



Facultad de Educación

MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

**LA IMPORTANCIA DE LA IMPLEMENTACIÓN DEL COMPONENTE ORAL EN LA MATERIA DE
LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA: JUSTIFICACIÓN Y ESTRATEGIAS**

**THE IMPORTANCE OF ORAL COMPONENT IMPLEMENTATION IN THE SUBJECT OF LENGUA
CASTELLANA Y LITERATURA: JUSTIFICATION AND STRATEGIES**

Alumno/a: Abel Higuera Acebo

Especialidad: Lengua Castellana y Literatura

Directora: Encarnación Bermúdez Gómez

Curso académico: 2016/2017

Fecha: octubre

Hablar no es pronunciar palabras sino recrearlas en la construcción de textos que se organizan en relación con las distintas intencionalidades de los hablantes, las diferentes expectativas de los receptores, las variadas exigencias de las situaciones de comunicación. El aprendizaje lingüístico implica un proceso de elaboración progresiva de conceptos, destrezas y actitudes discursivas.

María Elena Rodríguez. "Hablar " en la escuela: ¿ para qué?... ¿ cómo?

Índice

| | |
|---|----|
| 1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN | 6 |
| 2. RELEVANCIA DEL TEMA. ESTADO DE LA CUESTIÓN. | 8 |
| 3. OBJETIVOS | 11 |
| 4. MARCO TEÓRICO | 12 |
| 4.1. Teorías pragmáticas | 15 |
| 4.2. Los orígenes de la noción: competencia comunicativa | 17 |
| 4.3. Revisión del término: Competencia comunicativa | 18 |
| 4.4. Revisión legislativa | 21 |
| 5. EL ENFOQUE COMUNICATIVO EN NUESTRAS AULAS | 24 |
| 6. INTEGRACIÓN DEL COMPONENTE ORAL EN EL AULA MEDIANTE EL ENFOQUE COMUNICATIVO | 27 |
| 6.1. Características específicas de la oralidad..... | 29 |
| 6.2. La competencia en comunicación oral..... | 31 |
| 6.3. El papel del profesor en los procesos comunicativos en el aula..... | 34 |
| 6.4. El papel del alumnado en los procesos comunicativos en el aula..... | 36 |
| 6.5. Criterios para la creación de las actividades orales en el aula | 39 |
| 6.6. Propuestas de actividades orales | 42 |
| 6.7. Evaluación..... | 44 |
| 7. ENCUESTA: ANÁLISIS VALORATIVO DE LA ORALIDAD EN EL AULA | 45 |
| 7.1. Primer bloque de preguntas..... | 47 |
| 7.2. Segundo Bloque de preguntas..... | 51 |
| 7.3. Conclusiones de la encuesta | 52 |
| 8. CONCLUSIÓN..... | 53 |
| 9. BIBLIOGRAFÍA..... | 56 |
| 10. ANEXO I | 61 |
| 11. ANEXO II | 65 |
| Tabla: Porcentaje de respuesta..... | 68 |
| Gráfico: Resultados generales | 68 |
| Gráfico: Intervención del alumnado | 69 |
| 12. ANEXO III..... | 70 |
| Gráficos: LOGSE | 70 |
| Gráficos: LOE..... | 70 |
| Gráficos: LOMCE | 71 |

Resumen

El presente trabajo pretende mostrar, de manera ostensible, cómo trasladar al espacio educativo actividades orales, que incrementen la competencia en comunicación oral del alumnado, puesto que su uso adecuado les proporcionará a los alumnos la capacidad de comunicarse en cualquier situación. A continuación, se podrá observar la importancia capital del enfoque comunicativo en las aulas, junto con algunas de las técnicas capaces de desarrollar el componente oral alumnado. Por último, se ha elaborado una encuesta, de la cual se han extraído valoraciones sobre las opiniones que los alumnos tienen de sí mismos como usuarios del código y del uso que se hace del componente oral en el aula.

Palabras clave: enfoque comunicativo, competencia en comunicación oral, actividades orales, componente oral, espacio educativo.

Abstract

The present work intends to show, in an ostensible way, how to transfer to the educational space oral activities, which increase the competence in oral communication of the students, since its adequate use will give the students the ability to communicate in any situation. Hereunder, it will be possible to observe the capital importance of the communicative approach in the classrooms, along with some of the techniques capable of developing the oral component students. Finally, a survey has been drawn up, from which opinions have been extracted on students' opinions about themselves as users of the code and on the use made of the oral component in the classroom

Palabras clave: communicative approach, competence in oral communication, oral activities, oral component & educational space

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

La comunicación en su vertiente oral es uno de los imperativos de la educación actual, puesto que las demandas de la sociedad en la que se encuentran los estudiantes así lo determinan. Aprender a comunicarse presenta una gran importancia porque vivimos en un mundo globalizado en el que comunicarse de manera adecuada es un imperativo, puesto que gracias a las habilidades y estrategias comunicativas los discentes serán capaces de expresar sus pensamientos con mayor fluidez y adecuación a las peticiones de sus potenciales emisores o receptores. En los últimos años en el ámbito educativo, la enseñanza en materia de comunicación es uno de los aspectos que más relevancia está cobrando, anejo al de los usos orales en diversas situaciones comunicativas.

La legislación actual por la que se rige el sistema educativo español, LOMCE, en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura encuentra en la competencia en comunicación oral uno de sus principios vertebradores; en consecuencia, la oralidad en las aulas debe trabajarse como un contenido *per se* con su entidad y su didáctica y metodología propias.

La implementación real de esta noción que, con diversos matices, se recoge desde la legislación LOGSE parece ser que no ha dado sus frutos en los lugares para los que esta noción fue alumbrada, primigeniamente. En referencia a la escasa formación lingüística y comunicativa de los alumnos, que estudiaron en el sistema educativo LOGSE se indica lo siguiente: “La realidad es que nuestros alumnos no saben hablar bien, tampoco han adquirido el hábito de escucha atenta y crítica” (Trigo 1998: 8). El problema persistió con el sistema educativo LOE en el que la base competencial referida a la comunicación debería estar más afianzada; no ocurrió así, tal y como se indica en el siguiente fragmento:

“se constata tanto en el sistema educativo como en las diferentes situaciones socio-culturales que rodean a los alumnos y en las que participan una generalizada e

insuficiente capacidad de comunicación adecuada a la situación (unida a la todavía predominante relación unidireccional donde el profesor dirige al alumno), lo que conlleva una incorrecta selección del registro lingüístico (formal/informal), que se traduce en la ineficacia para expresarse con claridad y fluidez, interpretar el sentido de los enunciados y escucharse y respetar los diferentes roles de participación o interacción". (Morote et al. 2011: 2-3)

Teniendo en cuenta estas dos manifestaciones relativas a la oralidad en el aula, las cuales se vinculan con el concepto de comunicación oral y con la implantación de la competencia comunicativa sí es absolutamente necesario favorecer los usos orales del código en el aula. Para ello nos dispondremos a efectuar la introducción del concepto y de su trascendental evolución posterior: un análisis del enfoque comunicativo, así como de los agentes comunicativos, que intervienen en los intercambios orales en el contexto del aula: profesor y alumno.

La secuencia de este trabajo comprende desde los niveles teóricos fundamentales hasta la puesta en práctica de esas actuaciones comunicativas, tanto por parte del alumnado como por la del docente, sin excluir la propia percepción que alumno y profesor mantienen del enfoque comunicativo y de la oralidad, en concreto, en el aula. Añade una encuesta que se llevará a cabo en torno a los siguiente ejes, véanse, satisfacción del alumnado con la puesta en práctica de las actividades orales novedosas, su percepción como hablantes, apreciación del trabajo comunicativo interpersonal así como ante la audiencia, evaluación de los componentes del discurso oral, entre otros. Evidentemente, el comentario de los resultados de esta se encuentra en consonancia con estos ejes y preguntas. Esta valoración de la encuesta será el paso previo para la realización de la parte final de este trabajo: las conclusiones.

Posteriormente, se llevará a cabo una relación de las características específicas del discurso oral, teniendo en cuenta las mismas se propondrá un conjunto de actividades específicas de la oralidad, las cuales se podrán adaptar por parte de los docentes para ser llevadas al aula. El alcance de la

comunicación oral es tan destacado que en la comunidad autónoma de Cantabria existe un plan genérico llamado “Leer, comunicar, crecer”, el cual puede ser acomodado a la realidad de cada centro, no obstante en la introducción y objetivos se establecen diferentes actuaciones en relación con la comunicación oral. En el mencionado plan se vinculan manifiestamente la comunicación oral con propuestas de actuaciones, que se propondrán en los centros. La necesidad de incorporar las destrezas comunicativas y orales en el aula se puede observar en el siguiente pasaje del Plan Lingüístico de Centro:

“El desarrollo de la competencia en comunicación lingüística debe plantearse de forma sistemática(...). Dado que en todos los procesos de enseñanza-aprendizaje se producen situaciones de intercambio comunicativo, en contextos diversos y en las distintas lenguas de aprendizaje, es necesario desarrollar las destrezas, conocimientos y actitudes necesarios para el uso eficaz del lenguaje como instrumento de relación social y de aprendizaje”.

La última parte del estudio, corresponde con la parte práctica del mismo, consiste en el análisis cuantitativo de datos extraídos de una encuesta llevada a cabo sobre un universo muestral reducido, perteneciente a los alumnos de 4ºESO del Colegio San José de Santander.

La elaboración de este estudio obedece a la necesidad de implementar determinadas actividades y ejercicios correspondientes con una metodología de los contenidos orales, los cuales son una demanda esencial del currículo LOMCE de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, por ello en este trabajo se incide sobre determinadas acciones encaminadas a aumentar comunicación oral dentro de recintos educativos. Este será el protagonista de la parte final del estudio, puesto que la autopercepción del alumno como agente activo en el proceso de la comunicación es un soporte interesante y válido para la observación de su actividad comunicativa.

2. RELEVANCIA DEL TEMA. ESTADO DE LA CUESTIÓN.

La oralidad en el aula y los ejercicios apropiados para llevarla a cabo no se implementan en los espacios educativos, debido a la ausencia en los libros de

texto de E. Secundaria, de diversas actividades diseñadas para contribuir a una mejora de la competencia en comunicación oral. Esta afirmación se puede comprobar, teniendo en cuenta los resultados de un pequeño estudio en el que se ha realizado un recuento de los ejercicios específicos en materia oral contemplados en manuales aprobados por las leyes educativas: LOGSE, LOE y LOMCE.

Este se ha llevado a cabo en seis libros de texto de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura de diferentes editoriales pertenecientes al curso de cuarto de la ESO, puesto que es en este nivel donde fueron realizadas las encuestas. Se pretende que los resultados arrojados por este estudio estadístico presenten, en cierto modo, correspondencia con los datos mostrados por la encuesta.

Los resultados extraídos del recuento estadístico son los siguientes:

| LOGSE | | LOE | | LOMCE | |
|-------------------|-----|------------------|------|------------------|------|
| Ed. ANAYA. 1998 | | Ed. OXFORD. 2011 | | Ed. SM. | |
| Ej. Oralidad | 20 | Ej. Oralidad | 60 | Ej. Oralidad | 71 |
| Total Ejercicios | 472 | Total Ejercicios | 1262 | Total Ejercicios | 1556 |
| Ed. Anáfora. 2003 | | Ed. Edebé. 2012 | | Ed. Casals 2016 | |
| Ej. Oralidad | 14 | Ej. Oralidad | 40 | Ej. Oralidad | 5 |
| Total Ejercicios | 410 | Total Ejercicios | 806 | Total Ejercicios | 606 |

Para la elección de estos manuales se han tenido en cuenta estos tres criterios: diversidad editorial, marco cronológico y nivel educativo. Esto es, se pretendía que los manuales fuesen diversos para poder extrapolar conclusiones generales, además se seleccionaron tratando de que la fecha de edición estuviese estrechamente vinculada con la norma legislativa que rigiese en ese período. No cabe duda de que todos los manuales deben ser del nivel de 4ºESO, puesto que las encuestas fueron realizadas a alumnos pertenecientes a este curso.

En la etapa educativa regida por la LOGSE se observa que los ejercicios referentes a la competencia en comunicación oral, respecto del total de ejercicios de esos libros, son una muestra absolutamente irrelevante, por lo tanto podemos suponer que la importancia dada a la oralidad en los libros de texto LOGSE del período es muy escasa, a pesar de que la legislación marcaba como base del currículo de la asignatura la competencia en comunicación lingüística.

En referencia a la etapa LOE, se ha observado un leve aumento de la presencia de ejercicios de expresión oral en los libros de texto respecto de ejercicios de expresión escrita o de reflexión gramatical, entre otros. Lo cual, no favorece la puesta en práctica de posibles situaciones en el aula donde se trabaje la oralidad, si bien es cierto que estos deberían estar más presentes porque la competencia comunicativa es un requisito imprescindible del currículo.

En cuanto a la etapa LOMCE, la tabla de resultados presenta unos valores similares a los de etapas legislativas anteriores, por tanto no se atisba un incremento significativo de los ejercicios referentes al bloque de expresión oral, en la materia de Lengua Castellana y Literatura, lo cual se muestra claramente en contra de la competencia que vertebra el currículo actual de la asignatura y en contra de las expectativas iniciales. La competencia comunicativa es uno de los principios que rige el currículo LOMCE de la asignatura, no obstante la presencia de ejercicios encaminados a la mejora de las competencias orales es

testimonial, dando lugar a un nuevo desacuerdo entre los imperativos legales en relación con el currículo.

En conclusión, la idea que condujo a la realización de este estudio fue: comprobar si los libros de texto incorporan los preceptos legislativos en referencia a la materia de expresión oral. Se ha comprobado que los manuales no se encuentran en consonancia con los imperativos legales, teniendo en cuenta que este muestreo es parcial y de ámbito muy restringido porque el acceso a una muestra mayor exigiría más medios.

La incapacidad de llevar a cabo una implementación adecuada de esta competencia en la E. Secundaria a partir de los libros de texto queda refrendada; lo cual, podría suponer una importante merma en el aprendizaje del conjunto de parámetros que conforman la competencia en comunicación oral. Se contempla la existencia de un desfase similar en relación con los contenidos de oralidad y de comunicación en los que se basa el currículo de la asignatura, del alumnado actual con el sujeto a anteriores leyes educativas.

3. OBJETIVOS

La redacción de los objetivos de este estudio obedece a la necesidad de llevar a cabo un estudio sobre la oralidad y lo que este término tan abarcador comporta actualmente en nuestras aulas. Los objetivos propuestos son los que siguen:

- ✓ Explicar algunos de los fundamentos teóricos que rigen el actual imperativo de llevar a la práctica la oralidad a través del enfoque comunicativo.
- ✓ Explicitar la importante relación entre la Pragmática y el surgimiento del Enfoque Comunicativo
- ✓ Conocer el contexto en el que se encuentran los contenidos orales en el pasado, así como su evolución hasta la actualidad. Tanto en materia legislativa como educativa.

- ✓ Plantear una suma de elementos metodológicos y didácticos específicos, en forma de actividades concretas, basados en los distintos aspectos de la materia en comunicación oral.
- ✓ Calibrar el impacto que tiene el componente oral en las clases a través de la opinión de los propios discentes.
- ✓ Comprobar la percepción que los alumnos tienen de sí mismo como usuarios del código a través de una encuesta.
- ✓ Valorar y analizar la respuesta que un grupo heterogéneo de estudiantes presenta ante una encuesta concerniente a la vertiente oral de su formación.

4. MARCO TEÓRICO

La escuela generativista proveniente de uno de los más grandes lingüistas de la época moderna, como fue Noam Chomsky, aportó al estudio de la disciplina de la Lengua Castellana y la Literatura destacadas improntas en el apartado gramatical, esencialmente. Aunque tenía sus debilidades: la manera deductiva de aprender basada en la adquisición innata del lenguaje y los procesos de ensayo y error como resultado de esta facultad instintiva del ser humano. Por otro lado, entre sus muchos hallazgos teóricos, aportó uno de una magnitud capital para la posterior adquisición y aprendizaje de las lenguas extranjeras, así como de la lengua materna.

Este hallazgo lingüístico fue el de los términos de *competencia* y *actuación* que aparecen de manera inédita en su libro titulado *Aspectos de la teoría de la sintaxis*, que tan popular fue en la década de los 70. En él explica de manera pormenorizada los aspectos metodológicos latentes tras el análisis léxico, sintáctico y gramatical generativista. Sin lugar a dudas, lo más relevante de este libro, para este particular, son dos nociones que aparecen al comienzo de este, como son las de *competencia* y *actuación* que el autor define de la siguiente manera: *Competencia*: “el conocimiento que el hablante oyente tiene de su lengua”, y *Actuación*: “el uso real de la lengua en situaciones concretas” (Chomsky 1975: 6). Estas nociones que aparecen esbozadas en el volumen

aquí referenciado, dado que no se profundiza en su importancia ni en las múltiples aplicaciones posteriores, serán reformuladas y estudiadas por numerosos expertos en la adquisición de las lenguas extranjeras, en un primer momento; pero más adelante, serán adoptadas incluso en la adquisición de la lengua materna a partir de un concepto más moderno de hablante-oyente ideal de Hymes, el cual procede de esta noción fundamental en los años 70, propia del generativismo chomskiano.

El significado de la expresión hablante-oyente ideal significa para el autor estadounidense lo siguiente:

Un hablante que se encuentra en una comunidad de habla totalmente homogénea y que sabe su lengua perfectamente, al cual no le afectan condiciones sin valor gramatical como son limitaciones de memoria, distracciones y errores al aplicar su conocimiento de la lengua al uso real. (Chomsky 1975:5)

Esta definición será una de las más reformuladas y criticadas, posteriormente, por los estudiosos que se encargarán de tratar esta noción desde disciplinas como la Pragmática, la Sociolingüística y afines, porque consideran que esa figura ideal y perfecta del hablante es una utopía difícilmente realizable, aunque en su época fuera el canon marcado por la lingüística general moderna como aduce el propio autor, en este texto.

Señala que se trata de una idealización porque la competencia nunca se dará de manera ideal en el hablante, dado que este, en su discurso diario, comete múltiples muletillas, anacolutos y equívocos; por ello cree que estos dos conceptos que él esgrime, solamente tienen cabida en un plano ideal, porque en uno gramatical real se debería asignar a cada una de las oraciones posibles una descripción estructural que indique cómo es percibida y entendida cada una de ellas por los hablantes-oyentes ideales (Chomsky 1975: 6). Es ciertamente interesante la argumentación que realiza el propio autor a partir de los términos *competencia* y *actuación*, puesto que desde los años 70 señala, meridianamente, que estos términos son meras idealizaciones, lo cual puede interpretarse como una decidida apuesta del autor por la vertiente comunicativa

del lenguaje, privilegiando los usos orales frente a lo canónico en la época: la escritura y las reglas gramaticales.

Durante la década de los años 70 aparece, de manera determinante, “el concepto de *Uso real* de la lengua como el eje de enfoques pragmáticos, sociolingüísticos y discursivos sobre esta, así como sobre la comunicación” (Lomas et al. 1993: 12-13), que atiende al concepto de actuación chomskiano y al de práctica comunicativa, entendidos ambos como estrategias fundamentales para que nos podamos desenvolver en cualquier tipo de contexto comunicativo. En esta época se pone el énfasis en el uso de la lengua frente al aprendizaje tradicional estructural, tratando de superar el estudio pormenorizado de las formas.

Confluyen en esta «década prodigiosa», en términos comunicativos, el auge de las disciplinas que giran sobre la comunicación entendida en sentido amplio, y el descrédito de las corrientes tradicionales basadas en el aprendizaje necesario y esforzado de la gramática y la sintaxis.

Este caldo de cultivo fue altamente favorable para el encumbramiento de las disciplinas relacionadas con el uso que el hablante hace del código verbal con base en un conocimiento compartido y en un entorno restringido como, por ejemplo, la Sociolingüística, la Psicolingüística, la Semiótica del texto, etc., todas ellas al amparo de la disciplina que más popularidad adquirió, la Pragmática, que se entiende que es:

el estudio de los principios que regulan el uso del lenguaje en la comunicación, es decir, las condiciones que determinan el empleo de enunciados concretos emitidos por hablantes concretos en situaciones comunicativas concretas, y su interpretación por parte de los destinatarios. (Escandell Vidal 1993: 16)

El análisis pormenorizado de las distintas corrientes de pensamiento que articulan esta interesante disciplina será de interés para comprender el alcance de los términos que puso en funcionamiento Chomsky y que revolucionaron la manera de entender la lengua como un continuum activo, que es capaz de

retroalimentarse, continuamente, a partir de los múltiples y variados contenidos tradicionales que lo formaban, para poder servir como un elemento útil a la hora de transmitir ideas, conocimientos, sentimientos y todo tipo de apreciaciones al otro. Además, la Pragmalingüística es capaz de aunar todos estos contenidos y muchos más referidos, esencialmente, al contexto y a los interlocutores que forman parte de cualquier intercambio conversacional.

4.1. Teorías pragmáticas

Desde los años 40 J.L. Austin, en el área de la Filosofía del lenguaje, fue uno de los máximos exponentes de la importancia e interés que presenta el lenguaje corriente y ordinario dentro de la Lengua y de la Lingüística. El interés que suscita este autor se encuentra en la relevancia que le presupone a los aspectos del uso lingüístico, que desde un punto de vista actual se consideran pragmáticos. Austin defendió la tesis de que el lenguaje que utilizamos de manera habitual en nuestra comunicación es una herramienta absolutamente adaptada a los fines para los que sirve, por tanto se trata de un útil que se ha ido ajustando a las necesidades requeridas por cada generación, en cada uno de los diferentes momentos históricos, y las diferencias que establece el lenguaje ordinario son un buen reflejo de los cambios sociales que experimenta la “sociedad que decide utilizar ese lenguaje como elemento diferenciador de los individuos que la conforman” (en Escandell Vidal 1993: 51-52).

Por otro lado, uno de los elementos de su teoría, que se hizo enormemente popular, fue su tripartición de los enunciados en:

actos locutivos, que se refieren a cualquier enunciado que realiza el hablante para poder comunicarse; los ilocutivos que son los referidos a la intención con la que el hablante ha dicho algo; y los actos perlocutivos que son aquellos en los que se logran o no los efectos deseados en el receptor. (Escandell Vidal 1993: 68-69)

Esta triple distinción fue muy importante para la Pragmática porque logró que los estudiosos sobre la materia comenzasen a entender que nuestros actos comunicativos tienen una doble intencionalidad manifiesta y oculta, lo cual hará que el proceso de codificación-descodificación, basado en las

nociones de ostensión e inferencia, adquiera una importante base teórica, coadyuvando así a la maduración de la adecuación contextual tan importante en cualquier intercambio comunicativo.

Otro autor destacado en esta disciplina fue el filósofo del lenguaje Searle y su teoría de los actos de habla. Este autor encuentra su referente teórico en Austin, pero se podría rastrear en autores anteriores como en Chomsky, puesto que Searle parte de la base de que el lenguaje es un tipo particular de acción y llega a decir que “el estudio formal de la lengua no tendría ningún tipo de sentido si no va acompañado de un estudio sobre el papel que desempeñan tales formas” (en Escandell Vidal 1993: 73), en lo cual se encuentra un evidente parecido con la noción de actuación de su antecesor norteamericano. Sin embargo, se añade un segundo matiz a esta idea tan relevante como es el hecho de que toda actividad lingüística es convencional, en referencia a que está controlada por reglas, esto es, pautas pragmáticas.

John Searle define los actos de habla como “la emisión de una oración hecha en condiciones apropiadas” (en Escandell Vidal 1993: 73), con lo cual considera que el lenguaje está totalmente gobernado por reglas y principios, que no se pueden romper porque en ese caso se producen infortunios en la comunicación. Al margen de la gran relevancia que comporta su definición de lo que debe ser un acto de habla, lo más interesante reside en la importancia que le concede al aspecto práctico de la lengua como un modo general de acción, entronca su concepción de lengua directamente con la división de competencia y actuación de Chomsky referida precisamente al uso que un hablante oyente ideal hace de su herramienta de comunicación: el lenguaje cotidiano.

El siguiente autor que dio renombre a esta gran disciplina fue H. P. Grice, quien con su principio de cooperación: “Haga que su contribución a la conversación sea, en cada momento, la requerida por el propósito o la dirección del intercambio comunicativo en el que está usted involucrado” (en Escandell Vidal 1993: 92) desarrolló cuatro normas de menor rango con las que

cualquier intercambio comunicativo podría ser llevado, por parte de los hablantes, sin fallos en la comunicación.

Ahora bien, respecto a la relación de este principio de cooperación con los términos que fueron popularizados por Chomsky, no parece que sea fácil relacionar el cometido del hablante durante sus comunicaciones, en las teorías de estos dos lingüistas; pero no podemos perder de vista el hecho de que el filósofo británico habla de situaciones comunicativas diferentes como un sinónimo de la palabra contexto; por lo tanto, sí tiene sentido relacionarlo con el significado atribuido a la actuación por parte de Chomsky, dado que esta incluye el uso real de la lengua en situaciones específicas; lo cual indica que la manera en la que el hablante actúe variará dependiendo de la situación en la que se encuentre, aunque la relación aquí descrita no es tan natural ni evidente como la existente entre Searle y Chomsky.

4.2. Los orígenes de la noción: competencia comunicativa

A finales del S.XX, concretamente en los años 70, se produce un ascenso sin precedentes de las disciplinas que tienen, como eje, la materia de la comunicación junto con la utilización de la lengua en los intercambios orales, tanto en sus usos más formales como en aquellos que son más informales; es decir, la práctica de la lengua en sus diferentes contextos.

El término de competencia comunicativa fue acuñado originalmente por el antropólogo y sociolingüista estadounidense D. Hymes, quien en un artículo cuyo objeto de estudio era «los problemas del lenguaje en niños retrasados» trata como tema fundamental la confluencia entre los problemas prácticos y teóricos en ese ámbito, en concreto, gracias a ese objeto de estudio llegó a la siguiente conclusión: “El niño adquiere la competencia relacionada con el hecho de cuándo sí y cuándo no hablar, y también sobre qué hacerlo, con quién, dónde y en qué forma”. (Hymes 1971: 22)

Esta es la primera definición *grosso modo* precisa sobre competencia comunicativa que se articuló. Hay otras ideas muy interesantes en ese mismo

párrafo que se refieren a la manera en la que los niños adquieren los usos sociales del lenguaje. Asevera en ese artículo que “esta es una competencia integral porque comporta actitudes, valores y motivaciones directamente vinculada con la interiorización de los usos y valores que tenga una lengua” (Goofman 1956: 477, 1963: 335; Lavob 1965: 84, 85 en Hymes 1971: 22). Las ideas que configuran este artículo son muy relevantes porque le confieren una importancia destacadísima, sin llamarlo de ese modo, al contexto, puesto que aluden a la gran importancia que tiene el propio hablante a la hora de evaluar subjetivamente las situaciones, teniendo en cuenta la posible relación que puede tener el código lingüístico con el código de conducta apropiado para cada momento.

Hymes confía tanto en el papel abarcador del uso y del contexto comunicativos del lenguaje, entendiendo siempre que estos van a ir acompañados de la noción de actuación, que llega incluso a decir que pueden influir en la manera en la que entendemos los géneros textuales, y en la disciplina de la sociología de la comunicación, donde evidentemente sí influyeron, en autores como Goofman y su teoría de la imagen social y de la cortesía positiva y negativa. El autor norteamericano concluye el apartado en el que trata, de manera exclusiva, el concepto de competencia comunicativa de la siguiente manera:

en resumen, puede decirse que el objetivo de una teoría amplia de la competencia es mostrar las formas en que lo sistemáticamente posible, lo factible y lo apropiado se unen para producir e interpretar la conducta cultural que en efecto ocurre. (Hymes 1971: 31)

4.3. Revisión del término: Competencia comunicativa

Canale y Swaim conciben “la competencia comunicativa como los sistemas subyacentes de conocimiento y habilidad requeridos para la comunicación” (M. Canale en Llobera 1995: 65). Estos autores diferencian la competencia comunicativa de la comunicación real, en la que sí tienen en cuenta limitaciones psicológicas y ambientales. Consideran, en puridad, que la

competencia comunicativa debe referirse tanto al conocimiento como a la habilidad para usarlo en el momento en el que el hablante se encuentra en una situación de intercambio comunicativo real, sin tener en cuenta el dónde y el porqué de su uso, tal y como sí lo tenía en cuenta Hymes, quien está realmente interesado en el uso del lenguaje y no en las abstracciones lingüísticas que puedan surgir de él (H.G.Widdowson en Llobera 1995: 87-90).

Estos autores consideran que la “competencia comunicativa” estaría compuesta por las siguientes subcompetencias: “competencia gramatical”, estaría relacionada con el dominio del código lingüístico verbal y no verbal; “competencia sociolingüística”, que estaría compuesta por las reglas socioculturales de uso y reglas de discurso; “competencia discursiva”, está vinculada con el modo en el que se combinan formas gramaticales y significados para lograr un texto trabado en diferentes géneros, y la “competencia estratégica” dirigida a dominar las estrategias de comunicación verbal y no verbal que pueden utilizarse para compensar fallos en la comunicación y para favorecer la efectividad de la comunicación (Canale en Llobera 1995: 67-69). Estas, actualmente, son la base del currículo de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura en España.

Lyle Bachman define la competencia comunicativa “como una habilidad lingüística en la que se reconoce la habilidad para usar la lengua de forma comunicativa” (Bachman en Llobera 1995: 105), que incluiría tanto el conocimiento de la lengua o la competencia como la capacidad para utilizarlo, recurriendo así a explicaciones anteriores, como las del propio Savignon o Munby entre otros, los cuales reconocen el uso de la lengua en la comunicación real, pero dejando algo de lado el componente estratégico y de adecuación que exige cada contexto comunicativo diferenciado; más concretamente, “se define la habilidad lingüística comunicativa como elemento constitutivo de la competencia comunicativa que facilita la capacidad para poner en práctica ese conocimiento en el uso de la lengua” (Bachman en Llobera 1995: 107-108) de modo adecuado y contextualizado.

Este autor considera que los elementos que rigen la habilidad lingüística comunicativa (HLC) o competencia comunicativa, en otros términos, serían la “competencia lingüística” que comprende morfología, sintaxis, vocabulario, cohesión y organización; “competencia organizativa” que se refiere a aquellas habilidades involucradas en el control de la lengua para crear frases normativas desde un punto de vista gramatical, esta comprende la competencia gramatical y textual; por último, se encuentra la “competencia pragmática” en la que se incluye la manera en la que se deben tratar los referentes, objetos, emociones, etc. que se utilizan en cualquier intercambio comunicativo (Bachman en Llobera 1995: 109-112).

Más adelante, en el presente volumen basado en una compilación de diferentes artículos llevada a cabo por el coordinador M. Llobera, aparece un interesante capítulo de B. Spolsky en el que se examina la competencia comunicativa, análisis que llevó a cabo sobre la base del término competencia lingüística. Destaca la contraposición tan evidente que plantea entre la de este autor y la posterior de competencia comunicativa de Hymes, mucho más relacionada con los presupuestos teóricos de Jakobson y con la orientación hacia el aprendizaje y adquisición de una segunda lengua, aunque no necesariamente (Spolsky en Llobera 1995: 129-131).

En referencia al ámbito escolar, la competencia comunicativa y la oralidad son predominantes en la formación del alumno, puesto que “la lengua oral impregna la vida escolar” (Camps 2005: 37), así como la vida familiar, escolar y social, luego “las habilidades verbales orales, así como sus usos y las diversas situaciones en las que se empleen se convertirán en objeto y contenido de aprendizaje explícitos” (Camps 2005 39-40).

En consecuencia, las habilidades pragmáticas que los alumnos deben utilizar para hacerse comprender en distintos entornos comunicativos están indisolublemente unidas al uso adecuado de los elementos integrantes de la competencia comunicativa en sus actuaciones orales como hablantes; es decir, del conocimiento y destreza que este muestre en relación con las

subcompetencias comunicativas, puesto que emplear y dominar la sociolingüística asociada con la adecuación, la lingüística asociada con la gramática, la discursiva relacionada con la coherencia y la cohesión, así como la estratégica le proporcionará al alumno mayores garantías para poder interactuar en las diversas situaciones comunicativas ante las que se exponga.

4.4. Revisión legislativa

La LOGSE— Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo— reguló, de manera estable, el sistema educativo español. Teniendo en cuenta esta premisa, debemos indicar que el preámbulo del currículo de Lengua Castellana y Literatura fue enormemente innovador porque se basa en la premisa de la competencia lingüística, puesto que hasta los años 90 no se comenzó a impartir Pragmática en los centros universitarios como disciplina científica concreta, dado que emergió a finales de los años 70; por lo tanto, su adaptación como una ciencia susceptible de ser enseñada necesitó de un período de consolidación. En concreto, aparece reflejado, ya de manera clara, en el primer párrafo de la introducción al currículo y en los siguientes:

Esta materia reúne en sí el estudio de la Lengua y la Literatura, disciplinas ambas que han tenido tradicionalmente un tratamiento separado y ahora adquieren mayor amplitud y profundidad al ser tratadas en común. Tiene como objeto el conocimiento de los distintos tipos de discursos y, en particular, el científico y literario. Se propone consolidar y ampliar la competencia comunicativa del estudiante de Bachillerato, que es una condición imprescindible para el logro de los fines formativos y propedéuticos asignados a esta etapa.

También pretende ampliar la competencia literaria e introducirle al conocimiento de la literatura española en castellano. La educación en la lengua, entendida como desarrollo de la competencia comunicativa del estudiante es un continuo a lo largo de las diversas etapas educativas, por lo que no existe una frontera nítida en ella. (BOE/ Núm. 253, de 21 octubre 1992. Real Decreto 1179/1992 2 de octubre)

Por lo tanto, el aprendizaje de la Lengua habría de centrarse en el desarrollo de habilidades y destrezas discursivas, es decir, el trabajo sobre

procedimientos debe articular el eje de todo el proceso didáctico. El objeto de la enseñanza de la Lengua, en los niveles educativos no universitarios, no es únicamente el saber organizado propio de las ciencias del lenguaje, sino también el desarrollo de las capacidades lingüísticas. No se trata sólo de describir la Lengua de acuerdo con determinados modelos explicativos, sino además de promover el máximo dominio de la actividad verbal.

Esta apuesta tan decidida por un cambio estructural en la manera de enseñar la Lengua Castellana y Literatura, incidiendo en el aspecto comunicativo de la misma, supuso uno de los principales hallazgos durante la revisión del apartado del currículo LOGSE referido a la Lengua y a la Literatura españolas. Desde luego, parece que este nuevo interés por la comunicación en el aula no se implementó de la manera en la que estaba prevista en la legislación, teniendo en cuenta el recuento estadístico realizado de cuántos ejercicios orales están presentes en dos manuales LOGSE (cfr. Apartado Relevancia del tema. Estado de la cuestión).

La pregunta que surge a continuación, tras observar esta situación, es la de la comprobación de cuáles serán las pretensiones de la LOE—Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación—, para ver si se pudieron ajustar a la realidad, teniendo en cuenta que la anterior no se cumplieron los objetivos legales en términos competenciales referidos a la comunicación oral:

La finalidad de la Educación secundaria obligatoria es el desarrollo integral y armónico de la persona en los aspectos intelectuales, afectivos y sociales. Un componente fundamental de este desarrollo lo constituye la educación lingüística y literaria, entendida la primera como la capacidad para usar la lengua en las diversas esferas de la actividad social, y la segunda como el conjunto de habilidades y destrezas necesarias para leer de forma competente los textos literarios significativos de nuestro ámbito cultural.

El objetivo de esta materia es, como en Educación primaria, el desarrollo de la competencia comunicativa, es decir, un conjunto de conocimientos sobre la lengua y de procedimientos de uso que son necesarios para interactuar satisfactoriamente en diferentes ámbitos sociales. Estos saberes se refieren a los principios y normas

sociales que presiden los intercambios, a las formas convencionales que presentan los textos en nuestra cultura, a los procedimientos que articulan las partes del texto en un conjunto cohesionado, a las reglas léxico-sintácticas que permiten la construcción de enunciados con sentido y gramaticalmente aceptables o a las normas ortográficas. (BOE/ Núm. 5, de 05 de enero 2007. Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre)

Las expectativas en relación con el aspecto comunicativo de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura en la LOE eran muy amplias; sin embargo, a tenor de los resultados obtenidos en el recuento estadístico, el cual se basó en la presencia de ejercicios propios del ámbito oral en libros de texto de Lengua Castellana y Literatura, se puede observar que la presencia de este tipo de ejercicios apenas aumentó respecto de los manuales LOGSE, por lo tanto la tendencia que se venía analizando desde los manuales LOGSE sigue manteniéndose, desafortunadamente, en la etapa educativa LOE (cfr. Apartado Relevancia del tema. Estado de la cuestión).

En último lugar, en la introducción al currículo de Lengua Castellana y Literatura de la LOMCE— Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa—, la primera ley en hacer una declaración de intenciones en cuanto a los apartados comunicativo y oral se refiere, indica que el objetivo de la etapa de secundaria es el desarrollo de la competencia comunicativa; además, añade de manera visible, las disciplinas de la Pragmática, Lingüística y Sociolingüística y Literatura como partes constituyentes de este propósito, lo que viene a significar una manifestación intencionada y clara. Se privilegia la palabra comunicación; tanto es así, que dos de los cuatro segmentos competenciales en los que se divide la nueva ley llevan esta palabra en su encabezado:

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. Debe también aportar las herramientas y los conocimientos necesarios para desenvolverse satisfactoriamente en cualquier situación comunicativa de la vida familiar, social y profesional. Esos conocimientos son los que articulan los procesos de comprensión y expresión oral por un lado, y de comprensión y expresión escrita por otro. La estructuración del

pensamiento del ser humano se hace a través del lenguaje, de ahí que esa capacidad de comprender y de expresarse sea el mejor y el más eficaz instrumento de aprendizaje». «La materia se organiza en cuatro grandes bloques: *Comunicación oral, Comunicación escrita, Conocimiento de la Lengua y Educación literaria*. Esta organización de los contenidos no pretende jerarquizar los aprendizajes dentro del aula, sino que responde a las destrezas básicas que debe manejar el alumnado para ampliar progresivamente su capacidad de comprensión y expresión oral y escrita, así como su educación literaria. (Decreto 38/2015, de 22 de mayo).

Es interesante destacar que las pretensiones de carácter comunicativo tan elevadas que marcaba el currículo de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura en LOMCE no se han visto satisfechas, por el momento, si tenemos en cuenta los resultados arrojados por el recuento estadístico referente a los ejercicios de oralidad, bien es cierto que la presencia de los contenidos relacionados con la oralidad en los libros de texto sí ha aumentado (cfr. Apartado Relevancia del tema. Estado de la cuestión).

5. EL ENFOQUE COMUNICATIVO EN NUESTRAS AULAS

El principal cometido de la enseñanza de la lengua “no es otro que desarrollar al máximo la competencia comunicativa de los discentes” (Lomas 1994: 59), entendiendo esta como el dominio de las cuatro habilidades o destrezas básicas de comunicación humana: leer, escribir, escuchar y hablar. El mejor método para poder conseguir que los alumnos dominen estas cuatro destrezas, desde mi punto de vista, es la implementación en el aula del enfoque comunicativo, el cual se puede definir de la siguiente forma:

Según sus postulados, el aprendizaje lingüístico no consiste solo en la adquisición de un vocabulario y de unas reglas gramaticales sino también y sobre todo en la apropiación funcional de los conocimientos y de las habilidades que favorecen el uso coherente, eficaz y adecuado del lenguaje en los diferentes contextos y situaciones de la comunicación humana. (Breen, 1987, en Lomas et al. 2015: 16)

Uno de los elementos más destacados de este enfoque es el carácter funcional en la adquisición del lenguaje, que se denomina enfoque nocional-

funcional o enfoque nocional de la enseñanza del lenguaje. Esta denominación hace especial hincapié en el carácter utilitario y práctico de la lengua como un ente vivo que nos acompaña de manera diaria, el cual debe regir en la enseñanza de la lengua en el aula.

El gran logro que trajo consigo este nuevo paradigma: realzar la importancia que tiene la lengua como un ente vivo y comunicativo, que las personas utilizamos diariamente y en múltiples situaciones. Cuando destacamos de una herramienta su aplicación práctica, es bueno que los usuarios conozcan sus limitaciones y sus fortalezas para poder hacer un uso consciente y adecuado de ella, en cada momento.

Estas habilidades, que todo alumno debería dominar, se enmarcan en un modelo didáctico “que se define como un prototipo descriptivo de los elementos que intervienen en un proceso de enseñanza aprendizaje” (Lomas 1994: 75); cabe decir que el enfoque comunicativo recurriría a un patrón didáctico basado en procesos de enseñanza y aprendizaje. Estos se verán necesariamente influidos por el contexto real que domine el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes en cada centro, así como por las actividades que hagan referencia a la vida cotidiana de estos llevadas a cabo en sus distintas formas durante las jornadas lectivas, las cuales deben estar perfectamente planificadas por el profesor.

Según Gimeno Sacristán (Gimeno Sacristán, 1981, en Lomas 1994: 75) “un modelo didáctico debe reunir ineludiblemente dos características esenciales: ser omnicomprendivo y ser sistémico”, es decir, las actividades reales llevadas al aula deben incorporar todos los aspectos relevantes para el proceso de enseñanza aprendizaje, así como la armoniosa interrelación de sus elementos. La importancia de estas dos características de los modelos didácticos es fundamental porque, gracias a ellas, las actividades que se inserten en estos modelos serán realmente significativas para el alumnado, dado que llegarán a ser propuestas significativas para ellos.

Este tipo de enfoque busca además de la verosimilitud y la realidad de las actividades, su interés para el alumno con el objetivo de que este se sienta parte de su propio aprendizaje y sea capaz de dar lo mejor de sí mismo en esas actividades fieles al mundo que lo rodea. No cabe duda de que el enfoque comunicativo, en la enseñanza de la lengua, no es un universal que sea capaz de atesorar una validez indiscutible por el mero hecho de implantarse en el aula, aunque es evidente que la adopción de esta manera de concebir el proceso, por el que los alumnos adquieren conocimientos, es una herramienta válida, teniendo en cuenta los estudios de Lomas (1993) recogidos en el presente trabajo y de otros eruditos en el asunto de la competencia comunicativa.

Uno de los aspectos más importantes a la hora de poner en práctica cualquier actividad en clase de Lengua Castellana y Literatura, bajo el precepto del enfoque comunicativo, es la identificación del tipo de objetivos o finalidades más acordes para el incremento de la competencia comunicativa de los alumnos. Para ello hay que recurrir, de manera necesaria, a todos aquellos elementos que pueden configurar la realidad externa al aula, consiguiendo que ellos sean capaces de encontrar motivación en elementos exógenos al aula y trasladar ese gusto hacia el interior de las cuatro paredes sin gran esfuerzo. (Lomas 1994: 12)

La llegada del enfoque comunicativo a las aulas españolas revolucionó los roles tanto del alumno como del profesor, por tanto “el papel de emisor en las aulas, que habitualmente estaba reservado al profesor cambió decididamente a favor de la participación más activa del alumno” (Mendoza Fillola et al. 1996: 57-58); esto es, en un modo de comunicación más renovado desde el punto de vista didáctico. El papel protagonista ya no es únicamente para el profesor, sino que, ambos, emisor y receptor son agentes activos, llegando a adquirir lo que se ha denominado como retroalimentación o *feedback* entre esas dos figuras activas. Este fue otro de los inmensos logros que trajo consigo la implantación del enfoque comunicativo en las aulas de enseñanza de la lengua materna.

6. INTEGRACIÓN DEL COMPONENTE ORAL EN EL AULA MEDIANTE EL ENFOQUE COMUNICATIVO

Resultaría interesante establecer la diferencia entre <<enfoque y método>>. Estos términos que pueden aparecer utilizados como sinónimos, realmente no lo son: el primero de ellos hace referencia al “conjunto de asunciones valorativas en relación con la naturaleza del aprendizaje y la enseñanza de la lengua y la literatura”; mientras que, un método es la “respuesta a un plan general para la presentación de las unidades y del material destinados a la enseñanza y aprendizaje de la lengua” (Anthony 1963 en Mendoza Fillola et al 1996: 69).

El enfoque comunicativo enfatiza la función primaria del lenguaje: servir de vehículo de transmisión y obtención de información por parte de emisor y receptor en diferentes contextos y ámbitos comunicativos; es por ello que la competencia comunicativa de los alumnos se maximiza empleando este enfoque, durante las sesiones lectivas, donde se debe fomentar el intercambio oral y escrito del alumno en múltiples y variados entornos lingüísticos.

El principal objetivo del enfoque comunicativo es aumentar la competencia comunicativa de los estudiantes, para lo cual se sirve de planteamientos que favorezcan la efectividad comunicativa a través de la producción y la práctica oral.

La oralidad es el elemento constitutivo necesario para poder llevar a cabo el enfoque funcional al aula, en distintos espacios comunicativos; por consiguiente, algunas propuestas idóneas para poder trasladar al aula el enfoque comunicativo en su vertiente oral serían las siguientes:

- a) Exposición a la comunicación: introducción de audios o de documentos orales por parte del docente, que estimulen a los alumnos a exponerse oralmente, sin restricciones.

- b) Comprensión y producción guiadas.

- c) Trabajo focalizado en la lengua, o sea, actividades, tareas o proyectos que fomenten la conceptualización metalingüística (observar, comparar, analizar, asociar, clasificar, definir, etc.).
- d) Síntesis productiva de conocimientos, mediante la cual se facilite las asociaciones que pueda hacer el alumno a través del estímulo al que ha estado expuesto en la fase inicial de la actividad. (Mendoza Fillola et al. 1996: 71-74)

Estas cuatro pautas que permiten abordar un enfoque comunicativo e interactivo donde el alumno es parte activa de la clase, podrían ser llevados a cabo en cualquier curso de la ESO o Bachillerato. La razón principal por la que han sido seleccionados las pautas de este modelo es debido al cumplimiento de los siguientes preceptos: aumentar, de manera exponencial, la competencia comunicativa de los jóvenes dentro del aula es la de mostrar elementos que pueden ser trasladados a un aula por parte de los docentes, sin tener que realizar complejos procesos para su puesta en práctica. Esta breve nómina de actividades podría resultar de gran utilidad a aquellos docentes que no se encuentren especialmente cómodos en la práctica de las actividades orales.

A este respecto, me parecen especialmente importantes las fases a) y c), dado que la exposición a la comunicación es un elemento que en nuestras aulas apenas se produce, en gran medida debido a la escasa tradición que existe en las clases de Lengua Castellana y Literatura de escuchar audios sobre poemas, canciones e incluso textos narrativos, aunque en las asignaturas de idiomas sea de lo más común; asimismo, la conceptualización metalingüística parece que es terreno exclusivo de la etapa de E. Primaria. No es desdeñable el hecho de que los libros de Lengua Castellana y Literatura desde la LOGSE hasta la LOMCE, incluida, presenten un porcentaje ínfimo de ejercicios de oralidad, contraviniendo las normas legislativas; por tanto, la escasa tradición en materia oral se conjuga con la exigua aparición de estímulos que favorezcan las actividades orales en los libros de texto,

resultando más necesario, todavía la incorporación de diferentes estrategias por parte del docente para incluir este importante aspecto en las aulas.

6.1. Características específicas de la oralidad

La competencia en comunicación oral es un término, que debe ser abordado con las mayores garantías posibles a causa de su determinante importancia, por ello analizaré sus componentes, mostrando así posibles puestas en prácticas de esta competencia, de manera que pueda llevar a cabo alguna propuesta de actividades, que se pueden implantar en el aula. Previamente, se pondrán de manifiesto las características del discurso oral, dado que es necesario conocer sus especificidades, con el objetivo de poder referirnos a él sin reservas.

La oralidad es un discurso *per se*, por lo tanto presenta características específicas y particulares, las cuales deberán ser tenidas en cuenta a la hora de programar cualquier tipo de actividad oral. El discurso oral se llevará a cabo siguiendo los siguientes preceptos:

El contenido. En este plano no se observa ninguna diferencia aparente en relación con el de la escritura, aunque es cierto que sí hay variaciones sensibles como la repetición, la escasa variabilidad o la familiaridad en los términos empleados; además, la extensión de este suele ser más breve y dinámica porque el contexto compartido por los hablantes, al comunicarse, suele ser mayor que en el medio escrito.

El contexto físico. La característica más específica de la oralidad: co-presencia en un mismo espacio-tiempo de emisor y receptor. La mayoría de las veces se entiende como un intercambio entre emisor y receptor, el cual se lleva a cabo mediante intervenciones sucesivas de los interlocutores y su organización se define mediante los turnos de palabra. En relación con este elemento se pueden subrayar tres consecuencias:

- Generalmente, “se necesita un control para regular las intervenciones entre los hablantes, es decir, un responsable de la situación que se esfuerce en equilibrar los turnos de palabra para permitir que todos se expresen”. Esta figura se encuentra, sobre todo, en contextos formales de comunicación porque en las conversaciones espontáneas no suele existir.
- Otra característica propia del contexto físico es la “planificación de la producción oral poligestionada, o sea, las diferentes personas que intervienen conjuntamente en el diálogo son las mismas que construyen ese discurso conjunto”; de manera contraria, en la producción escrita únicamente un sujeto es el responsable de la planificación y redacción del discurso, habitualmente.
- Finalmente, en el discurso oral a causa de las características mencionadas, anteriormente, “se observa un gran número de deícticos que aluden directamente a los hablantes que emiten el discurso”, además aparecen de manera ostensiva para aludir a los interlocutores (Lomas y Bronckhart 2015: 109-110).

Al respecto de las características de la oralidad, otro autor, Álvarez Angulo, nos presenta un mayor número de características de la oralidad, entre las que se encuentran las explicadas por Lomas, pero su clasificación, a nuestro parecer, es insuficiente y algo reduccionista respecto de la totalidad de rasgos distintivos que aglutina la lengua oral *per se*; por lo tanto, es obligado incluir otros rasgos prototípicos de la comunicación oral, no aparecidos anteriormente:

- La adquisición de la lengua oral es ontogenéticamente anterior a la escritura, el hecho de que el niño adquiera de manera primaria la oralidad frente a la escritura nos hace plantearnos el gran valor que la oralidad tiene en nuestra sociedad”, aunque en etapas de desarrollo posterior esta concepción cambie debido a distintas concepciones sociales.

- En las sociedades occidentales la oralidad forma parte de un *continuum* que abarca desde las comunicaciones orales cotidianas hasta otras de tipo interacciones más elaboradas y complejas.
- Desde el punto de vista léxico, se puede afirmar que el lenguaje hablado es más pobre léxicamente que la escritura, en cuanto a que el habla recurre a las mismas palabras con mayor frecuencia, a repeticiones, a muletillas, a pausas, vacilaciones, truncamientos, etc.
- El discurso oral, la gramática del coloquio, tiene como unidad de análisis el enunciado, no la oración. Entre los principales fenómenos inherentes a la oralidad se encuentra la prosodia, la entonación, el énfasis, los falsos inicios, las formas para llenar vacíos, el alargamiento vocálico, pausas, interjecciones, exclamaciones etc. Resaltan en el discurso hablado las estrategias de autocorrección. (Álvarez Angulo 2013: 28-29)

6.2. La competencia en comunicación oral

Los contenidos orales, habitualmente, han sido relegados en la mayoría de las clases de Lengua Castellana y Literatura para privilegiar los contenidos de la escritura considerados canónicos, y más importantes, y así poder alcanzar un conocimiento profundo de nuestro sistema lingüístico; aunque eso contraviniera la base comunicativa establecida por el currículo de la asignatura, que está basado en la competencia comunicativa.

La competencia en comunicación oral se puede definir del siguiente modo:

La competencia oral consiste en el conjunto de conceptos, destrezas y actitudes que permiten a una persona saber qué decir, no decir y cómo hacerlo, o cómo no hacerlo en la variedad de situaciones comunicativas que ofrece la vida social (Durán et al. 2009: 65)

Ahora bien, ¿por qué se ha producido este abandono de los contenidos orales?, cabe preguntarse. Algunas de las respuestas se pueden hallar en el manual compilado por C. Lomas (1999), en él se indica que las habilidades orales no suelen ocupar un tiempo relevante, ya que los alumnos saben hablar

cuando acuden al instituto y el reducido horario de este no deja lugar a estos contenidos, ya que se encuentran previamente «dominados» por los alumnos.

El profesorado, de determinados rangos de edad:

carecía de la suficiente formación teórica y metodológica para abordar el tratamiento de la lengua oral en clase debido a que su formación tradicionalmente se ha centrado en las teorías estructuralistas y generativistas de la lengua. (Perich en Lomas 1999: 261-262)

Además, existe una gran escasez de recursos didácticos y una ausencia, con el paso de los años menor, de metodología específica; tampoco la evaluación de las prácticas se ha visto como algo natural.

Con el paso de los años, algunas de estas ideas se han podido matizar: la referente a la metodología y la didáctica de las actividades orales. En la actualidad, existen modelos variados que se pueden adaptar al contexto de las aulas de Secundaria, sin problemas. Respecto a la evaluación de estas, se ha facilitado mucho el proceso gracias a la importancia que se le ha concedido, estos últimos años, a las rúbricas como instrumentos válidos y eficaces de evaluación, que durante las actividades orales pueden resultar un elemento de gran ayuda para el docente.

Sin embargo, hay aspectos que todavía prevalecen a pesar de que hayan pasado más de dos décadas desde que comenzara a ponerse el acento sobre la competencia oral en la educación secundaria. El más destacado de ellos es el relevante peso de la inexistente tradición de la oralidad en las aulas de la ESO, así como la excesiva carga de contenidos que sigue registrando el currículo, lo cual deja al docente, prácticamente, maniatado para tratar de innovar e, incluso, para tratar de renovarse.

Años antes, en 1993 en concreto, fueron propuestas algunas medidas para tratar de introducir los contenidos orales en el aula. Destaco las siguientes:

- a) Estimular la participación oral de los alumnos para preguntar opinar, etc. sin atajar la formulación de sus puntos de vista, es decir, pedirles que ellos mismos corrijan o maticen lo que están diciendo aunque el docente ya lo sepa.
- b) Encargar al alumno que exponga un tema a sus compañeros, relato de una experiencia personal relacionada con el asunto tratado, además es apropiado hacer que los alumnos se hagan preguntas y opinen sobre las intervenciones del resto. En definitiva, darles la palabra en las clases.
- c) Favorecer el trabajo grupal porque requiere un esfuerzo mayor o menor de los alumnos para entenderse entre ellos mismos. (M.D. Abascal et al. 1993: 19).

Estos autores aluden a la urgente necesidad de que los alumnos se expresen de manera espontánea en clase, con su propio registro coloquial porque no hay ninguna necesidad de suprimir los usos orales coloquiales del aula, son un nivel más de la lengua y es natural que los conozcan y sepan cómo, cuándo y dónde utilizarlos. Además, aluden a la necesidad de que el docente utilice todos los registros que le resulten cercanos para conseguir que los alumnos conozcan los diferentes usos y su puesta en práctica en las distintas situaciones comunicativas. Esta idea hace referencia, de pleno, a la adecuación que propugna la competencia oral.

Otro apartado que me parece muy interesante y novedoso, para el año en el que se plantea: es la “alusión a la necesidad de formular actividades orales enmarcadas en una metodología y en una didáctica” (Abascal et al. 1993: 20), con el objetivo de que los alumnos puedan apropiarse de manera adecuada de los diferentes usos orales de la lengua. De igual modo, plantean la necesidad de que las actividades orales no deben ser constructos aislados de la programación, sino que deben formar parte del engranaje de la asignatura, tratando diferentes módulos de la misma como la Literatura o la Gramática.

Se puede observar que estos autores hacen un tímido acercamiento a lo que posteriormente llevarán a cabo otros autores en su plenitud: la Didáctica y Metodología de la oralidad inserta en la matriz de la corriente del Enfoque Comunicativo; lo he incluido porque me parece una tímida aproximación a unas formas de hacer adelantadas para la época, además son ideas acertadas, las cuales, solamente, necesitarán un desarrollo posterior.

6.3. El papel del profesor en los procesos comunicativos en el aula

El papel del profesor en los nuevos enfoques de enseñanza ha variado mucho porque este ya no se entiende como una mera transmisión de conocimientos del docente hacia el discente, sino que los alumnos deben construir su propia concepción personal del conocimiento (enfoque vygotskiano basado en las nociones del andamiaje brunneriano) porque así será mucho más constructivo y significativo para ellos. (Nussbaum y Tusón en Lomas 2001)

Partiendo de este nuevo precepto general de enseñanza, la oralidad cobra un papel, o debería, mucho más destacado en la Educación Secundaria Obligatoria y en el Bachillerato, aunque lograr expresarse en ese contexto no sea una tarea tan sencilla, para los alumnos, como se podría pensar a simple vista. En el aula, el grupo es más numeroso y resulta algo más difícil conseguir el turno de palabra, y una vez que se ha logrado, los asuntos sobre los que hablar son más restringidos y predeterminados que en el hogar o con el grupo de iguales, por ejemplo. (Nussbaum y Tusón en Lomas 2001)

Plantearse cómo los alumnos pueden expresarse en el aula de una manera competente en cada situación es muy interesante tanto para el docente como para ellos porque se propician sinergias positivas, contradiciendo la impresión ampliamente extendida de que el profesor es el único que puede hablar de manera ajustada y con propiedad en las clases, produciendo una sensación de turbación en los alumnos, dado que suelen considerar que sus intervenciones no son adecuadas o carecen de valor en comparación con las del profesor, lo cual nunca es cierto porque los docentes están deseando que los alumnos

intervengan para poder avanzar a partir de sus intervenciones y hacerlos sentir cómodos en todo momento dentro del aula.

De este modo, los profesores tendrían un objetivo global inicial, al seleccionar y secuenciar algunos objetivos y contenidos como los que siguen: “enseñar a hablar reflexivamente, escuchar y comprender crítica y adecuadamente en la mayor variedad de contextos posibles entre otros”. (Camps, 2002, en Núñez Delgado 2003: 315)

Otro autor, Rosales, alude a la necesidad de establecer que la lengua es una actividad socializadora capaz de expresar la propia personalidad al resto, por lo tanto considera que los tres principios que deben regir toda actividad oral son:

estimular y actualizar experiencias y enlazar la actividad comunicativa con las mismas, atender al desarrollo de actitudes a través de la motivación y establecer una continuidad entre el lenguaje adulto y el infantil para crear bases firmes de comunicación. (Rosales 1987 en Núñez Delgado 2003: 316)

El último autor que aparece mencionado en la nómina junto a Rosales y Camps es Lugarini, quien propuso en 1995, que “el objetivo general de la enseñanza de la lengua oral debería ser educar la capacidad del alumno para codificar de manera clara y adecuada el pensamiento en lenguaje a través de la ampliación de las capacidades de escucha y habla en situaciones menos cotidianas” (Lugarini 1995 en Núñez Delgado 2003: 316). De este modo, se lograría una progresiva mejora en el refuerzo de estas habilidades desde las situaciones ya conocidas por él hasta otras más lejanas y extrañas.

Una labor docente adecuada en referencia al campo de la oralidad implica facilitar “el acceso de los alumnos a través de sus propios medios a distintos usos de la lengua, tanto comunes como especializados” (Nussbaum y Tusón en Lomas 2001: 199-200), para progresar a partir de ellos y lograr acceder, sin dificultad, a usos más restringidos y elaborados del lenguaje. En última instancia, el objetivo es dominarlos del todo para poder utilizarlos indistintamente, dependiendo del contexto comunicativo. Una buena manera de

simplificar el acceso a registros de habla variados es permitir que los alumnos, en determinados momentos, puedan tener el acceso al control de la clase mediante la concesión de la palabra por parte del docente o bien permitiéndoles exponer un contenido teórico, o simplemente dejándoles ser los protagonistas de un debate, de un coloquio, de una disertación o de una exposición oral, logrando que el papel del docente sea más neutro, como figura de acompañamiento o de moderador.

6.4. El papel del alumnado en los procesos comunicativos en el aula

El papel del alumnado en este nuevo sistema de aprendizaje, en el que la institución educativa debe mostrar un sustrato amplio de elementos tanto prácticos como teóricos que los ayuden, de manera diversa, a poder construir su propia manera de adquirir los conocimientos en las distintas áreas, debe ser absolutamente distinto al que se le suponía tradicionalmente; por ello, el conglomerado educativo necesitará proporcionarle al alumnado ciertas oportunidades en relación con los contenidos orales. He seleccionado aquellas que considero más relevantes, atendiendo a la clasificación realizada por dos autores, Avendaño y Miretti, quienes explicitan cuál debería ser el rol del alumno en este nuevo sistema:

- a) Participar en situaciones de intercambio oral donde resulte necesario exponer, argumentar, debatir etc. sobre los diferentes aspectos del currículo y sobre otros temas que excedan el microcosmos escolar.
- b) Producir textos orales con diversos propósitos y reflexionar sobre los distintos tipos de normas y de registro a usar según el contexto comunicativo.
- c) Observar, reflexionar y apreciar las diversas variedades lingüísticas como formas ricas y diversas del lenguaje y no formas de desprestigio del mismo, atendiendo a la recreación y producción oral de diversas variedades sociolingüísticas de sexo, origen, edad o estrato social y evaluándolas dependiendo de su adecuación a circunstancias

comunicativas específicas para modificarlas en el plano léxico, semántico o fónico, si fuera necesario.

- d) Expresarse oralmente teniendo en cuenta las características de las diferentes situaciones comunicativas, respetando las formas orales prototípicas de cada una. (Bustos, 2005; Reyzábal, 1997, en Avendaño y Miretti 2007: 49-50)

La escuela debe ser un espacio en el que se enseñen diferentes usos de la lengua, y lo que es más importante, su puesta en práctica en determinadas situaciones contextuales, lo que viene a ser cómo manejarse en distintos contextos —la influencia de la disciplina de la Pragmática en los entornos educativos ha tenido un influjo muy positivo, al mostrar la influencia que tiene en la comunicación, la información previa entre los hablantes—.

Este nuevo espacio educativo debe tener en cuenta los apartados seleccionados por Avendaño y Miretti —se puede observar claramente que suponen una evolución específica y adaptada de las pautas presentadas por Abascal et al., en 1993—, puesto que son patrones básicos y generales, que se pueden trasladar al aula.

La etapa de Educación Secundaria Obligatoria debe suponer un crecimiento para el adolescente en todos los sentidos, “especialmente en el comunicativo porque debe hacer suyos los usos más formales de la lengua, los más alejados de su contexto” (Abascal en Lomas 1994: 160-161), con el fin de hacer frente a una etapa de profundos cambios y transformaciones como es la transición a la vida adulta, en la que deberá comenzar a relacionarse con individuos de mayor edad, e incluso, con determinados organismos institucionales; por ello, el uso informal y coloquial de la lengua no será suficiente en esta nueva etapa de su formación.

Sus nuevas necesidades comunicativas estarán estrechamente vinculadas a la complejidad que mostrarán sus materiales académicos, recurriendo a un lenguaje cada vez más específico y formal; asimismo ocurrirá con las

explicaciones del profesor, estas se volverán más formales y complejas acorde a los temas tratados. Se espera que los alumnos se expresen con una mayor corrección en las diferentes situaciones, teniendo en cuenta que su conocimiento pragmático de los usos de la lengua debería aumentar, proporcionalmente. Todo ello es parte constitutiva del aprendizaje de la competencia comunicativa.

En último lugar, su enseñanza en los centros educativos es más que obligada por parte de los docentes, “la necesaria ampliación de la competencia oral debe producirse en los años de la adolescencia para que estos puedan afrontar su futuro sin ningún tipo de reserva” (Abascal en Lomas 1994: 163), en lo que al aspecto comunicativo se refiere. La responsabilidad de que no existan lagunas en este campo la tienen las instituciones educativas, quienes deben hacerse cargo de este error, el cual se está subsanando, no tan rápido como sería deseable.

A modo de conclusión del apartado, querría incluir la siguiente reflexión tomada de Reyzábal:

Mediante estos ejercicios, actividades orales, hay que conseguir que los adolescente se comprendan, se expresen, resuman, opinen, valoren, ordenen los pensamientos, argumenten, describan, narren, indaguen, planifiquen...; en definitiva, se encaucen como personas. (Reyzábal 1993: 92)

Destacaría la última parte de la cita porque es una forma muy adecuada de realzar el valor de la oralidad, dado que el ser humano es un animal social, de ahí que la autora, en este libro, aluda a la importancia de los grupos de trabajo como generadores de destrezas orales y comportamentales. Nuestra personalidad se configura a través de la percepción de otras personas. Esta concepción de los otros hacia uno está muy presente en cómo nos expresamos y nos sentimos respecto a nosotros mismos, incluso en el uso intrínseco que hagamos del código en cada situación, puesto que dependiendo de nuestra comodidad o incomodidad en determinadas situaciones recurriremos a un léxico o a otro. Esto depende de múltiples factores, sin dejar de lado la

importancia del factor situacional en nuestras interacciones lingüísticas, que se basa en fundamentos sociológicos, en puridad.

6.5. Criterios para la creación de las actividades orales en el aula

Las acciones orientadas hacia los procesos de enseñanza aprendizaje deben ser concretadas en los espacios educativos con base en unos criterios orales específicos, de esta forma podrán ser ejecutadas por parte del profesorado de una forma concisa, atendiendo a diversos criterios. El papel del discente durante las actividades propuestas por el docente debe ser dinámico, dado que los criterios de las actividades requerirán diferentes contextos de habla donde los participantes deberán interactuar, atendiendo a los contenidos en materia oral que posean.

Las actividades orales deben organizarse de una manera clara, estructurada y basada en una metodología y una didáctica propias porque tienen entidad por sí mismas como parte integrante del currículo; si se hace de este modo, no habrá problemas al incluirlas en la programación de las unidades didácticas, al inicio de curso, consiguiendo garantizar que los alumnos logren participar en situaciones reales de comunicación, y adquirir una utilización lo más correcta posible de distintos registros, en los diferentes contextos de uso que requiera cada uno de ellos. En especial, aquellas actividades que configuran la parte de oralidad del currículo deberían articularse en torno a un conjunto de habilidades comunicativas para que su adquisición resulte más práctica y simple. Estos pueden definirse como conjuntos de estrategias verbales y no verbales mediante los cuales las personas llevan a cabo determinados objetivos comunicativos concretos (Del Río, 1993).

Las actividades orales son definidas por esta autora del siguiente modo:

como unidades estructuradas e integradoras para el trabajo dentro del aula, que representan, recrean o simulan situaciones comunicativas cotidianas y que tienen por objetivo facilitar a los alumnos la práctica, el aprendizaje y, en último término, el conocimiento analítico de las habilidades comunicativas. (*Del Río 1993: 70*)

La puesta en práctica de este tipo de actividades orales no deja de ser más que una preparación para la vida real, por ello es importante dejar claro que con ellas reproducimos situaciones cotidianas que a todos nos acontecen en nuestra vida real; en última instancia, se pretende lograr que los aprendientes sean capaces de ejercitarse en situaciones cotidianas teniendo en cuenta el uso de un registro coloquial. (Del Río 1993: 70)

Las oportunidades para que los alumnos hagan alarde de competencia oral dentro del aula deben ser habituales por parte del profesor, con tal objetivo es necesario encontrar unos criterios cualitativos que garanticen la funcionalidad y el valor pragmático de las labores encomendadas a los alumnos en las clases; por tanto, para que las actividades de lengua oral resulten efectivas han de incluir alguno de los criterios que propone Del Río, dado que ellos aseguran el continuum que debe ser la lengua oral dentro del aula, porque no excluyen ni constriñen los temas ni las intervenciones del alumnado. (Del Río 1993)

Las actividades orales pueden clasificarse siguiendo estas premisas: “número y roles de los interlocutores”, en una entrevista, periodista y entrevistado; “por el grado de proximidad física con la audiencia”, presencia simultánea de ambos interlocutores o gran separación entre ellos; “por el grado de formalidad exigida” informal, formal o semiformal; “por el grado de proximidad entre contenido y contextos”, referencia a hechos recientes o hechos alejados del momento de habla tanto del futuro como del pasado, y “por los centros de interés temático”, es decir, los temas a tratar en la tarea. (Del Río 1993: 72)

Los criterios psicopedagógicos para la puesta en práctica de actividades orales son los que siguen: “criterio de oralidad, criterio de actividad/productividad, criterio de interactividad, criterio de funcionalidad/significación y criterio de sistematización”. (Del Río: 73)

El primer criterio “se refiere a la necesidad de potenciar el uso de la lengua oral sobre las otras destrezas”. Tras la explicación teórica, sería conveniente que el adolescente hiciese una actividad oral antes de realizar una escrita.

El segundo, criterio de actividad/productividad, se encuentra referido a la “imperiosa necesidad de que la participación del alumno sea activa”, dado que serán ellos quienes deban realizar producciones orales en el futuro, demostrando la capacidad de una escucha activa, la cual debe probar que además de haber escuchado una producción oral la han comprendido. Este segundo criterio pone de relieve los dos polos principales que rigen la competencia oral comunicativa: la producción y la comprensión.

El tercero, criterio de interactividad, trata de “favorecer los procesos de aprendizaje de la lengua oral a través de la correspondencia entre dos o más individuos”. De este modo, se favorece el aprendizaje de la palabra compartida porque una conversación es precisamente la distribución del turno de palabra entre los hablantes.

El siguiente, criterio de funcionalidad/significación, indica “la necesaria funcionalidad y significatividad de las actividades orales para el alumno, que deben suponer un enriquecimiento de su repertorio cultural y lingüístico” mediante la unión de estas con la vida real y cotidiana de los adolescentes. Cuando nos planteamos llevar una actividad al aula, cuyo criterio principal sea el de la funcionalidad y la significatividad para el alumno, debemos tener muy cuenta los intereses del alumnado y la utilidad para los mismos.

El último de ellos, criterio de sistematización, “abarcaría la necesidad de implementar en el aula una sistematización de las actividades orales”.

Estos criterios deben tener entidad, porque cuando se pretende que estas actividades sean funcionales e interactivas deben poseer un planteamiento didáctico sistemático; no es suficiente con pensar una actividad oral y trasladarla al aula a la hora siguiente porque es original y puede funcionar. La

enseñanza y el aprendizaje de la lengua oral no implican el abandono de la planificación, determinación de objetivos y la secuenciación de estos para su posterior evaluación. (Del Río 1993: 73-75)

6.6. Propuestas de actividades orales

Uno de los aspectos más relevantes para los profesionales de la educación, a la hora de llevar a cabo propuestas de actividades orales, además del tema a tratar, los objetivos a lograr, y los contenidos a desarrollar, es el modo más conveniente de poder hacerlo ya que no existe una preparación específica en este terreno, y debería existir. Del Río propone las siguientes estrategias concretas, con el objetivo de lograr una integración de los alumnos en estas actividades, que *a priori* puedan resultar un tanto ajenas dada la costumbre de trabajar con papel y bolígrafo, no con su instrumento vocal. Las propuestas que señala la autora, previamente seleccionadas, son las siguientes:

Técnica de representación de papeles o "*Role-playing*": consiste en encarnar unos papeles o personajes que interactúan con otros en una situación previamente determinada. No se parte de un texto previo, por eso habrá improvisación en mayor o menor grado. Esta es una estrategia que favorece las habilidades de habla y escucha porque al ser improvisada, en mayor o menor grado, los personajes deben estar atentos a su interlocutor para continuar de manera verosímil la historia.

Dramatización: consiste en la representación oral de textos que los alumnos se han aprendido previamente. Es una actividad menos espontánea y las habilidades de escucha asertiva no se practican tanto, puesto que no existe una auténtica interacción. Aunque puede ser un buen modo de integrar a aquellos alumnos que son más tímidos, y que pueden mostrar más dificultades a la hora de participar en clase.

Entrevista: debe ser una práctica lo más real posible para que los alumnos se motiven. A tal fin "se le encarga a un alumno o a un grupo de ellos que preparen y hagan las preguntas de la entrevista a una persona real de su

entorno, que les suscite algún interés“, logrando así que el turno de preguntas y respuestas resulte interesante y atractivo para ellos, dado que podrán sentir una mayor filiación hacia una persona conocida que ante un autor fallecido hace cuatro siglos, por ejemplo.

Debates con coloquio: esta actividad consta de tres partes: la primera es el planteamiento del tema; la segunda, es el debate, en puridad, en el que se prepara la discusión organizada sobre el tema que se acaba de escuchar o plantear; y la última, la compartición de ideas sobre la actividad realizada. Esta estrategia moviliza muchas de las habilidades comunicativas necesarias para mejorar la capacidad oral de los alumnos; además, los debates deben estar debidamente estructurados para que se utilicen cuantas más habilidades y funciones del lenguaje mejor, enriqueciendo las capacidades comunicativas de los alumnos.

Exposición oral: “la exposición oral es un procedimiento en el que se le encarga a los alumnos la preparación de un monólogo sobre un tema elaborado, anteriormente, para que lo presenten ante una audiencia” (Del Río: 80). En sí, esta actividad no plantea demasiada interacción; sin embargo, el coloquio que se puede crear tras la exposición sí que puede generar un interesante debate. Esta actividad plantea la utilización de la habilidad comunicativa de la adecuación porque deben adaptar un tema al interés y a la capacidad de entendimiento de una audiencia determinada; por lo tanto, serán capaces de comprender que de ningún modo es igual dirigirse a sus compañeros que a un grupo de padres o profesores.

Utilización de situaciones interactivas cotidianas: estas son fuente inagotable de recursos orales muy ricos. Se trata de transformar parcialmente situaciones de habla cotidianas, con el fin de mejorar las habilidades comunicativas de los alumnos. Además esta facilita, enormemente, el trabajo cooperativo grupal a partir de situaciones comunicativas comunes para ellos, lo cual simplifica su tarea porque dominan los elementos que intervienen en las mismas, mejorando su actitud previa hacia ellas; por otro lado, la desventaja que presentan es la

sistematicidad de las mismas y su limitación de uso, por tanto, su puesta en práctica puede hacerse de manera complementaria a otras actividades orales (Del Río 1993: 78 - 81).

6.7. Evaluación

El último de los elementos, propio de la puesta en práctica de este tipo de actividades, que no ha sido abordado es la evaluación. La cual, *a priori*, puede parecer algo asistemática y compleja de realizar, pero es necesaria porque toda evaluación de lo oral debería llevar asociada por parte del docente una reflexión sobre la coherencia, la cohesión y la adecuación a la situación planteada; además, el uso de las rúbricas es usual. Estas se deberían de utilizar, especialmente, en la evaluación de prácticas escritas y orales porque con ellas el profesor o evaluador puede ir examinando distintos aspectos— tono, lenguaje no verbal, contenido etc.— mientras los alumnos hablan, lo cual facilita mucho la labor del profesional.

Las recomendaciones para llevar a cabo una evaluación ajustada y apropiada serían las siguientes: “debe ser individual, a pesar de que en las situaciones de comunicación intervengan varios interlocutores; no puede limitarse a un tiempo predeterminado; es necesario oír en distintas situaciones al alumno que se evalúa. La evaluación debe abarcar tanto la comprensión como la expresión, es conveniente grabar las exposiciones orales, a tal fin”. (Sánchez 1983 y Reyzábal 1993 en Álvarez Angulo 2013: 38-39)

A continuación, se presenta el modelo evaluador de Rayzábal para la actividad oral. Insiste en que debe ser una evaluación procesual y formativa. Las etapas a seguir para evaluar una actividad de lengua oral serían las siguientes: “observar directamente y registrar los datos oportunos desde el comienzo del proceso” (Rayzábal, 1993 en Álvarez Angulo 2013: 39); grabar las actividades del aula para disponer de los datos en un contexto más apropiado a su registro, si es posible transcribir la grabación; escuchar atentamente la grabación efectuada las veces que sea necesario; cumplimentar los registros preparados para la recogida de datos, o rúbrica; valorar los

resultados obtenidos e informar sobre los mismos; por último, tomar medidas para una continuación adecuada del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Desde nuestro punto de vista, el modelo de evaluación propuesto por Rayzábal se ajusta a la realidad de los espacios educativos actuales, puesto que incide en el valor de la observación y del seguimiento del alumno a través de la grabación de su actividad oral, además el hecho de evaluar de manera individual facilita que estos vean su progreso o estancamiento en materia oral, lo cual es un fuerte elemento motivador. Por otra parte, la inclusión de la grabadora es un elemento novedoso, el cual puede ser llevado a las clases sin ningún tipo de trastorno para docentes y discentes.

La implantación de este modelo de evaluación en el aula es muy simple y no requiere de ningún material especial, salvo la grabadora, así que podría ser implantado en las aulas, para que los alumnos sientan que el trabajo oral que están realizando no es baladí, sino que tendrá reflejo en la nota, lo cual supondrá un mayor aliciente para ellos.

7. ENCUESTA: ANÁLISIS VALORATIVO DE LA ORALIDAD EN EL AULA

La oralidad es un componente en la enseñanza de la Lengua Castellana que depende de múltiples variables. Durante el periodo de prácticas en el centro, he tratado de llevar una enseñanza comunicativa en la que preponderase el aspecto oral, tanto desde la postura del docente hacia los discentes, como entre ellos mismos; aspecto clave este que, en ocasiones, he podido dejar en un segundo plano.

Estos distintos resortes comunicativos que han puesto en marcha los alumnos, al igual que el docente, han sido medidos en una encuesta (ANEXO I). Se ha intentado abarcar tanto lo referente a su propia labor comunicativa como la del profesor.

La encuesta consta de dos bloques de preguntas, además de una primera parte donde se recogen los datos de carácter general. En el primero de estos bloques se hace referencia a la actuación comunicativa que los alumnos llevan a cabo durante las clases en relación con sus compañeros, así como la que cada uno lleva a cabo de forma individual. El segundo bloque de preguntas contempla cuestiones referidas a la acción comunicativa del profesor, tanto en su vertiente propiamente lingüística como paralingüística; además de las relacionadas con su papel como buen modelo para sus pupilos, en términos comunicativos.

La encuesta fue elaborada atendiendo a los siguientes ejes temáticos:

- a) Satisfacción del alumnado con las actividades orales
- b) La autopercepción como usuarios del código
- c) Percepción del uso del código llevado a cabo por otros compañeros
- d) Valoración de los componentes del discurso oral
- e) Desempeño comunicativo a nivel individual así como grupal

Los objetivos de este estudio, basado en estos ejes temáticos han sido:

- a) Calibrar el impacto que tiene el componente oral en las clases a través de la opinión de los propios discentes.
- b) Comprobar la percepción que los alumnos tienen de sí mismos como usuarios del código a través de una encuesta.
- c) Valorar y analizar la respuesta que un grupo heterogéneo de estudiantes presenta ante una encuesta concerniente a la vertiente oral en su formación.

La encuesta fue realizada al grupo de 4ºB del colegio San José Hijas de la Caridad, de la capital santanderina. Se realizó a una muestra de 17 estudiantes sobre el total del universo muestral del centro, dado que fue con

este grupo con el que se desplegaron más estrategias comunicativas, debido a que con ellos fue con quienes pasé mayor número de horas lectivas. El cuestionario está compuesto por 20 preguntas, cada una de las cuales tiene cuatro posibles opciones de respuesta, a saber: nunca, a veces, a menudo y siempre. Es una encuesta anónima: los únicos datos requeridos son la edad, sexo y curso. Aunque esos datos no sean los más relevantes para la cuestión a estudiar, es interesante conocer el sesgo de edad y sexo en toda recogida de datos.

A continuación, comentaré los aspectos más destacados del estilo de comunicación en el aula de este grupo, tras realizar el recuento estadístico (ANEXO II) de las respuestas entregadas por los alumnos en sus respectivos cuestionarios. He seleccionada, para en análisis, las siguientes preguntas porque son las que reflejan, de manera más fiel, los ejes temáticos sobre los que se ha cimentado la encuesta.

7.1. Primer bloque de preguntas

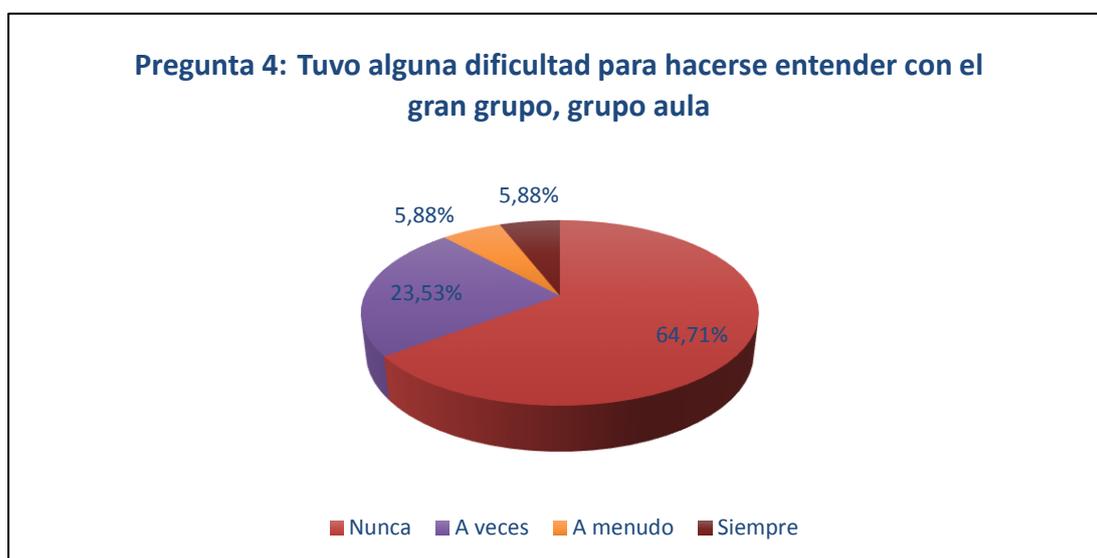


Gráfico 1

Respecto a la cuarta pregunta, se aprecia que la mayoría de los alumnos (64,71%) no encontró obstáculo alguno para comunicarse con el resto del

grupo, no obstante existe un porcentaje de la muestra estudiada (5,88%) que sí encontró serios impedimentos para lograr entenderse con el resto de compañeros, demostrando así que la labor del docente debió de ser más activa con algunos alumnos del grupo. Esta pregunta se vincula estrechamente con los puntos focales de construcción *a*, *b*, y *e*, puesto que esta cuestión atañe a la visión que el alumno tiene de sí mismo como usuario del código en relación con otros hablantes.

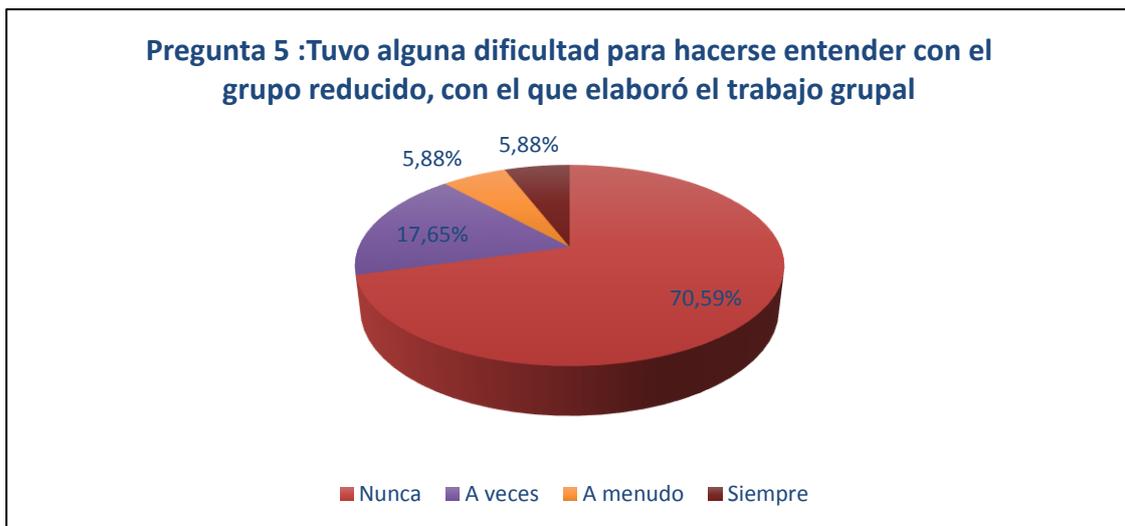


Gráfico 2

La quinta pregunta recoge las habilidades comunicativas personales que el alumno posee para relacionarse en grupos reducidos, las cuales se relacionan con los criterios de elaboración del cuestionario *b* y *e*, ya que encuentran perfecto encaje en esta sección del cuestionario. Los datos arrojan los siguientes porcentajes: la mayoría de los alumnos (70,59%) contestó que no hubo dificultades de entendimiento en el grupo reducido, mostrando así un correcto manejo de habilidades comunicativas interpersonales, las cuales se reflejan en los actos de habla habituales, en las conversaciones diarias.

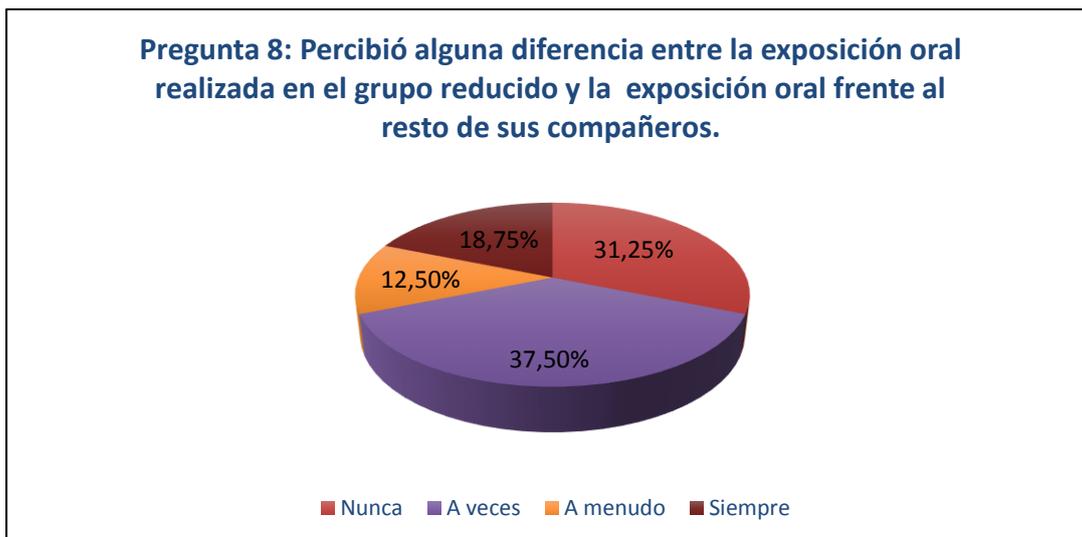


Gráfico 3

Los resultados de la octava pregunta muestran la correspondencia entre los intercambios comunicativos individuales y los colectivos; es decir, la mayoría de los alumnos que respondieron a esta pregunta (37,50%) opinan que, habitualmente, la disertación oral frente a una audiencia presenta variaciones respecto a las disertaciones orales llevadas a cabo entre un emisor y un receptor individuales. Asimismo, un porcentaje menor (18,75%) estima que las diferencias entre la comunicación individual y grupal son palpables. Esta pregunta se relaciona con los ítems de creación del sondeo *b*, *c* y *e*.



Gráfico 4

La respuesta obtenida (100%) demuestra, claramente, la percepción que los alumnos tienen de la importancia de algunos de los más destacados componentes intrínsecos de la comunicación oral y paraverbal: código, mensaje, canal, contexto, volumen, ritmo, pausas, tono, etc. Afortunadamente, su respuesta fue ampliamente positiva, por lo tanto le conceden una importancia capital a los elementos mencionados del discurso oral. Los criterios de creación del cuestionario que se pueden apreciar en esta pregunta son *b*, *c* y *d*.

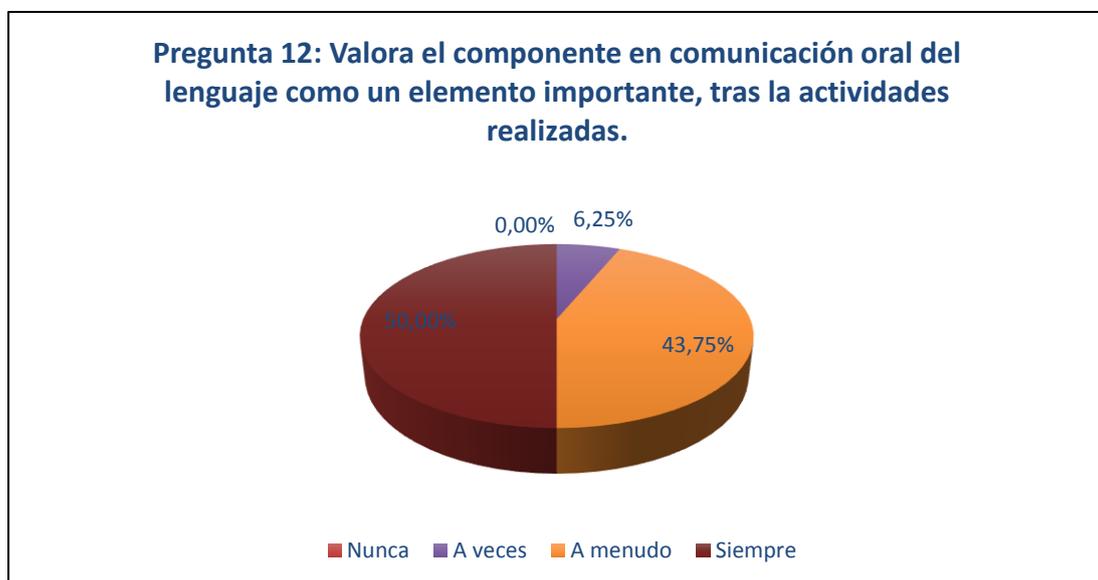


Gráfico 5

Esta pregunta trata de medir la valoración grupal en relación con los propios resortes orales del alumnado, desplegados durante la práctica comunicativa en distintas actividades, las cuales enfatizaban la vertiente oral de la asignatura, Lengua Castellana y Literatura. Se observa que la respuesta de la mayoría del alumnado es de amplia aceptación (50%). Se relaciona en gran medida con los apartados *a*, *b* y *d* porque son ellos los que se tomaron como punto de referencia para la redacción de esta pregunta, y los que mayor relación con ella presentan.

7.2. Segundo Bloque de preguntas

La actividad oral del docente respecto de los discentes como ejemplo del uso adecuado de los elementos orales propios del lenguaje paraverbal: tono y velocidad fue tomada en cuenta por estos de un modo adecuado, puesto que los datos señalan que los alumnos consideran que el profesor siempre utilizó un tono y velocidad adecuados (41,18%), a menudo un (41, 18%) y a veces un (17,65%). Esta pregunta se relaciona con los ejes de creación del sondeo *c* y *d*.

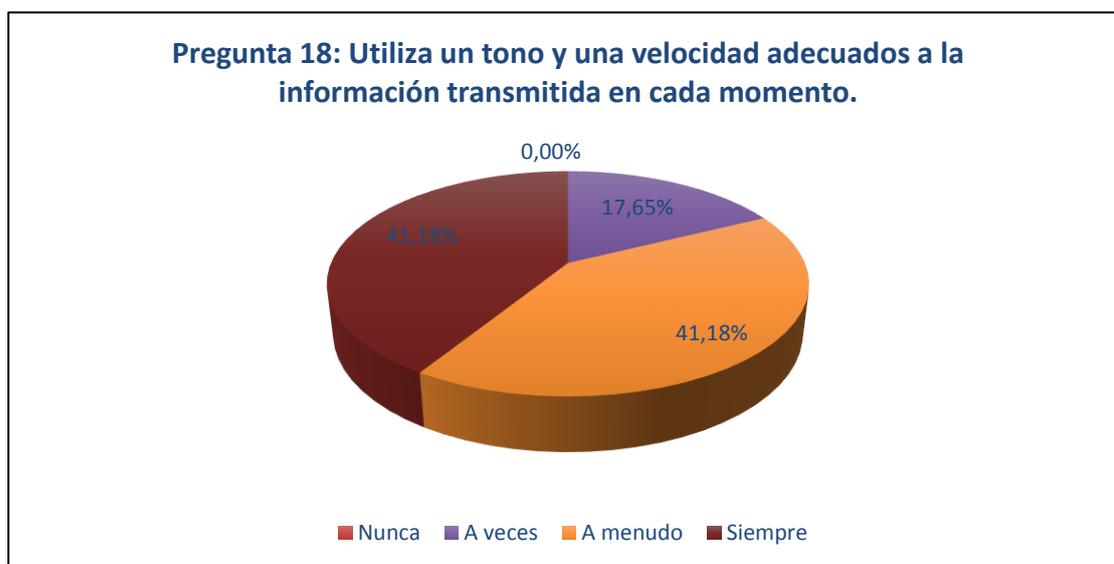


Gráfico 6

La siguiente pregunta hace referencia, de manera ostensiva, a uno de los elementos diferenciadores del lenguaje oral frente al lenguaje escrito, como es el del apartado paralingüístico. Los datos mostrados por esta pregunta indican que la actuación del profesor fue adecuada, puesto que más de la mitad de la muestra (53%) alude a que el comportamiento en referencia a este importante aspecto de la comunicación oral fue siempre favorable. La relación que esta pregunta establece con los elementos vertebradores del sondeo se encuentra en los apartados *c* y *d*.



Gráfico 7

7.3. Conclusiones de la encuesta

Los ejes temáticos sobre los que se construyó la encuesta se pueden ver reflejados en las preguntas de la misma. Igualmente, los objetivos planteados han sido alcanzados por la mayoría de la muestra analizada, a tenor de los resultados extraídos de las propias respuestas.

El segundo de los objetivos " Comprobar la percepción que los alumnos tienen de sí mismos como usuarios del código a través de una encuesta" ha sido el que se ha logrado en mayor medida teniendo en cuenta la respuesta unánime por parte del alumno a la pregunta número 10, lo cual ha sido motivo de satisfacción para nosotros porque ese objetivo es fundamental para lograr que estos aprendientes sean futuros usuarios conscientes de la variedad y riqueza que presenta el código oral de la lengua castellana.

Sin lugar a dudas, el primero de los objetivos es necesario en cualquier aula, dado que llevar a cabo ejercicios orales -los cuales como se ha comprobado de manera particular para este trabajo apenas aparecen reflejados en los libros de texto- de forma individual, exige por parte del docente que los alumnos destinatarios de estos los perciban como un conocimiento útil y aprovechable

para su futura formación; de lo contrario, la implementación de actividades orales en el aula no habrá alcanzado su principal meta: servir al usuario en diferentes contextos de habla.

El resultado global de esta encuesta es favorable, dado que los estudiantes conocen de manera nítida ciertos principios comunicativos, los cuales les servirán como baluarte para actuar en sus interacciones orales de tipo comunicativo con las mejores garantías. Es importante destacar que su percepción respecto a la comunicación se ha incrementado cualitativamente, como demuestran los resultados obtenidos en la encuesta realizada.

8. CONCLUSIÓN

Educar a las futuras generaciones en materia oral, particularmente, con referencia a la descodificación y desambiguación de los enunciados, es muy importante. Gracias a estos procesos primarios y secundarios, serán capaces de interpretar el significado real del enunciado, más allá de diferentes formas de codificación, obteniendo claves reales de la intención comunicativa del emisor; logrando de este modo recrear el significado relevante para el acto de habla creado por este.

El presente estudio trata el componente oral inserto en la corriente pedagógica del enfoque comunicativo, es una corriente integradora en la que prima la comunicación por encima de otros aspectos en el entorno educativo de cualquier centro. Se puede observar que los distintos objetivos planteados al comienzo del mismo se han visto satisfechos, puesto que la idea: “comprobar si los libros de texto incorporan los preceptos legislativos en referencia a la materia de expresión oral” que originó la elaboración de este trabajo se diseminó en siete objetivos, a través de los cuales se esclarecen las causas por las que la oralidad no es un asunto de máxima relevancia, en términos generales, en el ámbito educativo español. Asimismo, este estudio comprende en su apartado final la realización de una encuesta, cuya finalidad es el análisis de la respuesta que un grupo heterogéneo de estudiantes presenta ante una

encuesta referida a la actividad oral realizada por ellos durante el período escolar.

Los objetivos propuestos al comienzo del estudio hacen referencia tanto al apartado puramente teórico de las presentes páginas como a la sección relativa a la encuesta. Los tres primeros objetivos de la relación enunciada al comienzo del mismo han sido satisfechos en el apartado correspondiente con el marco teórico, dado que sirve como soporte teórico de la posterior suma de sugerencias específicas en relación con la implementación del componente oral. Respecto al cuarto objetivo, se ha materializado en el epígrafe “Integración del componente oral en el aula mediante el enfoque comunicativo”, puesto que en él se han propuesto diversas actuaciones para la inclusión de actividades orales en el aula y los diversos constituyentes necesarios para conseguir una adecuada interacción entre profesor y alumno. En cuanto a los últimos objetivos, se puede observar que han sido puestos de manifiesto en el apartado encabezado: “Encuesta: análisis valorativo de la oralidad en el aula” y en las “Conclusiones” del trabajo.

El componente oral de la lengua, por diferentes razones, es un factor esencial cuando el objetivo es mejorar la competencia comunicativa del alumnado, así lo indica el actual currículo LOMCE. A tal fin, se indican diversos acercamientos al tratamiento de este contenido dentro de los espacios educativos; asimismo, se muestran distintas actividades y tareas para que los alumnos puedan desenvolverse de manera adecuada en diversas situaciones comunicativas.

La puesta en práctica de algunas de las actividades para poder llevar a cabo con garantías supuestos orales en el aula, es realmente efectiva. Así se ha podido comprobar en el período de prácticas, dado que permiten la interacción entre todos los miembros de la clase, alumnos y profesor, de manera real en mayor o menor medida, aunque siempre generando sinergias positivas entre los alumnos con base en la palabra como elemento aglutinador.

Los resultados arrojados por la encuesta señalan que la puesta en práctica de diferentes estrategias de implementación de las actividades orales en el aula es altamente positiva para mejorar las relaciones comunicativas entre los discentes, y entre este y el propio docente; sin dejar de obviar el incremento tan beneficiosos de las estrategias orales y comunicativas que los alumnos podrán emplear tanto dentro como fuera de las aulas.

La elaboración de este trabajo ha supuesto un gran impacto en mi forma de concebir la labor profesional docente, dado que me ha permitido reparar con mayor precisión en el decisivo papel que tiene la comunicación dentro de cualquier clase. Anteriormente a su elaboración, pensaba que lo más importante ante los alumnos era el qué y no tanto el cómo; sin embargo, tras poner en práctica algunos de los ejercicios propios de la metodología de la oralidad, que aparecen explicitados en el presente trabajo, he podido verificar que los jóvenes, dentro del aula, reaccionan de forma positiva y muestran un alto nivel de motivación cuando se les proponen distintos ejercicios significativos y ajustados a su nivel.

Este trabajo ha supuesto un reconocimiento de la gran relevancia que adquiere el enfoque comunicativo y la oralidad, como adyacente, como un elemento operativo, el cual se sustancia sobre diversas bases psicopedagógicas, lingüísticas y psicológicas, las cuales serán imprescindibles. De cómo sea la forma de expresarse, del alumnado, dependerán todas sus futuras interacciones con otras personas; es más, la manera de llevarlas a cabo les abrirá o cerrará puertas, según lo que apuntan diversas teorías externas al ámbito lingüístico; por ello, es fundamental que se les aprovisione con las mejores condiciones y cualidades relacionadas con la comunicación y todas sus vertientes. No cabe la menor duda de que uno de los objetivos de la ESO debería ser la preparación efectiva en el campo de la comunicación oral con el objetivo de que todas sus interacciones comunicativas en cualquier ámbito sean fructuosas.

El vínculo comunicativo establecido entre docente y discente, a través de actividades específicas que incidan en la comunicación, será un factor decisivo para el profesor, así como para el alumno, debido a que el fomento de las buenas relaciones entre estos mejorará el bienestar del alumno dentro del aula, aumentando su capacidad de concentración, y por ende, de aprendizaje dentro del espacio educativo. Empoderar a los alumnos mediante vínculos comunicativos es la meta principal del enfoque comunicativo, desde mi punto de vista, lo cual se puede lograr a través de la realización de las actividades orales; de este modo se contribuye a la mejora de sus habilidades de producción y descodificación de los mensajes orales, incluso al enriquecimiento de las relaciones interpersonales entre los propios alumnos o entre estos y el profesor, lo cual es muy importante como he podido observar durante la estancia de prácticas.

9. BIBLIOGRAFÍA

Abascal, M.D.; Beneito, J.M.; Valero, F. (1993): *Hablar y escuchar*. Ediciones Octaedro. Barcelona. Págs.: 19, 20.

Álvarez Angulo, Teodoro (2013): *Didáctica de la lengua para la formación de maestros*. Ediciones Octaedro. Barcelona. Págs.: 28, 29, 38, 39.

Avendaño, Fernando; Miretti, María Luisa (2007): *El desarrollo de la lengua oral en el aula*. Homo Sapiens Ediciones. Sevilla. Págs.: 49, 50.

Bouza Álvarez, M.^a Teresa; González Bernal, José Manuel; Pérez Fuente, José Luis, y Romeu Rodríguez, Alicia (2011): *Lengua Castellana y Literatura 4ºESO*. Oxford University Press España S.A.. Madrid.

- Camps, Anna (comp.) (2005): *Hablar en clase: cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar*. Editorial GRAO. Barcelona: 37, 39, 40.
- Chomsky, Noam (1975): *ASPECTOS DE LA TEORÍA DE LA SINTAXIS*. Aguilar. Madrid. Págs.: 5, 6.
- Del Rio, María José (1993): *Psicopedagogía de la lengua oral: un enfoque comunicativo*. Editorial Horsori. Barcelona. Págs.: 70, 72, 73, 74, 75, 78, 79, 80, 81.
- Durán, Carmen; López, Inma; Sánchez-Enciso Juan; Sediles, Yolanda (2009): *La palabra compartida*. Octaedro. España. Pág.: 65.
- Escandell Vidal, M.^a Victoria (1993): *Introducción a la Pragmática*. Antrophos. Barcelona. Págs.: 16, 51, 52, 68, 69, 73, 92.
- España. Consejería de Educación, Cultura y Deporte. (2013): *Plan Leer, Comunicar, Crecer. Plan para el fomento de la competencia en comunicación lingüística*. Recuperado desde https://www.educantabria.es/docs/planes/plan_lector/Plan_Competicion_Linguistica_LCC.pdf
- Ferrer, M. Eulàlia; Mínguez, Andrés, y Pérez, M. Jesús (2003): *Lengua y Literatura. Anáfora. ESO4*. Editorial Casals. Barcelona.
- Garrido González, Antonio (2012): *Lengua y Literatura 4ESO*. Edebé. Barcelona.
- Hymes, D. H. (1971): «Acerca de la competencia comunicativa» trad. Juan Gómez Bernal en *revistas. unal. edu. co*. Núm. 9. Págs.: 22, 31. Recuperado el 27/1/2017 desde: <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/17051>. file:///C:/Users/Abel/Downloads/17051-53848-1-PB%20(1).pdf.

Lázaro Carreter, Fernando; Marín Martínez, Juan M.^a, y Navarro Ranninger, Pilar (1998): *EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA. LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA. SERIE NUESTRO MUNDO*. GRUPO ANAYA. Madrid.

Lomas, Carlos (1994): *La enseñanza de la lengua y el aprendizaje de la comunicación*. Trea. Gijón. Págs.: 12, 59, 75, 160, 161, 163.

Lomas, Carlos (comp.)(1999): *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras Volumen I*. Ediciones Paidós Ibérica. Barcelona. Págs.: 261, 262.

Lomas, Carlos; Osoro, Andrés; Tusón, Amparo (1993): *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Ediciones Paidós. Barcelona. Págs.: 12, 13.

Lomas, Carlos; Osoro, Andrés (comp.) (1993): *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Ediciones Paidós. Barcelona. Pág.: 95

Lomas, Carlos (comp.) 2001: *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Ediciones Paidós Ibérica. Barcelona. Págs.: 199, 200.

Lomas, Carlos; Bronckart, Jean-Paul (2015): *Fundamentos para una enseñanza comunicativa del lenguaje*. Editorial Grao. Barcelona. Pág.: 16, 109, 110.

Llobera, M. (1995): *Competencia comunicativa documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Edelsa. Madrid. Pp.: 65, 67, 68, 69, 87, 88, 89, 90, 105, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 129, 130, 131.

Mendoza Fillola, Antonio; López Valero, Amando; Martos Núñez, Eloy (1996): *Didáctica de la lengua para la enseñanza primaria y*

secundaria. Ediciones Akal. Madrid. Págs.: 57, 58, 69, 71, 72, 73, 74.

Morote Peñalver, E.; Morales Albertus, A.; Lucas Fernández, F.M.; Valero Cifuentes, L. (2011) Materiales didácticos para el desarrollo de la competencia comunicativa en el aula de Secundaria. *Digitum*. SN. Págs.: 1-20. Recuperado de <https://hdl.handle.net/10201/25317>. En la fecha: 11/08/2017.

Núñez Delgado, M.^a Pilar (2003): *Didáctica de la comunicación oral: Bases teóricas y orientaciones metodológicas para el desarrollo de la competencia discursiva oral en la educación obligatoria*. Grupo Editorial Universitario. Granada. Págs.: 315, 316.

Reina, Alfredo; Navarro, Emilia, y Torres, Alicia (2016): *LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA*. Casals. España

Reyzábal, M.^a Victoria (1993): *La comunicación oral y su didáctica*. La Muralla. Madrid. Pág.: 92.

Trigo Cutiño, José Manuel (1998): Desarrollo de la oralidad en la educación secundaria. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*. N^o 31. Págs.: 1-21. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/117966.pdf>.

Zayas, Felipe; Pérez Esteve, Pilar; García Aceña, Ángel, y Boyano, Ricardo (s.f.): *lengua castellana y literatura 4ESO*. SM. UE

La legislación:

BOE/ Núm. 253, de 21 octubre 1992. Real Decreto 1179/1992 2 de octubre. Recuperado el día: 20/01/2017 desde: https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1992-23406.

BOE/ Núm. 5, de 05 de enero2007. Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre. Recuperado el día: 20/01/2017 desde: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-238>.

Decreto 38/2015, de 22 de mayo. BOC Extraordinario NÚM. 39. Recuperado el día: 21/01/2017 desde: <https://boc.cantabria.es/boces/verAnuncioAction.do?idAnuBlob=287913>.

10. ANEXO I

Estilo de comunicación en el aula

El presente cuestionario versará sobre las actividades grupales relativas a la Generación del 27 y la interacción comunicativa establecida tanto entre alumnos, así como entre docente y estudiantes. Ha sido diseñado con el objetivo de que expreséis vuestra opinión sincera y objetiva, asimismo me gustaría agradecer de antemano vuestra colaboración.

INSTRUCCIONES

- Lea atentamente cada enunciado antes de contestar
- Marque una única casilla en cada respuesta
- Marque con una equis (x) la respuesta que considere más oportuna
- Por favor, no deje ninguna pregunta sin respuesta

PARTE I. DATOS GENERALES

Edad:

Sexo:

Curso:

Asignatura:

PARTE II. SEÑALE CON UNA EQUIS LA RESPUESTA EN RELACIÓN A SU INTERVENCIÓN CON LOS COMPAÑEROS Y DURANTE LAS CLASES

| Nº | PREGUNTA | NUNCA | A VECES | A MENUDO | SIEMPRE |
|----|--|-------|---------|----------|---------|
| 1 | Interviene habitualmente en actos comunicativos durante las clases | | | | |
| 2 | Le resulta fácil intervenir en clase siempre que lo considera conveniente. | | | | |
| 3 | Considera que sus compañeros escuchan con atención e interés | | | | |

| | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|
| | sus intervenciones orales. | | | | |
| 4 | Tuvo alguna dificultad para hacerse entender con el gran grupo, grupo aula. | | | | |
| 5 | Tuvo alguna dificultad para hacerse entender con el grupo reducido, con el que elaboró el trabajo grupal. | | | | |
| ¿Por qué? Responda de manera breve | | | | | |
| 6 | La argumentación y la exposición orales delante de sus compañeros le resultaron sencillas. | | | | |
| ¿Por qué? Responda de manera breve | | | | | |
| 7 | Sus intervenciones durante las sesiones de trabajo grupal fueron tenidas en cuenta por el resto de sus compañeros. | | | | |
| En el caso de ser así. Indique cuál o cuáles: | | | | | |
| 8 | Percibió alguna diferencia entre la exposición oral realizada en el grupo reducido y la exposición oral frente al resto de sus compañeros. | | | | |
| En caso de ser así. Indique cuál o cuáles | | | | | |
| 9 | Creas que su exposición oral frente al grupo fue clara y ordenada. | | | | |
| ¿Qué aspectos podría mejorar? | | | | | |

| | | | | | |
|------------------------------------|--|--|--|--|--|
| 10 | Considera importante el tono, la pronunciación y la velocidad a la hora de hacer comprensible un mensaje para una audiencia. | | | | |
| ¿Por qué? Responda de manera breve | | | | | |
| 11 | Tras haber realizado la actividad, cree que han mejorado sus destrezas orales. | | | | |
| ¿En qué sentido? | | | | | |
| 12 | Valora el componente en comunicación oral del lenguaje como un elemento importante, tras la actividades realizadas. | | | | |
| ¿Por qué? Responda de manera breve | | | | | |

PARTE III SEÑALE CON UNA EQUIS LA RESPUESTA EN RELACIÓN A LA EXPRESIÓN ORAL DEL PROFESOR EN PRÁCTICAS

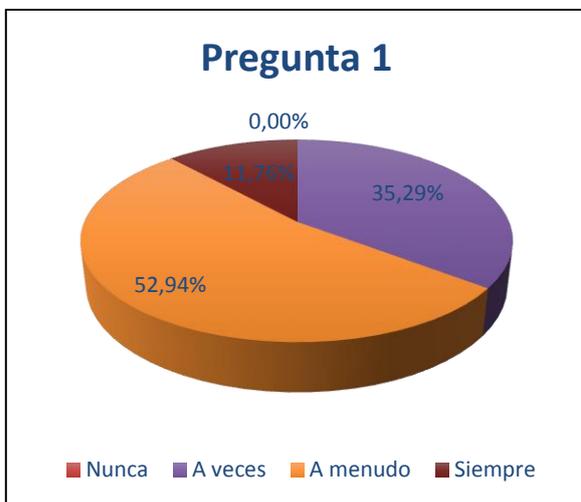
| Nº | PREGUNTA | NUNCA | A VECES | A MENUDO | SIEMPRE |
|----|---|-------|---------|----------|---------|
| 13 | El profesor interpela a los alumnos durante la clase. | | | | |
| 14 | Siente que sus compañeros escuchan con atención e interés las intervenciones orales del profesor. | | | | |
| 15 | El discurso del profesor es positivo y da ánimos. | | | | |
| 16 | Transmite información suplementaria a la de la propia materia. | | | | |
| 17 | Cuando quiere conseguir una respuesta de un alumno fija la mirada en él o ella. | | | | |

| | | | | | |
|----|---|--|--|--|--|
| 18 | Utiliza un tono y una velocidad adecuados a la información transmitida en cada momento. | | | | |
| 19 | Pronuncia de manera clara y adecuada. | | | | |
| 20 | Combina de manera adecuada los gestos faciales y corporales con el lenguaje oral. | | | | |

PARTE IV. PROPUESTAS DE MEJORA DE LA ACTIVIDAD ORAL DURANTE LA CLASE

Señale algún aspecto a mejorar durante las clases en relación con la oralidad, tanto personal como del profesor en prácticas, si lo considerarlo necesario.

11. ANEXO II



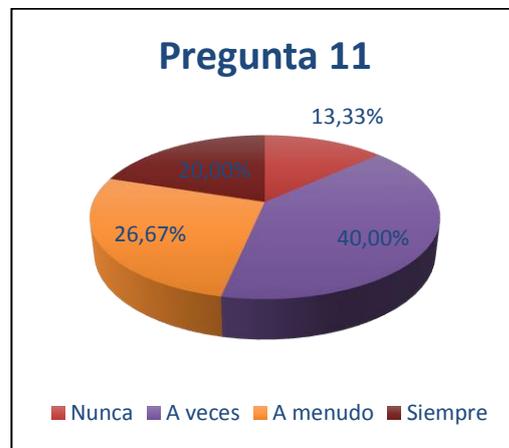
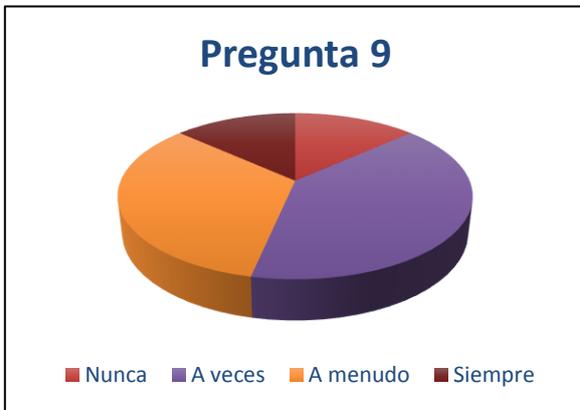
Gráficos 7 y 8



Gráficos 9 y 10



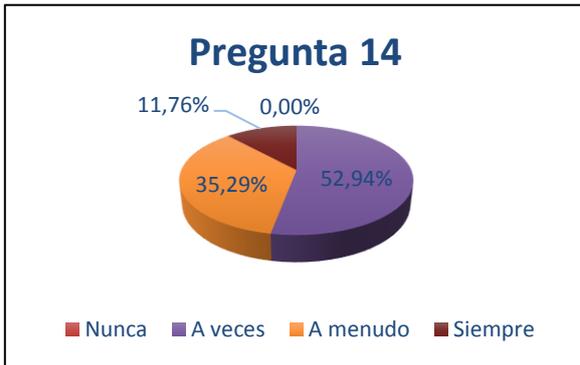
Gráficos 11 y 12



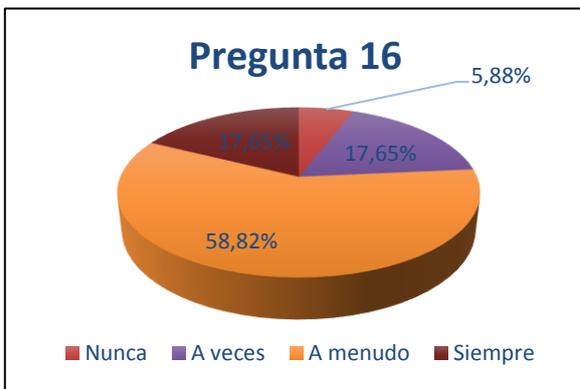
Gráficos 13 y 14



Gráficos 14 y 15



Gráficos 16 y 17



Gráficos 18 y 19



Gráfico 20

¹ Únicamente, he incluido los gráficos referentes a las respuestas de los alumnos porque el resto de datos extraídos del tratamiento estadístico no eran tan relevantes como estos.

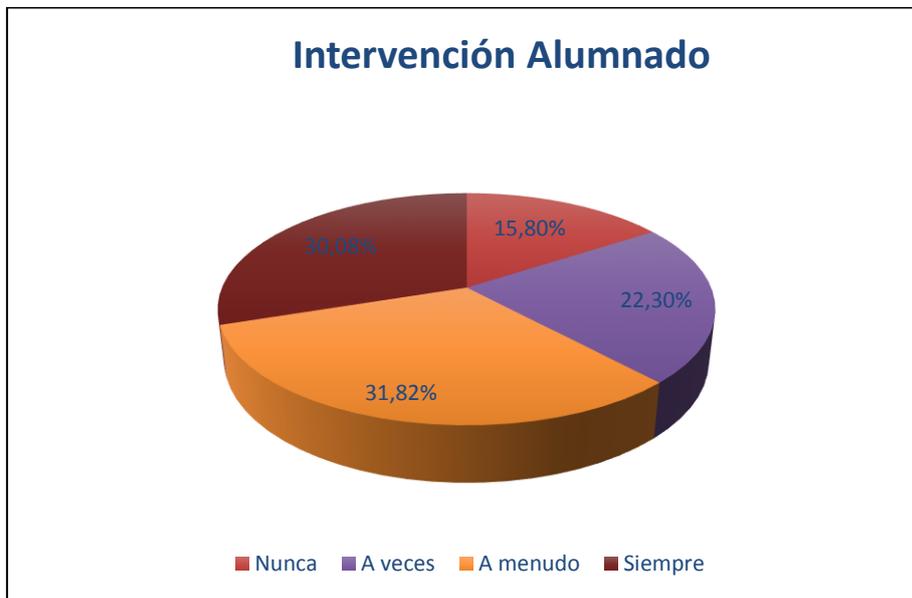
Porcentaje de respuesta

| Pregunta | Nunca | A veces | A menudo | Siempre | Total | Nunca | A veces | A menudo | Siempre | Total |
|----------|-------|---------|----------|---------|-------|--------|---------|----------|---------|---------|
| 1 | 0 | 6 | 9 | 2 | 17 | 0,00% | 35,29% | 52,94% | 11,76% | 100,00% |
| 2 | 0 | 3 | 6 | 8 | 17 | 0,00% | 17,65% | 35,29% | 47,06% | 100,00% |
| 3 | 0 | 7 | 9 | 1 | 17 | 0,00% | 41,18% | 52,94% | 5,88% | 100,00% |
| 4 | 11 | 4 | 1 | 1 | 17 | 64,71% | 23,53% | 5,88% | 5,88% | 100,00% |
| 5 | 12 | 3 | 1 | 1 | 17 | 70,59% | 17,65% | 5,88% | 5,88% | 100,00% |
| 6 | 1 | 4 | 9 | 2 | 16 | 6,25% | 25,00% | 56,25% | 12,50% | 100,00% |
| 7 | 0 | 1 | 5 | 11 | 17 | 0,00% | 5,88% | 29,41% | 64,71% | 100,00% |
| 8 | 5 | 6 | 2 | 3 | 16 | 31,25% | 37,50% | 12,50% | 18,75% | 100,00% |
| 9 | 2 | 6 | 5 | 2 | 15 | 13,33% | 40,00% | 33,33% | 13,33% | 100,00% |
| 10 | 0 | 0 | 0 | 17 | 17 | 0,00% | 0,00% | 0,00% | 100,00% | 100,00% |
| 11 | 2 | 6 | 4 | 3 | 15 | 13,33% | 40,00% | 26,67% | 20,00% | 100,00% |
| 12 | 0 | 1 | 7 | 8 | 16 | 0,00% | 6,25% | 43,75% | 50,00% | 100,00% |
| 13 | 1 | | 10 | 6 | 17 | 5,88% | 0,00% | 58,82% | 35,29% | 100,00% |
| 14 | 0 | 9 | 6 | 2 | 17 | 0,00% | 52,94% | 35,29% | 11,76% | 100,00% |
| 15 | 0 | 3 | 4 | 9 | 16 | 0,00% | 18,75% | 25,00% | 56,25% | 100,00% |
| 16 | 1 | 3 | 10 | 3 | 17 | 5,88% | 17,65% | 58,82% | 17,65% | 100,00% |
| 17 | 0 | 2 | 6 | 9 | 17 | 0,00% | 11,76% | 35,29% | 52,94% | 100,00% |
| 18 | | 3 | 7 | 7 | 17 | 0,00% | 17,65% | 41,18% | 41,18% | 100,00% |
| 19 | | 2 | 8 | 7 | 17 | 0,00% | 11,76% | 47,06% | 41,18% | 100,00% |
| 20 | | 1 | 7 | 9 | 17 | 0,00% | 5,88% | 41,18% | 52,94% | 100,00% |
| | | | | | | 10,56% | 21,32% | 34,88% | 33,25% | |

Resultados generales

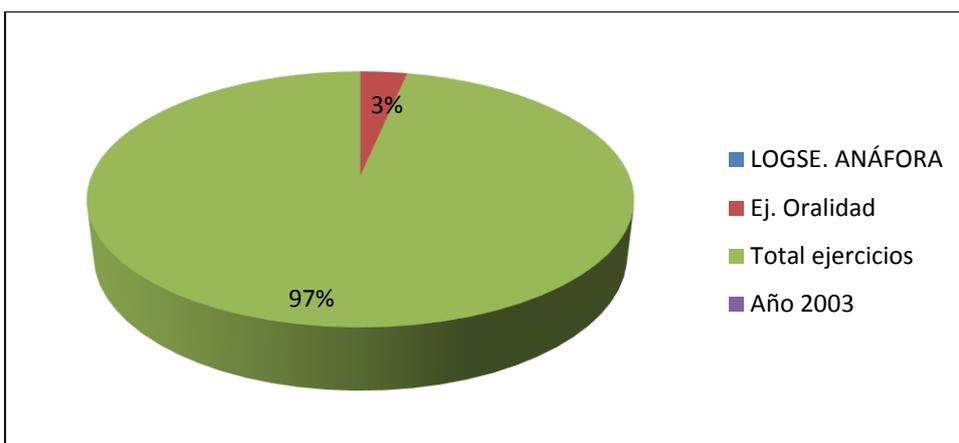
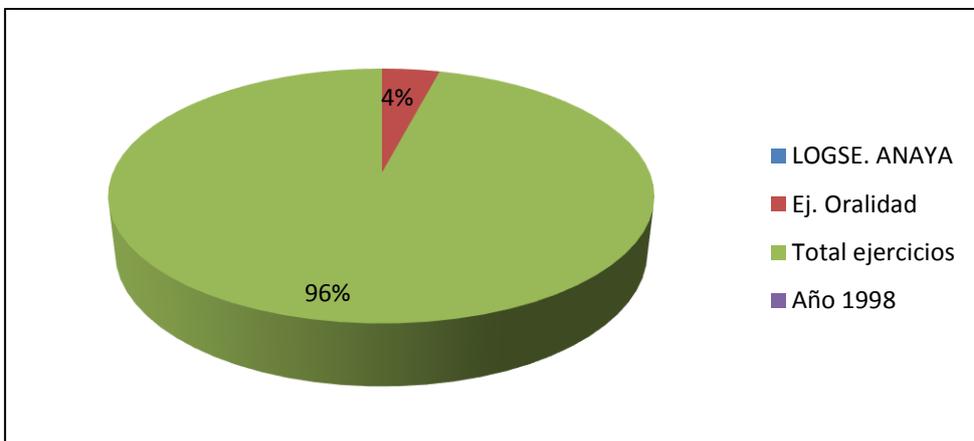


Intervención del alumnado

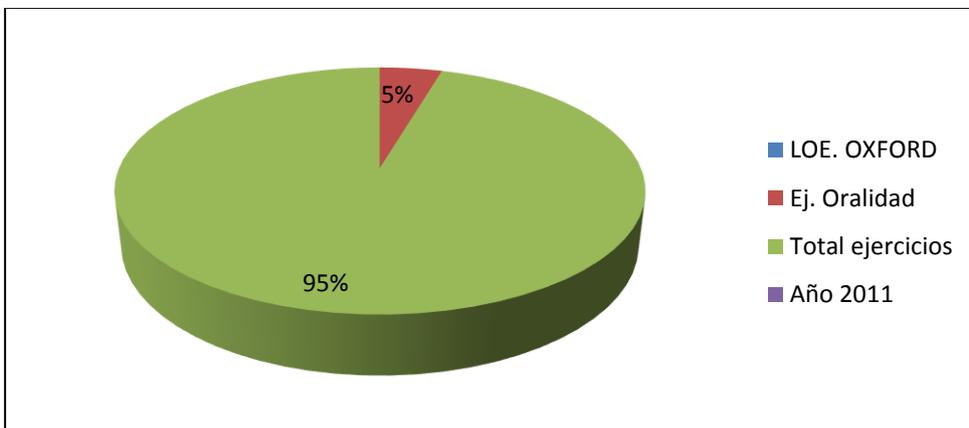


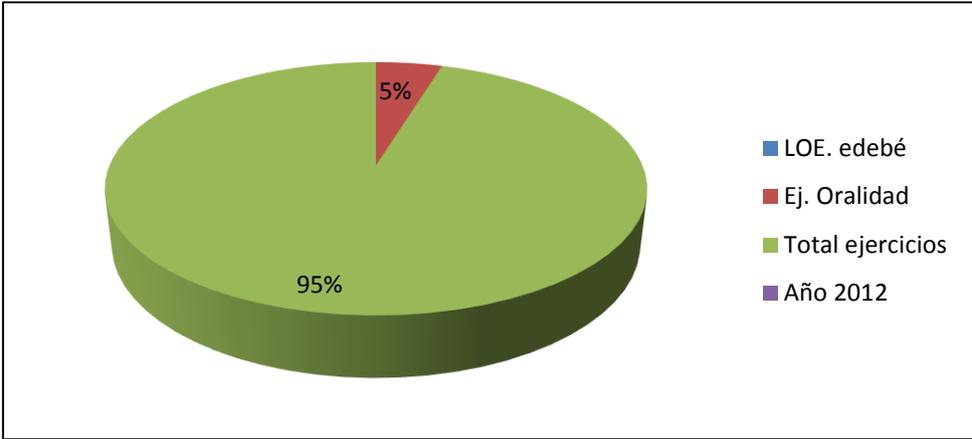
12. ANEXO III

LOGSE



LOE





LOMCE

