

UNIVERSIDAD DE ALMERÍA

ESCUELA INTERNACIONAL DE MÁSTER



**Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y
Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.**

Curso académico: 2017/ 2018

Convocatoria de septiembre

LA ORALIDAD EN EL AULA DE ESO

TUTORA ACADÉMICA: M^o VICTORIA MATEO GARCÍA

ALUMNO: JOSÉ GARCÍA-VASO PÉREZ-TEMPLADO

ESPECIALIDAD: LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA

RESUMEN

El trabajo que se presenta a continuación trata sobre la dimensión oral del lenguaje. Se mostrarán las características de esta dimensión mediante un marco teórico. Para ello, nos apoyaremos en diversos estudios que se han realizado sobre el tema. Una vez se haya delimitado el terreno del trabajo, se procederá a hacer una revisión del marco legal en el que sitúa la oralidad en el ámbito educativo. Por tanto, será necesario hacer un repaso por las diferentes leyes y planes de estudio que influyen en el estudio de la oralidad en el aula. Tras esto, se ofrecerá un análisis de un libro de texto de la asignatura Lengua Castellana y Literatura de 2º de la ESO. Una vez realizado el análisis de dicho manual, se procederá al análisis de un cuestionario que han realizado los cuatro cursos de la ESO. Dicho cuestionario se llevará a cabo atendiendo a los factores sociales edad, sexo y etnia. Para finalizar, presentaremos una serie de conclusiones basadas en los resultados obtenidos del cuestionario.

PALABRAS CLAVE: *Oralidad, Educación Secundaria Obligatoria, destrezas orales, manual de clase, legislación educativa.*

ABSTRACT

The work presented below deals with the oral dimension of language. We will try to present the characteristics of this dimension through a theoretical framework. For this, we will rely on various studies that deal with this topic. Once the work area has been delimited, We will proceed to review the legal framework in which orality is placed in the educational field. Therefore, it will be necessary to review the different laws and study plans that influence the study of orality in the classroom. After that, will be offered an analysis of a textbook of the subject Spanish Language and Literature of 2nd of ESO. Once the analysis of the book is done, will proceed to analyze a questionnaire that have made the four courses of ESO. This questionnaire will be carried out through social factors, taking into account the social factors of age, sex and ethnicity. Finally, we will present a series of conclusions based on the results.

KEYWORDS: *Orality, Compulsory Secondary Education, oral skills, class manual, educational legislation.*

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	5
2. MARCO TEÓRICO.....	6
2.1 MARCO LEGISLATIVO DE LA ORALIDAD EN ANDALUCÍA.....	8
2.2 COMPARATIVA DE MODELOS EDUCATIVOS.....	9
2.3 ANÁLISIS DEL MANUAL	12
3. METODOLOGÍA.....	18
4. ANÁLISIS.....	19
4.1. NIVELES EDUCATIVOS.....	19
4.1.1. PRIMER CICLO.....	19
4.1.2. SEGUNDO CICLO.....	23
4.2. FACTORES SOCIALES.....	26
4.2.1. EDAD/ NIVEL DE ESTUDIOS.....	26
4.2.2. SEXO.....	28
4.2.2.1. PRIMER CICLO.....	28
4.2.2.2. SEGUNDO CICLO.....	30
4.2.3. ETNIA.....	32
5. CONCLUSIONES.....	32
6. BIBLIOGRAFÍA.....	34
7. ANEXOS.....	36

1. INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo, se llevará a cabo un seguimiento de los aspectos fundamentales acerca de la dimensión oral del lenguaje, que es alrededor de la que gira esta investigación, mediante un marco teórico. Más adelante, se extrapolará este marco teórico al ámbito de la enseñanza mediante un trabajo de investigación basado en el método deductivo. De este modo, se verá de qué manera se trabaja a día de hoy la oralidad en nuestros centros escolares.

Por un lado, se dedicará un apartado a la legislación de la oralidad en Andalucía en las aulas de ESO. Por otro lado, se realizará tanto una revisión de la legislación que influye en la enseñanza de la oralidad, como una comparativa entre el modelo anterior (LOE) y el actual (LOMCE). La comparativa no pretende resaltar todas las diferencias entre un modelo y el otro, sino sólo los aspectos relacionados con la oralidad en la enseñanza. Asimismo, se ha realizado el análisis de un manual de 2º de ESO para comprobar de qué manera se trabaja el ámbito oral en los propios libros que se utilizan en clase. Se comentará, por tanto, los contenidos, tanto teóricos como prácticos, de dicho manual que tengan relación con esta dimensión de la lengua.

Además de todo ello, se les ha realizado un cuestionario a los alumnos durante el período de prácticas del máster enfocado a obtener la opinión de estos acerca de cómo se trabaja la oralidad en el aula; en dicho cuestionario se tienen en cuenta los factores sociales sexo, edad, nivel de estudios y etnia. De este modo, podremos obtener datos empíricos que nos den idea tanto de la realidad del aula como de los ideales de los alumnos. Por último, para concluir, en el apartado final se presentan las conclusiones extraídas del análisis.

2. MARCO TEÓRICO

Se ha constituido un marco teórico que presenta los aspectos fundamentales acerca de la dimensión oral de la lengua. Nos centraremos en los rasgos más característicos de la oralidad en contraposición con la dimensión textual. En primer lugar, se hará referencia a las características que presenta la dimensión oral de la lengua para, más adelante, realizar una revisión del marco legislativo en el que se sitúa la oralidad en el terreno de la educación.

Tal y como indican Luque y Alcoba (1999, p.15), existen dos manifestaciones del código lingüístico como tal. Una sería la modalidad escrita, mientras que la otra es la modalidad oral. Para estos autores, son dos manifestaciones independientes del lenguaje por lo que cada una tiene unos rasgos, así como unas funciones sociales diferentes. Para ellos, la modalidad oral es una capacidad innata del ser humano que le permite comunicarse mediante el habla. Por otra parte, encontramos la definición de Calsamiglia y Tusón (2012, pp. 15-16), en la que se explica que la modalidad oral es natural; es decir, viene incorporada al propio ser humano y lo define como miembro de la especie. Asimismo, explica cómo las personas se valen de su propio cuerpo para producir los sonidos de manera que constituyan un mensaje. Calsamiglia y Tusón, en el mismo trabajo, incluyen otros elementos no verbales dentro del plano de la oralidad, tales como las expresiones faciales, el movimiento ocular o las expresiones corporales.

J.Ong ha sido uno de los mayores teóricos acerca del plano oral de la lengua desde sus inicios hasta la actualidad. A lo largo de sus obras nos ha mostrado la importancia de este plano, así como sus características principales.

<<En Occidente, entre los antiguos griegos, la fascinación se manifestó en la elaboración del arte minuciosamente elaborado y vasto de la retórica, la materia académica más completa de toda la cultura occidental durante dos mil años. En el original griego, 'techne rhetorike', 'arte de hablar' (por lo común abreviado a solo 'rhetorike'), en esencia se refería al discurso oral, aunque siendo un 'arte' o ciencia sistematizado o reflexivo- por ejemplo, en el Arte Retórica de Aristóteles- la retórica era y tuvo que ser un producto de la escritura. 'Rhetorike', o retórica significaba básicamente el discurso público o la oratoria que, aún en las culturas tipográficas y con escritura, durante siglos siguió siendo irreflexivamente,

en la mayoría de casos, el paradigma de todo discurso, incluso de la escritura>> (J.Ong, 1982, p. 8).

Calsamiglia y Tusón defienden que la modalidad escrita fue una invención del ser humano y que además hay que estudiarla mediante procesos artificiales para adquirirla (2012, p. 16). Cassany, por su parte, realizó importantes aportaciones relacionadas con este plano oral de la lengua, recogidas posteriormente por Luque y Alcoba (1999). Estos afirman que se encuentran notables diferencias entre ambos planos comunicativos. En primer lugar, se pueden encontrar grandes diferencias de índole contextual. Es decir, influye notablemente en ambos planos el contexto en el que ha sido producido el mensaje. En segundo lugar, señala las diferencias textuales, haciendo referencia a la serie de procesos, tanto lingüísticos como gramaticales, que hay que llevar a cabo para producir el texto en cuestión. Por su parte, Ong añade que <<No obstante, a pesar de las raíces orales de toda articulación verbal, durante siglos el análisis científico y literario de la lengua y la literatura ha evitado, hasta años muy recientes, la oralidad.>> (1982, p. 9)

Si hay algo que diferencia enormemente la dimensión oral de la escrita es que, mientras que la dimensión escrita goza de ser perenne y poder ser leída y releída, la dimensión oral es totalmente efímera por lo que pierde su capacidad comunicativa una vez que se aleja el momento de producción. Se puede hablar de una dimensión inmediata, la cual hace posible las interacciones entre los interlocutores que forman parte del acto comunicativo (Luque y Alcoba, 1999, p. 18).

Como características principales del discurso oral, Calsamiglia y Tusón (2012, p.18) señalan la simultaneidad, el carácter impersonal y la ductilidad. Se habla de simultaneidad, dado que es necesaria una participación y un acto comunicativo simultáneo cara a cara en el mismo espacio. Por otro lado, cuando se menciona la ductilidad es porque las intervenciones pueden hacerse monologadas, a modo de diálogo o plurigestionadas (Calsamiglia y Tusón, 2012, p. 19). De este modo los interlocutores conforman una relación interpersonal que se sustenta en las características psicosociales tales como la imagen o el estatus social.

Por otro lado, tal y como indican Calsamiglia y Tusón (2012, p. 31), esta modalidad nos permite variar el registro del discurso que se está ofreciendo,

dando así mayor o menos informalidad al intercambio comunicativo. Asimismo, señalan cómo los discursos planificados son los que se suelen relacionar directamente con el registro más formal, mientras que los discursos espontáneos son los que se caracterizan por la informalidad. Por otro lado, es necesario dejar claro que esto no son reglas matemáticas y que se pueden dar discursos informales planificados al detalle y discursos formales de naturaleza espontánea. Siguiendo la línea de Luque y Alcoba (1999, p.20), se puede ver cómo estos muestran las grandes disimilitudes que existen entre el plano oral y el plano de la escritura. Por un lado, dado que la oralidad se caracteriza principalmente por la inmediatez, se puede ver cómo la sintaxis que se usa normalmente en los discursos orales es muy sencilla para, así, facilitar tanto su emisión como su recepción. Otras cuestiones que habría que destacar son los fenómenos que esta producción inmediata del discurso provoca: elipsis, rupturas de la sintaxis, repeticiones, muletillas, etc. Sin embargo, bien es cierto que estas variaciones del lenguaje pueden formar parte de una experiencia compartida por todos los participantes del evento comunicativo.

Resulta interesante cómo dividen Luque y Alcoba (1999, pp. 26-28) los discursos planificados. Según ellos, estos pueden ser: escritos para ser dichos como si no estuvieran escritos, escritos para ser dichos sin ocultar su origen escrito y lectura de un escrito. A su vez estos textos suelen tener ciertos vínculos con el discurso oral y, en función de cómo sean esos vínculos, el discurso tendrá unos rasgos u otros.

Otra división muy interesante es la que hace Walter Ong (1982, p. 14) quien separa, por un lado, lo que es la oralidad primaria y, por otro lado, la oralidad secundaria. Para él, la oralidad primaria es la que se da en las culturas que no poseen grafías, mientras que la oralidad secundaria sería aquella que depende, de alguna manera, del texto escrito.

2.1 MARCO LEGISLATIVO DE LA ORALIDAD EN ANDALUCÍA

A continuación, se hará una revisión de la legislación andaluza vigente en Educación Secundaria Obligatoria y en Bachillerato. Se efectuará un repaso a lo largo de los reales decretos nacionales, decretos regionales y órdenes autonómicas relacionadas con la educación. Todas estas normas que regulan la

ESO se pueden encontrar en el Boletín Oficial del Estado y en el Boletín Oficial de la Junta de Andalucía. Se encontrará por tanto un Real Decreto, un Decreto y una Orden autonómica que regulan la ESO en la región andaluza, estos son:

-Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.

-Decreto 111/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía.

-Orden de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado.

2.2 COMPARATIVA DE MODELOS EDUCATIVOS

Este apartado comenzará con una comparativa entre los tres modelos educativos que se han sucedido, es decir, LOGSE¹, LOE² y LOMCE³. Para ello, se utilizará como patrón el análisis comparativo que realizó Emilia González (2017). Dicho análisis se sustenta en los estudios de Cassany, Luna, y Sanz (1994), así como de Cortés (1999). Estas teorías muestran los diferentes papeles que ha jugado la oralidad en el sistema educativo. Se podrá comprobar cómo el tratamiento de la oralidad dentro del aula ha ido variando con los diferentes planes educativos. Asimismo, se procurará ofrecer una visión de cómo se trabaja la oralidad a día de hoy.

En primer lugar, si se fija la mirada en los planes de estudio, se verá cómo la oralidad era escasamente mencionada. La falta de presencia que sufría el plano oral en los planes educativos era acentuada, por lo que se empezó a generar un reclamo para intentar darle a la oralidad más importancia. Así lo explica Cortés

¹ LOGSE: Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), de 3 de octubre de 1990.

² LOE: Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

³ LOMCE: Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

alegando que ya se empezaba a querer dar la misma importancia a los textos orales y a los textos escritos (1999, p. 42).

Será en 1990 cuando se comience a mirar, tanto la oralidad como la enseñanza de la lengua, desde una perspectiva distinta. Este cambio se dará a raíz de la instauración de la Ley 1/1990, de 3 de octubre, LOGSE (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo). Se comienza a entender la oralidad como una <<capacidad lingüística>>» (Cassany, *et alii*, 1994, p. 55), dichas capacidades lingüísticas se conciben como herramientas que convertirán la lengua en un <<instrumento útil>> (Cassany, *et alii*, 1994, p. 59). Además, al año siguiente entraría en vigor una nueva ley que instaría a los alumnos a adquirir las cuatro destrezas básicas de la lengua: escuchar, hablar, leer y escribir. Esta ley es el Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. Fue por esta ley por la que se comenzará a ver la Educación Secundaria como un proceso de consolidación y evolución de las destrezas mencionadas anteriormente.

Se encontrará la cúspide de esta evolución, en cuanto a la enseñanza de la oralidad, en la ley educativa vigente: <<El Congreso de los Diputados aprobó en noviembre de 2013 la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre BOE, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), publicada en el Boletín Oficial del Estado el 10 de diciembre de 2013.>>. Dicha ley orgánica apuesta por un método de enseñanza donde la comunicación cobra más importancia; de este modo, se consigue que las habilidades relacionadas con la oralidad comiencen a tener peso dentro del currículo oficial. Se pueden apreciar notables diferencias con respecto a la ley anterior. Dicha ley es la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE); en las numerosas diferencias que se pueden encontrar, se aprecia indudablemente el mayor elogio que recibe la dimensión de la oralidad actualmente en el aula con respecto a la ley anterior

En la tabla que se incluye en el anexo 1, se puede comprobar cómo se ha dividido el currículo, tanto de la LOE como de la LOMCE, en cuatro bloques fundamentales. El primer bloque se centra en las competencias lingüísticas que más se relacionan con la oralidad, es decir, hablar y escuchar. Se podrá comprobar cómo en el plan de la LOE aparecen juntos por un lado <<hablar y

escuchar>> y por otro lado se encontrará <<leer y escribir>> en sus respectivos bloques.

En este plan educativo, se puede ver cómo no son descritas de forma independiente cada una de estas destrezas; sino que se tratan desde una perspectiva general. No se trabajan individualmente dado que se toman como habilidades y estrategias que ocasionalmente se conectan y que, a fin de cuentas, son necesarias unas para desarrollar las otras. Se puede apreciar, por tanto, un tratamiento no independiente de dichas destrezas. (BOE de 5 de enero de 2007, p.731).

Sin embargo, dentro de la LOMCE, se podrá comprobar cómo sí que son tratadas de manera independiente estas destrezas. Lo curioso ya no es que se trabajen de forma específica, sino que, en el primer bloque (<<hablar y escribir>>) las habilidades orales que han de desarrollar los alumnos se catalogan como <<imprescindibles>>. También resulta de especial mención cómo se pretende incluir este bloque en el propio currículo oficial. (BOE de 3 de enero de 2015,p. 358).

Si seguimos buscando las diferencias que mantienen la LOE y la LOMCE, se fijará rápidamente la vista en el bloque: <<Conocimiento de lengua>>. En este bloque se aprecian notables diferencias entre un plan y otro. Por un lado, en la LOE el aprendizaje, en cuanto a lo que a la gramática se refiere, está directamente conectado con el aprendizaje de destrezas lingüísticas y comunicativas sin hacer ninguna mención a la oralidad. (BOE de 5 de enero de 2007, p. 731). Por otro lado, si se fija el foco de atención en la LOMCE, se verá cómo esta, no hace únicamente mención a dichas destrezas, sino que además especifica las diferentes competencias que se verán nutridas al desarrollar correctamente estas destrezas. También se le da un especial protagonismo a la dimensión oral del lenguaje, otorgándole una mayor relevancia en cuanto a las reflexiones de carácter metalingüístico que se caracterizan como imprescindibles (BOE de 3 de enero de 2015, p. 258).

Vuelve a resultar interesante cómo, en la LOE, se aúnan de nuevo los contenidos del primer bloque en lo correspondiente a los textos orales. (BOE de 5 de enero de 2007, pp. 732-739). Por otro lado, se puede comprobar cómo en la LOMCE se hace una gran diferenciación entre hablar y escuchar, además de darle mucho peso a las habilidades relacionadas con ello. Además, en la LOMCE sí que se

habla del plano de la oralidad, incluyendo a esta dentro del currículo (BOE de 3 de enero de 2015, pp. 359-364). Todo ello demuestra, bien a las claras que, en cuanto a la oralidad, la LOMCE es bastante más completa y concisa que la LOE. Si se puntualiza en los criterios de evaluación, también se puede constatar cómo la LOMCE le da una mayor importancia a la oralidad, por lo que aparece como uno de los ejes fundamentales sobre el que los alumnos deben fundamentar su conocimiento.

Por último, se puede afirmar que el plano de la oralidad se trabaja con mayor profundidad en la LOMCE, mientras que en la LOE se contempla más como un elemento adicional que como uno fundamental. La comparación que se ha realizado da fe de ello, así como del papel más comunicativo que adopta la LOMCE frente a la LOE; es por ello que la LOMCE es un plan de estudios más comunicativo que el anterior, y atendiendo a la dimensión oral del lenguaje, ofrece una educación más completa para el alumnado.

2.3 ANÁLISIS DEL MANUAL

A continuación, se llevará a cabo un análisis del manual que los alumnos utilizan en clase. Este manual es *Lengua Castellana y Literatura 2º ESO, Andalucía* de la editorial S/M. El manual de 2º de la ESO de S/M está compuesto por doce unidades didácticas. Cada unidad se divide en tres grandes bloques que, a su vez, se subdividen en nueve apartados. De estos nueve apartados hay dos que tienen contenidos relacionados con la dimensión oral de la lengua y son: “Comunicación” y “Taller de comunicación”.

Por un lado, el apartado “Comunicación” trata contenidos relacionados con la oralidad en tres de las doce unidades didácticas. Estos contenidos que se trabajan son: la exposición, la argumentación y el diálogo. Por otro lado, el apartado “Taller de comunicación” trata contenidos relacionados con la comprensión y la expresión oral en dos de las doce unidades didácticas, dichos contenidos se titulan: “Una audioguía, ver con los oídos” y “Un diálogo asertivo”, relacionados, ahora, con la expresión y la comprensión oral. Por lo demás, el libro se centra más en aspectos teóricos de la lengua y la literatura que en la dimensión oral.

Por un lado, si se profundiza en el apartado “Comunicación” y en los diferentes subapartados que, supuestamente, parecen tratar la dimensión oral se verá que, en realidad, no trabajan la oralidad tanto como a primera vista parecería. En primer lugar, se puede comprobar cómo el apartado dedicado a la exposición se compone de contenidos teóricos acerca de las clases de exposiciones pero, en ningún momento, se les ofrece a los alumnos ejercicios prácticos que impliquen, por ejemplo, realizar ellos mismos una exposición en clase.

Continuando con el análisis de los contenidos que, aparentemente, tienen que ver con la oralidad, llegamos al apartado donde se presenta la argumentación. Sin embargo, se puede comprobar, de nuevo, cómo dicho apartado se compone de explicaciones teóricas y de ejercicios de carácter escrito, a excepción de un único ejercicio donde sí se trabaja la oralidad. Dicho ejercicio dice <<29. En parejas, reflexionad sobre los estereotipos sociales y poned algún ejemplo concreto. >> (Blecua, J.M. Gómez, L. García, A. Pérez, P y Zayas, F. 2016, p. 159). Esta práctica, hará que los alumnos dialoguen e intercambien ideas entre ellos, desarrollando además, su expresión oral y su competencia auditiva. Sin embargo, no es una actividad cuyo fin sea el desarrollo de las capacidades orales. No obstante, la actividad tiene unos objetivos muy concretos:

- Expresar oralmente sus propios pensamientos o ideas.
- Respetar el turno de palabra.
- Valorar la cortesía como uno de los mecanismos fundamentales de las relaciones orales.
- Respetar las opiniones ajenas y tenerlas en cuenta para llegar a acuerdos.
- Encontrar puntos de encuentro o conexión con compañeros.

El último de los apartados de “Comunicación” que, en primera instancia, parecen trabajar aspectos de la dimensión oral es el de “El diálogo”. En él se vuelven a explicar aspectos teóricos acerca del diálogo y las formas de reproducirlo en un texto escrito.

Por lo que respecta a los ejercicios, de los 9 que componen este subapartado, sólo uno implica trabajar la oralidad. Dice así: <<Prepara tres preguntas para entrevistar a un compañero sobre el trabajo de sus sueños. Después, en parejas, entrevistaos unos a otros y escribid la entrevista combinando el estilo directo y

el indirecto. >> (Blecua, J.M. *et al.* 2016, p. 182). Este ejercicio ayudará a los alumnos a mejorar sus destrezas orales. Asimismo, aprenderán las nociones básicas a la hora de realizar una entrevista. El resto de ejercicios siguen la tónica general del manual y, por tanto, son de carácter escrito.

La finalidad de este apartado está muy clara y definida, la podríamos resumir en los siguientes objetivos:

- Trabajar en pequeños grupos y llegar a consensos.
- Planificar textos tanto orales como escritos.
- Expresar oralmente los deseos, anhelos o aspiraciones personales.
- Respetar el turno de palabra.
- Poner en práctica los mecanismos lingüísticos propios de la entrevista.
- Aplicar el estilo indirecto y directo a la práctica de la entrevista.

Por otro lado, siguiendo con el análisis de la exposición del manual, encontramos el apartado de “Taller de comunicación” con los siguientes subapartados: “Una audioguía, ver con los oídos” y “Un diálogo asertivo”. El primero de ellos muestra una actividad que consiste en escuchar una audioguía de un museo y dice así: <<19. Escucha y observa prestando atención al tipo de informaciones que se ofrecen, la relación que tienen con la imagen y las características de la descripción que puedes reconocer. >> (Blecua, J.M. *et al.* 2016, p.88).

La actividad, como se puede ver en el enunciado, pretende ejercitar uno de los pilares de nuestra materia: saber escuchar. Los alumnos no solo deben escuchar sino sacar cierta información que les servirá para la realización de la actividad posterior. Los principales objetivos de esta actividad son:

- Acercar al alumno a un tipo de texto de la vida diaria.
- Mostrar una actitud de escucha activa.
- Extraer información de textos orales.
- Ejercitar la comprensión oral.
- Relacionar información oral con imágenes.
- Reconocer en un texto oral las características del texto descriptivo.

- Establecer una relación entre los sentidos de la vista y el oído como medios complementarios de acceso al conocimiento.

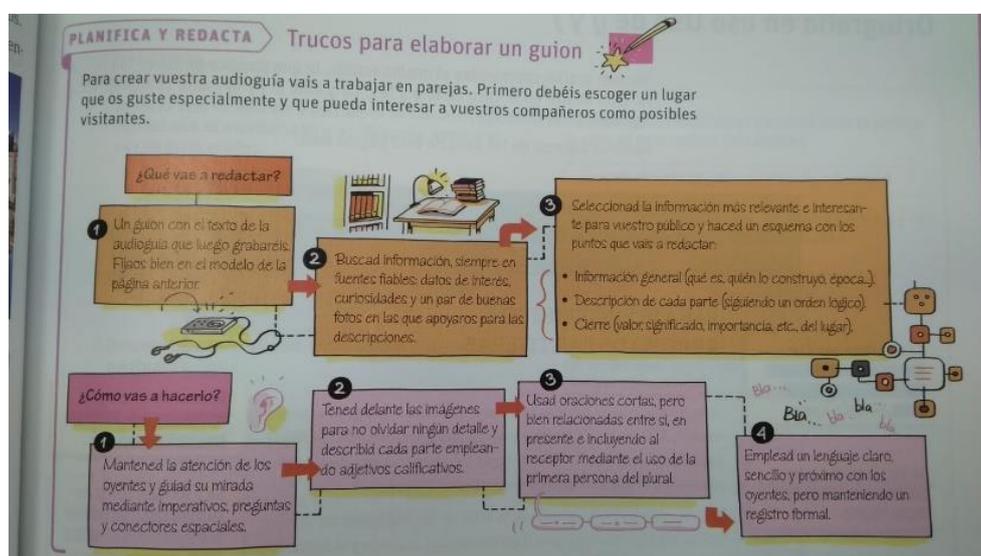
A pesar de los múltiples objetivos que se pueden conseguir con esta actividad, la realidad es que se trata de una actividad ejemplarizante o modelo para acercarse a este tipo de texto (las audioguías) con el fin de que realicen una propia en el siguiente ejercicio.

Tras esta actividad, se presenta un ejercicio muy interesante que, como se ha indicado anteriormente, consiste en crear una audioguía; el ejercicio dice así: <<Para crear vuestra propia audioguía vais a trabajar en parejas. Primero debéis escoger un lugar que os guste especialmente y que pueda interesar a vuestros compañeros como posibles visitantes>> (Blecua, J.M. *et al.* 2016, p. 89). Tras dar esta explicación, se presentan una serie de pautas que los alumnos pueden seguir para realizar su audioguía de forma satisfactoria. Se trata esta de una actividad que, a priori, puede resultar un desafío para los alumnos por su carácter creativo, pero como se verá en las imágenes de la siguiente página, toda la actividad viene pautada con un guion muy concreto que les ayudará a resolver las posibles dificultades. Los objetivos perseguidos con dicha actividad podrían ser:

- Fomentar el trabajo en pareja y la toma de decisiones.
- Realizar pequeños proyectos de trabajo de forma conjunta para fomentar su autonomía.
- Redactar guiones previos a la realización de textos.
- Buscar información y contrastarla en fuentes fiables para utilizarla con un objetivo muy concreto.
- Seleccionar imágenes que apoyen un texto oral.
- Reconocer la importancia de captar la atención del oyente en los textos orales.
- Utilizar los rasgos más relevantes del texto descriptivo unidos a los del texto oral, ambos propios de la audioguía (uso de adjetivos calificativos, uso de oraciones cortas, relación de la información mediante conectores, inclusión del oyente con la primera persona del plural, utilización de un registro formal).

- Practicar la locución y la prosodia como un buen medio para la comunicación oral.
- Mantener la atención del oyente con procedimientos propios de la lengua oral en un registro formal.
- Valorar y practicar aspectos como la velocidad lectora, entonación o pronunciación en la realización de textos orales.

Por la cantidad de objetivos planteados y por tratarse de dos actividades muy motivadoras para los alumnos, valoramos ambas actividades de una forma muy positiva. Se puede comprobar cómo los alumnos están trabajando varios de los objetivos fundamentales de la materia de un modo lúdico y creativo.



Ejemplo nº1, extraído de: *Lengua Castellana y Literatura, Andalucía. 2º ESO. S/M*, p. 89

Además, tras este ejercicio, se presenta otra práctica que consiste en que los alumnos graben la audioguía que han preparado con anterioridad. En él también se les ofrecen pautas a los alumnos para que puedan hacer el trabajo sin ningún problema. A continuación, se muestra de manera gráfica la práctica en cuestión:

GRABA TU AUDIOGUÍA Ayudas para locutar un texto

Ahora que tenéis el texto de la audioguía redactado es el momento de grabarlo. Buscad un lugar tranquilo y silencioso, y preparad el móvil, la grabadora o el ordenador con el que vayáis a hacer la grabación del sonido.

1. Repartid los párrafos que grabará cada uno y ensayad un par de veces en voz alta antes de grabar. Si lo necesitáis, podéis reubicar el texto para que quede más natural.
2. Cuando grabéis, mantened siempre la misma distancia con el micrófono y procurad hablar siempre hacia él, con un volumen estable.
3. Controlad la velocidad de la lectura, cuidad la vocalización y la entonación, y haced las pausas necesarias para contemplar lo que vais describiendo.
4. Para conseguir una locución natural, os ayudará tener las fotografías delante y pensar que estáis hablando a alguien mientras le mostráis vuestro lugar favorito.
5. Escuchad las audioguías en clase, proyectando las fotografías. ¿Habéis despertado el interés de vuestros compañeros? ¿Qué lugar os gustaría más visitar?

smSavia digital.com
VALORA LO APRENDIDO

Mide estos y otros de tus puntos fuertes en comunicación.

- ¿Has buscado información en fuentes fiables?
- ¿La información está organizada?
- ¿Has guiado la mirada del espectador?
- ¿Has hecho las pausas necesarias?

Evalúate a ti mismo con la rúbrica y contrasta tu valoración con la de tu compañero.

Ejemplo nº2, extraído de: *Lengua Castellana y Literatura, Andalucía. 2º ESO. S/M, p. 89*

Por último, se encuentra el subapartado “Un diálogo asertivo” donde se presentan dos ejercicios muy interesantes que consisten en diseñar diálogos de diferente índole con los compañeros. Estos ejercicios parecen muy adecuados para los alumnos, dado que se ofrecen conocimientos teóricos para, posteriormente, llevarlos a la práctica. Mientras que el primer ejercicio consiste en realizar un diálogo por parejas, el segundo ejercicio requiere la participación de toda la clase.

PLANIFICA Y ESCRIBE Trucos para preparar un diálogo

Para la realización de este taller, deberéis pensar cada uno en alguna situación en la que se haya producido un conflicto. ¿Has entendido mal el mensaje? ¿Han contado tu secreto olvidaron de avisarte para salir? ¿No han contado contigo para un trabajo? Cuando tengáis algunas ideas, agrupaos por parejas.

1. Punto de partida: un malentendido. Acordad entre los dos la situación de conflicto sobre la que tratará la conversación.
2. Dos conversaciones: dos resultados. Imaginad dos conversaciones diferentes: uno exponerá el conflicto y el otro escuchará y responderá.

En la primera, debéis presentar un diálogo breve en el que prevalezca una de estas escuchas: sorda o impaciente, enjuiciadora y directa, o egocéntrica.

En la segunda, planificareis un diálogo más extenso, practicando la escucha asertiva.

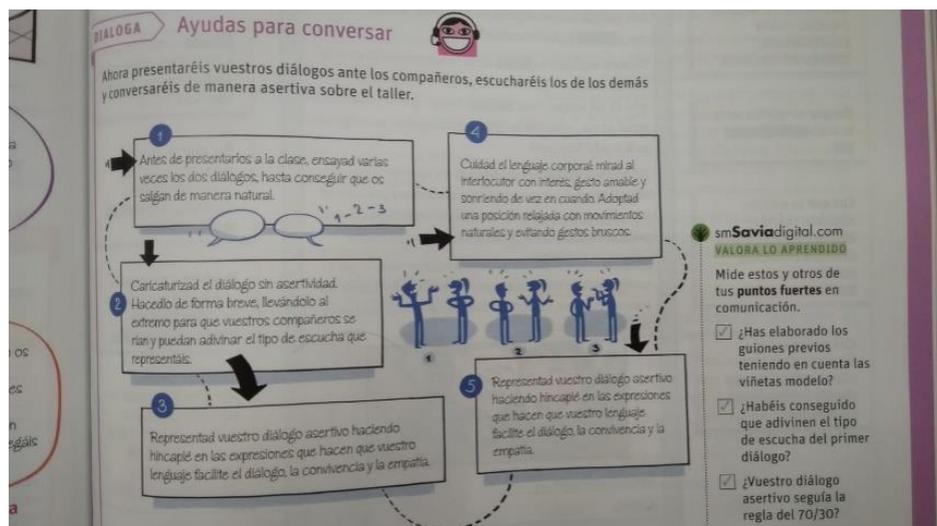
Preparación de los guiones. Cread los borradores. En la primera conversación vuestros compañeros adivinarán de qué tipo de escucha se trata, así que podéis exagerar un poco. La segunda deberá estar más cuidada, siguiendo estos consejos:

- Demuestra que has entendido: resume breve y objetivamente lo sucedido (“Si no he entendido mal...”, entonces lo que ha pasado es que...).
- Haz preguntas con sentido sobre sus sentimientos y los de la persona con la que tuvo el conflicto.
- Termina haciendo preguntas que busquen vías de solución, en dadas tu mismo (“¿Qué te gustaría...?”, “¿Cómo podrías...?”, “¿Crees que sí...?”). Haz hincapié en lo positivo.

Consejos para una escucha asertiva

Regla 70/30 en la escucha asertiva se debe escuchar un 70 % y hablar un 30 %

Ejemplo nº3, extraído de: *Lengua Castellana y Literatura, Andalucía. 2º ESO. S/M, p. 185*



Ejemplo nº4, extraído de: *Lengua Castellana y Literatura, Andalucía. 2º ESO. S/M, Pp. 185*

En general, se puede comprobar la, casi total, ausencia de ejercicios de carácter oral en el manual de 2º de la ESO. Sin embargo, sí que es cierto que los ejercicios que se han encontrado parecen ser bastante aptos y entretenidos para los estudiantes. No obstante, hay que seguir insistiendo, a la vista de todo lo comentado, en que los libros sufren una gran escasez de ejercicios en cuanto a la dimensión oral de la lengua.

3. METODOLOGÍA

Se les aplicó el cuestionario incluido en los anexos a todos los componentes de cada curso de la ESO. Por tanto, se ha realizado la encuesta a un total de 118 alumnos, cuyas edades están comprendidas entre los doce y los dieciséis años. Este estudio ha sido realizado en el Colegio Divina Infantita de Almería durante el período práctico del Máster en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Dado que la encuesta fue realizada por un curso completo de cada nivel de la ESO, se dividirán y comentarán los resultados en dos fases. Se procurará realizar un análisis de las respuestas ofrecidas por los alumnos mediante una división por factores sociales. Los factores sociales con las que se ha trabajado son: sexo, edad, nivel de estudios y etnia.

El análisis realizado se divide en dos apartados principales. El primero de ellos se corresponde con el primer ciclo de la ESO, compuesto por el primer y el segundo curso. El segundo apartado está dedicado al segundo ciclo de la ESO formado por el tercer y el cuarto curso. Comenzaremos con el análisis del primer

ciclo, compuesto por alumnos de doce a catorce años. Una vez comentadas las respuestas de dichos alumnos, se abrirá un subapartado correspondiente al análisis por sexo de dicho ciclo, en él se comentarán las diferencias y similitudes existentes entre las respuestas de los encuestados masculinos y de las encuestadas femeninas.

Se repetirá el mismo proceso con los alumnos del segundo ciclo. Dicho ciclo se compone de alumnos con edades comprendidas entre los catorce y los dieciséis años. A este apartado también se le añadirá un subapartado correspondiente al análisis de los resultados en función del sexo, diferenciando las respuestas de los chicos y las chicas. También añadiremos otro subapartado donde se analizarán otras variables sociales como pudieran ser la etnia o el nivel sociocultural de los encuestados. Esto se incluirá en un apartado específico dado que la inmensa mayoría de los alumnos son españoles nativos de nivel sociocultural medio-alto. Por ello, llevaremos a cabo un análisis de las respuestas de los alumnos y alumnas que no se encuentren dentro de estas características.

Lo que se persigue con este estudio es saber qué creencias tienen los alumnos acerca del trabajo de la oralidad en el aula. Además, se podrá comprobar de qué manera influyen las variables sociales a la hora de trabajar la oralidad dentro del aula. A través del cuestionario, también se les ha dado oportunidad a los estudiantes de la ESO de poder expresar sus opiniones acerca de varias cuestiones sobre esta dimensión de la lengua, así como de su desarrollo dentro del aula.

4. ANÁLISIS

4.1. Niveles educativos

4.1.1 Primer ciclo: 1º y 2º de la ESO:

Este ciclo de la ESO se compone de un alumnado de edades comprendidas entre los doce y los catorce años. Dicho ciclo, en el Colegio Divina Infantita de Almería, está formado por un total de 60 estudiantes, de los cuales 28 son de sexo masculino y 32 de sexo femenino. Además, dentro de este ciclo se encuentran tres alumnas de procedencia extranjera: dos chinas y una polaca.

Se realizará un análisis sobre las respuestas que los encuestados han dado. Se partirá de un esquema de pregunta-análisis, es decir, se mostrará la pregunta que los alumnos han contestado para, seguidamente, ofrecer un análisis basado en dichas respuestas. A continuación, se muestran las preguntas realizadas, así como las interpretaciones de los resultados.

- ¿Consideras útiles las técnicas que aprendes en el taller de oralidad?

En cuanto a esta pregunta, el total de los alumnos ha respondido “Sí” a la cuestión realizada. Esto demuestra un total interés por las técnicas que, en este caso, la profesora trabaja con ellos en el taller de oralidad. Se puede, por tanto, constatar la predilección que los alumnos tienen hacia esta dimensión oral de la lengua.

- ¿Crees que aprendes más cuando tienes que hacer un trabajo escrito, o cuando tienes que hacer un trabajo o actividad de carácter oral?

En esta cuestión se ha encontrado disparidad de opiniones entre los componentes del aula. Por un lado tenemos 37 alumnos que opinan que aprenden más haciendo ejercicios orales que escritos. Por otro lado, hay otros 23 alumnos que piensan que aprenden más al realizar ejercicios escritos. En este caso, se sigue dando fe de cómo la mayoría de los alumnos piensan que los ejercicios orales les ayudan a aprender más que los ejercicios escritos.

- ¿Disfrutas más con las actividades orales o con las escritas?

En esta pregunta se ha recibido una respuesta casi unánime por parte de los alumnos, dado que todos afirman disfrutar más con las actividades de índole oral que con las escritas, excepto dos alumnas.

Sin embargo, en la pregunta anterior, un considerable grupo de los alumnos afirmó que aprenden más con los ejercicios escritos que con los orales. Este fenómeno se puede deber a que los alumnos conciben las actividades orales como un juego; es por ello que piensan que en dichas actividades no aprenden contenidos como tal, aunque sí que lo hagan.

- ¿Qué consideras más importante?

En cuanto a esta cuestión, las respuestas muestran también cierta disparidad. 53 de los alumnos han contestado que es igual de importante hablar bien que escribir bien. Además, se encuentran 5 alumnos que han indicado que consideran más importante hablar bien y, por último, 2 que han afirmado que consideran más importante escribir bien.

En este caso, se puede ver cómo casi todos los alumnos consideran hablar bien igual de importante que escribir bien. Esto choca fuertemente con la realidad que presentan los libros de texto con los que ellos trabajan, donde el plano de la oralidad queda muy relegado. Además, a pesar de que los alumnos consideren igual de importante una dimensión u la otra, la manera de evaluarlos es casi totalmente escrita, dejando la oralidad en segundo plano.

- ¿Crees que en la clase de lengua os enseñan a hablar bien?

A esta pregunta, todos los alumnos han contestado que sí que piensan que en su clase de lengua y literatura les enseñan a hablar bien. Esto debe ser consecuencia del taller de expresión oral que hacen los viernes. Allí, la profesora les enseña técnicas y ejercicios para desarrollar sus habilidades orales

- ¿Crees que tu libro de texto incluye suficientes ejercicios relacionados con la expresión oral?

En este caso, los sesenta alumnos que han realizado el cuestionario opinan que no hay suficientes ejercicios de carácter oral en el manual que ellos usan en clase. Esto se puede apreciar en el análisis del manual de Lengua Castellana y literatura que se ha llevado a cabo, donde se han contabilizado los ejercicios de carácter oral que se pueden encontrar; y donde se ha dado muestra de la escasez que sufren estos manuales en cuanto al ámbito oral.

- ¿Te gustaría tener un mayor número de actividades de carácter oral en clase?

Una vez más, el total de los alumnos afirma querer tener mayor número de actividades orales en el aula. Se puede seguir apreciando, de este modo, esa preferencia que tienen los alumnos hacia lo oral antes que hacia lo escrito. Como

se ha dicho anteriormente, puede que esa predilección se deba a que los alumnos no conciben los ejercicios orales igual que los textuales; a los que suelen considerar tediosos y aburridos.

- ¿Te gusta, en general, intervenir oralmente en el aula?

En las respuestas a esta pregunta encontramos una notable división de ideas bastante interesante. Por un lado, tenemos a 21 alumnos que han contestado que sí que les gusta intervenir oralmente en clase. Pero, por otro lado, encontramos a 39 que han contestado que no les gusta intervenir oralmente en clase. Es curioso cómo en la mayoría de respuestas los alumnos se muestran favorables a la oralidad pero, por otro lado, a la hora de intervenir en clase no se sienten cómodos.

Esto podría ser por no haber desarrollado aún las habilidades que les permitan efectuar discursos orales con corrección. Por otro lado, también influye notablemente la vergüenza que puedan sentir a la hora de realizar una exposición. Si bien hay que añadir, que dicha vergüenza se acentúa cuando no se tienen las habilidades necesarias para dar un discurso oral correctamente.

- ¿Te sientes cómodo/a hablando en un ambiente familiar?

Todos los alumnos de la clase han respondido que sí se sienten cómodos hablando en un ambiente familiar. En este caso, se puede deducir que, al estar en un ambiente cálido, los alumnos pierden esa vergüenza a la hora de hablar.

- ¿Te sientes cómoda/o exponiendo un trabajo en clase?

Aquí, la gran mayoría de los alumnos ha respondido que no se sienten cómodos a la hora de realizar una exposición oral en el aula. Esta gran mayoría se compone de 48 alumnos, mientras que hay una minoría de 12 alumnos que afirman estar cómodos a la hora de exponer un trabajo en público. Esto choca fuertemente con las respuestas recibidas en la pregunta anterior, dado que todos se sienten cómodos hablando en ambientes familiares, esto puede ser por dominar mejor el registro coloquial que el formal, sin embargo, si se trabaja continuamente esta dimensión oral, al final, los alumnos deben ser capaces de ofrecer una exposición cómodos, tranquilos y de forma correcta.

- ¿Crees que debería haber una asignatura exclusiva para trabajar la oralidad?

Por último, las respuestas de los alumnos con respecto a esta pregunta nos muestran que sí que piensan que debe haber una asignatura exclusiva dedicada al discurso oral. Esta afirmación está sustentada por 53 alumnos que han contestado que sí que creen que debería haberla, frente a 7 que opinan que no es necesaria.

4.1.2 Segundo ciclo: 3º y 4º de la ESO:

A continuación, se presenta el análisis realizado a partir de las respuestas que han dado los alumnos de estos cursos. Este segundo ciclo se compone de 58 alumnos, de los cuales 30 son de género masculino y 28 son de género femenino; y todos están comprendidos entre los catorce y los dieciséis años de edad. Primero se analizarán las respuestas de los alumnos de forma general, sin atender a las diferentes variables para, a posteriori, hacer un análisis comparativo, teniendo en cuenta las variables sociales ya mencionadas. Así pues, al igual que en el primer ciclo, se partirá de un esquema pregunta-análisis.

- ¿Consideras útiles las técnicas que aprendes en el taller de oralidad?

Se parte de que estos alumnos han trabajado la oralidad con su profesora de lengua durante cuatro años. La totalidad de los encuestados ha afirmado considerar útiles las técnicas que aprenden en el taller de oralidad. De este modo, se demuestra el interés que los alumnos tienen hacia esta dimensión del lenguaje.

- ¿Crees que aprendes más cuando tienes que hacer un trabajo escrito, o cuando tienes que hacer un trabajo o actividad de carácter oral?

En esta ocasión, 33 de los 58 alumnos han indicado aprender más cuando hacen un trabajo escrito. Y, por otro lado, hay 25 alumnos que afirman aprender más con los trabajos y ejercicios de índole oral.

- ¿Disfrutas más con las actividades orales o con las escritas?

A esta pregunta, una mayoría de 53 alumnos ha afirmado disfrutar más con las actividades orales que con las escritas. A estos se les oponen cinco alumnos que disfrutan más con las actividades escritas que con las orales.

- ¿Qué consideras más importante?

En esta cuestión la respuesta ha sido totalmente unánime. Todos los encuestados dicen considerar igual de importante, tanto escribir bien, como hablar bien. Por tanto, ninguno de los alumnos ha considerado más importante una dimensión del lenguaje que la otra.

- ¿Crees que en la clase de lengua os enseñan a hablar bien?

Todas las respuestas a esta pregunta han vuelto a apuntar hacia un mismo sitio, dado que todos los encuestados afirman creer que en clase de lengua les enseñan a hablar bien. De nuevo se puede notar la influencia del taller de oralidad que los alumnos realizan con su profesora; dado que, a simple vista, se puede notar cierto aprecio por la dimensión oral por parte del alumnado.

- ¿Crees que tu libro de texto incluye suficientes ejercicios relacionados con la expresión oral?

De nuevo todos los encuestados afirman no tener suficientes ejercicios de carácter oral en el manual de Lengua Castellana y Literatura que ellos utilizan. Resulta impactante como, tanto los alumnos de 3º de la ESO, como los de 4º, opinan exactamente igual en multitud de cuestiones relacionadas con la dimensión oral.

- ¿Te gustaría tener un mayor número de actividades de carácter oral en clase?

En contraposición con las respuestas anteriores, las respuestas a esta cuestión no han sido uniformes; sino que se puede apreciar una división de opiniones. Por un lado se encuentran un total de 14 alumnos que afirman no querer más actividades orales dentro del aula. Mientras que, por otro lado, hay 44 alumnos que sí que quieren más actividades orales. Es cierto que la división quizás no sea muy grande, pero sí que resulta curioso cómo por un lado afirman querer

más actividades orales en el libro pero, sin embargo, no quieren realizar dichas actividades en clase.

- ¿Te gusta, en general, intervenir oralmente en el aula?

En las respuestas a esta cuestión se puede volver a apreciar una división de pareceres. Por un lado se encuentran 30 alumnos que afirman disfrutar interviniendo en clase; mientras que, por otro lado, hay 28 alumnos a los que no les gusta intervenir de forma espontánea en clase.

- ¿Te sientes cómodo/a hablando en público en un ambiente familiar?

De nuevo todos los alumnos han contestado lo mismo a la cuestión. Todos afirman sentirse cómodos a la hora de hablar en un ambiente familiar. Esto choca fuertemente con los resultados de la pregunta que sigue a continuación.

- ¿Te sientes cómoda/o exponiendo un trabajo en clase?

A esta pregunta, hay 30 alumnos que dicen no sentirse cómodos a la hora de exponer un trabajo en clase. Sin embargo, hay 28 alumnos que afirman sentirse cómodos a la hora de exponer. Nos encontramos, por tanto ante una división de opiniones casi equitativa.

- ¿Crees que debería haber una asignatura exclusiva para trabajar la oralidad?

De nuevo los alumnos vuelven a demostrar ese interés que tienen por la dimensión oral. Se pueden encontrar 49 alumnos que opinan que sí que es necesaria una asignatura dedicada al plano de la oralidad, frente a 10 alumnos que opinan que no.

Ahora bien, una vez analizadas las respuestas de los dos ciclos de la ESO, se procederá a hacer un análisis comparativo de dichos ciclos. Se tratará de esclarecer las diferencias y las similitudes en cuanto a las respuestas del cuestionario, para así, constatar si las variables sociales de la edad, el sexo, etnia y el nivel de estudios influyen en cuanto a la concepción que los alumnos tienen de la oralidad. Como se indicó anteriormente, al tratarse de un estudio realizado en un instituto, la variable de edad y de nivel de estudios van directamente relacionadas; es por ello que se analizarán en el mismo apartado.

4.2 FACTORES SOCIALES

Tras este análisis general de ambos ciclos de la ESO, se procederá a analizar las siguientes variables sociales: edad, nivel de estudios, sexo y etnia. De este modo, podremos conocer en qué medida influyen estos factores a la hora de responder al cuestionario.

4.2.1 Edad y nivel de estudios:

A primera vista, el factor social edad parece influir notablemente en las respuestas de los encuestados dado que se han encontrado bastantes disimilitudes entre los estudiantes del primer ciclo (12-14 años) y del segundo ciclo (14-16 años).

A la primera pregunta, tanto los estudiantes del primer ciclo como los del segundo, han contestado que sí que consideran útiles las técnicas que aprenden en el taller de oralidad. Por tanto, en este caso, edad y nivel de estudios quedaría neutralizados.

Siguiendo con el análisis, al contabilizar las respuestas a la pregunta: <<¿Crees que aprendes más cuando tienes que hacer un trabajo escrito, o cuando tienes que hacer un trabajo o actividad de carácter oral?>> se puede apreciar una considerable diferencia entre los dos ciclos. Dicha diferencia radica en que los estudiantes del primer ciclo afirman aprender más mediante los ejercicios de carácter oral; mientras que los alumnos del segundo ciclo han asegurado aprender más con los ejercicios de naturaleza escrita. Esto podría deberse a que los alumnos del segundo ciclo están más acostumbrados a trabajar la oralidad en clase y por ello les resulta menos atractiva.

En las respuestas a las cuatro preguntas siguientes no se aprecian diferencias significativas en las respuestas de los alumnos. Se puede ver que los alumnos contestan de manera igualitaria a las cuestiones planteadas, por tanto se confirma que las variables sociales edad y nivel de estudios no influyen en las respuestas a las preguntas anteriormente mencionadas.

Una cuestión que sí que ha marcado una fuerte controversia es: << ¿Te gustaría tener un mayor número de actividades de carácter oral en clase?>>. En las

respuestas a esta pregunta se puede ver cómo más de la mitad de los alumnos del primer ciclo han respondido que sí que quieren tener más actividades de carácter oral. Sin embargo, esto no ha sido así con los alumnos del segundo ciclo, los cuales nos presentan unas contestaciones totalmente opuestas a las de los alumnos de primero y segundo. Las respuestas de los alumnos del segundo ciclo constatan que la mayoría de ellos no quiere tener mayor número de actividades orales en clase. Esta diferencia entre los alumnos del primer ciclo y del segundo ciclo demuestra que las variables de edad y nivel de estudios sí que influyen.

En cuanto a la pregunta: << ¿Te gusta, en general, intervenir oralmente en el aula?>> hemos comprobado que también influyen notablemente las variables de edad y nivel de estudios, dado que han marcado una notable evolución en las respuestas de los alumnos. A primera vista, se puede comprobar cómo la gran mayoría de los alumnos del primer ciclo dicen que no les gusta intervenir en el aula. Sin embargo, el número de alumnos a los que sí que les gusta intervenir en clase va aumentando paulatinamente conforme se va ascendiendo de curso.

Esto es una prueba de que los alumnos, conforme van adquiriendo habilidades comunicativas, se sienten más cómodos a la hora de hacer una intervención en clase, por lo que la variable social nivel de estudios es la que goza de mayor influencia. La deducción que se puede sacar de estas respuestas es que, a mayor nivel educativo, mayor fluidez a la hora de realizar intervenciones en el aula. Esto se refleja en las cifras que nos indican que sólo a 21 alumnos del primer ciclo les gusta intervenir, frente a los 30 alumnos del segundo ciclo

De nuevo, se puede apreciar este incremento en cuanto a la predeterminación de los alumnos a la hora de realizar actuaciones orales en clase en las respuestas a la pregunta: << ¿Te sientes cómoda/o exponiendo un trabajo en clase?>>. En estas respuestas, se puede observar un aumento de alumnos que se sienten cómodos exponiendo un trabajo en clase; así lo demuestra el análisis de los cursos sucesivos. Esta afirmación se apoya en los datos que muestran cómo sólo 12 alumnos de primer ciclo se sienten cómodos, mientras que son 28 los alumnos de segundo ciclo, dándose por tanto una diferencia de 16 alumnos. Otra vez se constata cómo la variable nivel de estudios vuelve a influir a la hora

de que los alumnos se encuentren cómodos a la hora de realizar exposiciones en el aula.

En el resto de preguntas, las respuestas por parte de los alumnos de los dos ciclos han sido prácticamente las mismas. Sin embargo, las contestaciones a la pregunta << ¿Crees que debería haber una asignatura exclusiva para trabajar la oralidad?>> han mostrado una diferencia de opinión entre los encuestados. Pese a que la mayoría de alumnos de ambos ciclos afirmen ver necesaria una asignatura dedicada a la oralidad, se puede comprobar cómo en el segundo ciclo ha disminuido el número de estos alumnos. Este fenómeno se puede dar porque los alumnos de segundo ciclo ya tienen más conocimientos acerca de la dimensión oral, por lo que quizás vean innecesaria la implantación de una asignatura dedicado a esta dimensión.

Como se ha podido comprobar, los factores sociales edad y nivel de estudios parecen influir notablemente en la actitud de los alumnos a la hora de realizar intervenciones orales en clase, o de exponer trabajos en el aula. Se aprecia un aumento paulatino de alumnos que dominan las técnicas orales conforme se analizan las respuestas en los diferentes cursos, teniendo su mínimo en 1º de ESO y su máximo en 4º de ESO.

4.2.2 Sexo:

4.2.2.1 Primer ciclo: 1º y 2º de la ESO:

A continuación, se presenta el análisis del primer ciclo de la ESO en función del sexo. Comenzaremos aclarando que, en la mayoría de cuestiones, el factor social sexo no ha influido considerablemente en cuanto a las diferentes respuestas. Se podría afirmar que, en términos generales, las respuestas ofrecidas, tanto por los chicos como por las chicas, han sido muy parecidas. Sin embargo, sí que hay ciertas cuestiones donde el factor social sexo sí que parece haber repercutido en las respuestas del alumnado.

Empezando por la pregunta: << ¿Crees que aprendes más cuando tienes que hacer un trabajo escrito, o cuando tienes que hacer un trabajo o actividad de carácter oral?>> se pueden encontrar diferencias entre lo que opinan los alumnos y lo que opinan las alumnas. Si bien hubo 37 encuestados que respondieron que

creen aprender más con las actividades orales que con las escritas; 21 de ellos son chicas. Además, de los 23 encuestados que contestaron que creen aprender más con los ejercicios de naturaleza escrita, 13 son chicos.

Por tanto, se aprecia que, de los que contestaron a favor de los ejercicios orales, la mayoría son chicas; mientras que, de los que contestaron a favor de los ejercicios escritos, la mayoría son chicos. Es por ello que, a priori, las chicas están más predispuestas a aprender mediante ejercicios de carácter oral que los chicos. Sin embargo, esta afirmación se verá contradicha por las respuestas que se dan a las siguientes preguntas.

En la pregunta << ¿Disfrutas más con las actividades orales o con las escritas?>> casi todos los encuestados han afirmado disfrutar más con las actividades orales. Sin embargo, en contraposición con los resultados de la pregunta anterior, las únicas dos personas que han afirmado disfrutar más con las actividades escritas son chicas. Las respuestas que se analizan a continuación, demuestran que el sexo no es un factor decisivo a la hora de tener unas creencias u otras en cuanto a la oralidad en el aula.

A la hora de contestar si les parece más importante hablar bien o escribir bien; se han podido contemplar cómo las respuestas de ambos sexos han sido muy parecidas. Por tanto, han quedado unos resultados muy equitativos desde el punto de vista del factor social sexo. Por lo que, en esta cuestión, al igual que en muchas otras, podemos afirmar que no influye el sexo de los encuestados.

Siguiendo con la cuestión :<< ¿Te gusta, en general, intervenir oralmente en el aula?>>, se pueden volver a apreciar pequeñas diferencias entre chicos y chicas. De los 21 encuestados que contestaron que sí que les gusta intervenir en clase, 11 eran chicas. Mientras que de los 39 que afirmaron que no les gusta intervenir en clase, 21 eran chicas también; dándose así, una mayoría femenina en ambos casos.

En las respuestas dadas a la pregunta << ¿Te sientes cómoda/o exponiendo un trabajo en clase?>> sí que se aprecia una diferencia entre mujeres y hombres. A esta pregunta, una mayoría de 48 alumnos ha contestado que no les gusta realizar exposiciones orales en clase. A esto se le suma que 30 de esos 48 son

chicos, siendo, por tanto, una mayoría considerable. Además, de los 12 encuestados que afirmaron sentirse cómodos cuando están exponiendo un trabajo, 10 son chicas. Esto demuestra una mayor predisposición femenina a la hora de hacer una exposición en clase.

Por último, a la pregunta << ¿Crees que debería haber una asignatura exclusiva para trabajar la oralidad?>>. De 7 alumnos que contestaron que no, 5 son chicas. Por tanto, se vuelve a refutar la teoría de que las chicas gozan de mayor predisposición al ámbito oral en el aula. Como se ha podido apreciar, no se puede afirmar que algún sexo esté más interesado por esta cuestión que otro.

De este modo, podemos inferir que las variaciones en las respuestas entre chicos y chicas se dan más bien por motivos de carácter personal que por motivos de género. Es por ello que podemos constatar que el factor social sexo no influye notablemente en cuanto a la aceptación o al rechazo de la dimensión oral en el aula.

4.2.2.2 Segundo ciclo: 3º y 4º de la ESO:

Al igual que sucedió en el primer ciclo, el análisis de las respuestas en función del sexo de los estudiantes no ha mostrado apenas diferencias entre los alumnos de un sexo u otro. En este segundo ciclo, se cuenta con un total de 30 estudiantes de sexo femenino y 28 de sexo masculino.

Como se indicó anteriormente, el total de los alumnos contestó de forma positiva a la primera cuestión planteada (<< ¿Consideras útiles las técnicas que aprendes en el taller de oralidad?>>). Es por ello que no hay distinción alguna en cuanto al sexo. Sin embargo, al pasar a la siguiente cuestión (<< ¿Crees que aprendes más cuando tienes que hacer un trabajo escrito o un trabajo oral?>>), se podrá comprobar cómo sí que hay unas mínimas diferencias en cuanto a las respuestas de los chicos y de las chicas. En dicha cuestión 33 de los 58 alumnos contestó que creen aprender más con los trabajos de carácter escrito; de esos 33 alumnos 18 son chicos y 15 son chicas. Por otro lado, se encuentran los 25 alumnos que afirman aprender más con los ejercicios de tipo oral, de los cuales 15 son chicas y 10 son chicos. De nuevo podemos ver una ligera predilección del sexo femenino por las actividades relacionadas con la dimensión oral. Sin embargo,

al igual que sucedió con las respuestas de los estudiantes del primer ciclo, se podrá ver cómo a rasgos generales no hay diferencia alguna, en cuanto a este tema, entre el sexo masculino y el femenino.

Por otro lado, la pregunta << ¿Disfrutas más con las actividades orales o con las escritas?>> ha recibido unas respuestas muy homogéneas, dado que 53 alumnos dicen disfrutar más con las actividades de carácter oral. De estos 53 alumnos, 30 son de sexo femenino, representando por tanto una gran mayoría. Sin embargo, a esos 53 alumnos se les oponen cinco que afirman disfrutar más con las actividades escritas que con las orales. Resulta de especial mención que los cinco que prefieren las actividades de carácter escrito sean chicos.

En las siguientes cuatro preguntas, no ha habido prácticamente diferenciación entre las respuestas de los chicos y de las chicas. Se podría decir que ha habido una paridad bastante grande a la hora de contestar a las cuestiones planteadas. Sí que es verdad que al llegar a la pregunta << ¿Te gusta, en general, intervenir oralmente en el aula?>> se puede volver a apreciar ciertas diferencias en cuanto al factor social sexo. Se puede comprobar, a primera vista, cómo de los 30 alumnos que afirman disfrutar interviniendo en clase, 18 son chicas. Además, a esto se le suma que de los 28 alumnos que han asegurado que no les gusta intervenir en clase 16 son de sexo masculino. Por tanto, se ve de nuevo cómo las chicas, por lo general, parecen estar más predispuestas que los chicos para hacer este tipo de actividades.

Otra pregunta donde se aprecian diferencias entre chicos y chicas es: << ¿Te sientes cómoda/o exponiendo un trabajo en clase?>>. De nuevo vemos cómo hay más chicas que se sienten cómodas exponiendo un trabajo en clase que chicos. La diferencia, a pesar de no ser muy grande, es real: de los 28 encuestados que afirman sentirse cómodos, 16 son chicas; mientras que de los 30 que aseguran no sentirse cómodos, 16 son chicos. Se vuelve a comprobar que la mayoría de los que afirma sentirse cómodos son chicas, mientras que la mayoría de los que no se sienten cómodos son chicos.

Hay que añadir que, a pesar de existir estas pequeñas diferencias en algunas cuestiones; la mayoría de las preguntas han sido contestadas de forma muy similar por parte de ambos sexos. Con ello se demuestra que, aunque haya

algunas pequeñas tendencias que pueden tener que ver con la variable social sexo, no existe una norma general, ni una influencia realmente potente en cuanto a esta cuestión.

4.2.3 Etnia:

Para este subapartado se cuenta con que en el primer ciclo hay tres alumnas de etnia diferente al resto. Si se hubiera contado con más alumnos con estas características sí que se podrían haber sacado conclusiones más claras y precisas, dado que un número tan reducido no resulta significativo para el total. Además, al haber analizado las respuestas que estas alumnas han dado en el cuestionario, se ha podido comprobar que no hay ninguna información ni particularidad significativa a la hora de hacer un análisis exclusivo de las diferentes etnias de la clase.

5. CONCLUSIONES

Se ha podido comprobar a lo largo de este estudio, cómo conciben los alumnos de la ESO la dimensión oral del lenguaje dentro del aula. Además, se han tratado otras cuestiones como son el marco legislativo que regula la oralidad en el ámbito educativo o el análisis de uno de los manuales que utilizan los alumnos.

Sin embargo, el objetivo principal de este estudio ha sido comprobar qué percepción tiene el alumnado acerca de la oralidad, así como constatar en qué grado afectan los diferentes factores sociales en cuanto a la percepción de esta, mediante el análisis del cuestionario que se les entregó. Así pues, también se ha mostrado el interés que tienen los alumnos por esta dimensión de la lengua. Sin embargo, pese al interés que estos puedan tener en la oralidad, se ha dado cuenta de la total insuficiencia que sufren algunos de los manuales de Lengua Castellana y Literatura con respecto a ejercicios de índole oral.

En cuanto al análisis del cuestionario por factores sociales; se ha podido constatar cómo los que más influyen en los alumnos a la hora de trabajar la oralidad son la edad y el nivel de estudios. Además, se ha comprobado cómo

conforme los alumnos avanzan de curso van perdiendo el miedo a la hora de realizar intervenciones en el aula así como a la hora de exponer un trabajo. Sin embargo, también se ha podido detectar cierta pérdida de interés conforme el nivel de estudios era superior, es decir, mientras que los alumnos del primer ciclo pedían más ejercicios orales en clase, los del segundo ciclo no deseaban tener más actividades de carácter oral.

Asimismo, se ha podido dar fe de cómo los alumnos de primer ciclo afirmaban no sentirse cómodos a la hora de realizar una exposición, mientras que los de segundo ciclo sí que se sentían relajados a la hora de intervenir oralmente en clase. Esta evolución en el alumnado se va dando gradualmente curso a curso, llegando a variar notablemente la cifra de alumnos que acaban sintiéndose bien a la hora de trabajar la oralidad.

Por otra parte, por lo que al factor social sexo se refiere, se han encontrado algunas diferencias entre las respuestas de los alumnos y de las alumnas. Como se ha indicado, las chicas parecen tener algo más de predisposición a la hora de realizar ejercicios y tareas de naturaleza oral. Pero, tal y como se ha señalado anteriormente, las preguntas donde se han encontrado estas diferencias entre chicos y chicas son muy pocas. La mayoría de las preguntas han sido contestadas de igual manera por todo el alumnado, independientemente del sexo al que pertenezcan. Todo ello indica, bien a las claras, que el sexo no es un factor determinante.

6. BIBLIOGRAFÍA

BLECUA. J.M, GÓMEZ. T, GARCÍA. A, PÉREZ. P, ZAYAS. F. (2016), *Lengua Castellana y literatura. ANDALUCÍA*, Madrid: S/M

CAMPS, A. et alii (2005): *Hablar en clase: cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar*. Barcelona: Graó.

CALSAMIGLIA, H. TUSÓN, A. (2012[1999]). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel. (3ª actualización)

CASSANY. D, LUNA. M, SANZ. G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.

CORTÉS, L.M. (1999). *La lengua oral, los marcadores conectivos y su enseñanza*. En Díez de Revenga P, Jiménez Cano, J. M. (Coords.), *Estudios de sociolingüística: sincronía y diacronía*, pp. 91- 108. Murcia: DM

CORTÉS, L.M. (2018). *Cómo hacer una exposición oral*. Madrid: Arco/Libros, S.L.

GONZÁLEZ, E. (2017). La competencia oral en el primer ciclo de educación secundaria obligatoria. Un estudio de casos. *PublicacionesDidácticas*. nº 88. Pp. 396 - 429.

J. ONG, W. (1982). *Oralidad y Escritura: Tecnologías de la palabra*. Recuperado de: https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=E5U-DQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT6&dq=oralidad&ots=_yOxxD5aOc&sig=4P3TscOg_01i_jwynwrsSkTVWtk#v=onepage&q=oralidad&f=false

LUQUE. S, ALCOBA. S. (1999). Comunicación oral y oralización. En Alcobá. S. (Coord.), *La oralización* (45-61). Barcelona: Ariel.

POYATOS, F. (1994). *La comunicación no verbal II. Paralenguaje, kinésica e interacción*. Madrid: Istmo.

RODRÍGUEZ, F.J., RIDAO, S. (2012). La oralidad en educación secundaria: Legislación y libros de texto de lengua y literatura españolas.

Didáctica. Lengua y Literatura. Vol (nº24) pp. 363-380. doi:
http://dx.doi.org/10.5209/rev_DIDA.2012.v24.39931

ZAMUDIO, J. (2012). ¿Qué es la oralidad?. www.panoramacultural.com .
Recuperado de:
https://www.panoramacultural.com.co/index.php?option=com_content&view=article&id=4553:que-es-la-oralidad&catid=19&Itemid=147

TEXTOS LEGALES

JUNTA DE ANDALUCÍA. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía (BOJA)*.
Disponible en Web: <http://www.boja.es>

-Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.

-Decreto 111/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía.

-Orden de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado.

7. ANEXOS

Anexo 1: Tabla comparativa LOE/LOMCE

LOE	LOMCE
<p>1.1. Descripción bloque 1-2 (aunados) Los bloques de contenidos dedicados a las habilidades lingüísticas -escuchar y hablar, leer y escribir- sitúan estos aprendizajes en diversos ámbitos de uso de la lengua: el de las relaciones interpersonales y dentro de las instituciones, el de los medios de comunicación y el ámbito académico. La concreción de las habilidades lingüísticas en diferentes ámbitos de uso obedece al hecho de que la comprensión y la composición de textos -orales y escritos requieren habilidades y estrategias específicas según la clase de intercambio comunicativo, el ámbito social en que éste se realiza y la clase de texto que utiliza. Dentro de cada uno de estos bloques, y sobre todo en el segundo, leer y escribir, se han distinguido los contenidos referidos a la comprensión, leer y escuchar, y a la composición, hablar, escribir, ya que implican habilidades y estrategias diferentes. Pero también en este caso se ha de llamar la atención sobre el hecho de que hablar y escuchar, lo mismo que leer y escribir son en muchas ocasiones actividades interrelacionadas: se busca información para elaborar un trabajo académico, se relee un texto propio para revisarlo, se toman notas de una conferencia para escribir una crónica de este acto, etc. Esta interrelación indica, de nuevo, la conveniencia de integrar en la secuencia de actividades de aprendizaje elementos de las dos vertientes del uso lingüístico, la comprensión y la producción.</p>	<p>1.2. Descripción bloque 1 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 de la competencia comunicativa, y que le asegure un manejo efectivo de las situaciones de comunicación en los ámbitos personal, social, académico y profesional a lo largo de su vida. Con el bloque de comunicación oral: escuchar y hablar 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.</p>
<p>1.3. La progresión (respecto a lo establecido en los objetivos de la etapa anterior) supone ampliar la diversidad de prácticas discursivas y hacerlas más complejas, acrecentar la importancia del uso de la lengua en el ámbito académico, subrayar el papel de las convenciones literarias y del contexto histórico en la comprensión de los textos literarios, dar un papel más relevante a la reflexión sobre el funcionamiento de la lengua y sobre sus normas de uso, así como a la sistematización de los conocimientos lingüísticos explícitos.</p>	<p>1.4. La finalidad de la reflexión lingüística es el conocimiento progresivo de la propia lengua, que se produce cuando el alumnado percibe el uso de diferentes formas lingüísticas para diversas funciones y cuando analiza sus producciones y las de los que le rodean para comprenderlas, evaluarlas y, en su caso, corregirlas.</p>

<p>1.5. Bloque 4: Conocimiento de la lengua</p> <p>El bloque 4, Conocimiento de la lengua, integra los contenidos relacionados con la reflexión sobre la lengua y con la adquisición de unos conceptos y de una terminología gramatical. La presencia de este bloque se justifica por el hecho de que la adquisición de las habilidades lingüístico-comunicativas implica el uso reflexivo sobre diferentes aspectos de la lengua: la variación y los factores que explican dialectos, registros y usos coloquiales; las formas lingüísticas que indican en el texto la presencia de los factores del contexto; los procedimientos que contribuyen a cohesionar el texto; las diversas posibilidades sintácticas que son utilizables para expresar un mismo contenido; los procedimientos gramaticales para integrar diferentes proposiciones en un enunciado cohesionado; los mecanismos para la formación de palabras; la norma gramatical y ortográfica.</p>	<p>1.6. Bloque 3: Conocimiento de la lengua</p> <p>El Conocimiento de la Lengua se plantea como el aprendizaje progresivo de las habilidades lingüísticas, así como la construcción de competencias en los usos discursivos del lenguaje a partir del conocimiento y la reflexión necesarios para apropiarse de las reglas ortográficas y gramaticales imprescindibles, para hablar, leer y escribir correctamente en todas las esferas de la vida. Los contenidos se estructuran en torno a cuatro ejes fundamentales: el primer es la observación reflexiva de la palabra, su uso y sus valores significativos y expresivos dentro de un discurso, de un texto y de una oración; el segundo se centra en las relaciones gramaticales que se establecen entre las palabras y los grupos de palabras dentro del texto; el tercero profundiza en las relaciones textuales que fundamentan el discurso y el cuarto se centra en las variedades lingüísticas de la lengua. La reflexión metalingüística está integrada en la actividad verbal y en todos los niveles: discursivo, textual y oracional, e interviene en los procesos de aprendizaje de la lengua oral y la lengua escrita a través de las diferentes fases de producción: planificación, textualización y revisión, lo que aportará al alumnado los mecanismos necesarios para el conocimiento activo y autónomo de su propia lengua a lo largo de la vida.</p>
---	---

Fuente: González Martínez, Emilia. (2017). La competencia oral en el primer ciclo de educación secundaria obligatoria. Un estudio de casos. *PublicacionesDidácticas*. nº 88. Pp. 396 - 429.

Anexo 2: Cuestionario realizado al alumnado.

- ¿Consideras útiles las técnicas que aprendes en el taller de oralidad?
 - a) Sí
 - b) No
- ¿Crees que aprendes más cuando tienes que hacer un trabajo escrito, o cuando tienes que hacer un trabajo o actividad de carácter oral?

- a) Escrito
- b) Oral
- ¿Disfrutas más con las actividades orales o con las escritas?
 - a) Orales
 - b) Escritas
- ¿Qué consideras más importante?
 - a) Escribir bien
 - b) Hablar bien
 - c) Ambas por igual
- ¿Crees que en la clase de lengua os enseñan a hablar bien?
 - a) Sí
 - b) No
- ¿Crees que tu libro de texto incluye suficientes ejercicios relacionados con la expresión oral?
 - a) Sí
 - b) No
- ¿Te gustaría tener un mayor número de actividades de carácter oral en clase?
 - a) Sí
 - b) No
- ¿Te gusta, en general, intervenir oralmente en el aula?
 - a) Sí
 - b) No
- ¿Te sientes cómodo/a hablando en público en un ambiente familiar?
 - a) Sí
 - b) No
- ¿Te sientes cómoda/o exponiendo un trabajo en clase?
 - a) Sí
 - b) No
- ¿Crees que debería haber una asignatura exclusiva para trabajar la oralidad?
 - a) Sí
 - b) No

