



**Facultad de Educación**

**MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA**

**Enseñanza de la lengua oral en Educación Secundaria: el texto expositivo**

**Oral Language Education in Secondary Education: Expository Text**

**Alumno:** Pablo Fernández de la Sierra

**Especialidad:** Lengua Castellana y Literatura

**Directora:** María del Carmen Moral del Hoyo

**Curso académico:** 2019-2020

**Fecha:** 22 de junio de 2020

## **Resumen**

Los avances de la investigación en la enseñanza de la lengua oral ofrecen un marco teórico cada vez más sólido para el desarrollo de la práctica docente. La primera parte del presente trabajo se dedica a la revisión de algunas de las muestras más relevantes de la literatura reciente en este ámbito. Este repaso bibliográfico permite afirmar que la enseñanza de lengua oral formal debe ser una prioridad fundamental en la Educación Secundaria. Por esta razón, la propuesta de intervención didáctica a la que se dedica la segunda parte del trabajo se centra en el texto expositivo oral, uno de los géneros discursivos más rentables para el alumno. Se ha procurado integrar en ella el conocimiento recopilado en la parte inicial del trabajo, en el marco general de un enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua.

**Palabras clave:** didáctica de la oralidad, enfoque comunicativo, texto expositivo oral, discurso en el aula, educación secundaria.

## **Abstract**

Research advances in oral language education offer an increasingly solid theoretical framework for the development of teaching practice. The first part of this paper is devoted to an overview of some of the most relevant samples of recent literature in the field. This bibliographic review confirms that formal oral language teaching must be a fundamental priority in Secondary Education. For this reason, the proposal for a didactic intervention program to which the second part of the work is dedicated focuses on the oral expository text, one of the most profitable discursive genres for the student. Efforts have been made to incorporate the knowledge collected in the initial part of the paper, within the general framework of a communicative approach to language teaching.

**Key words:** oral language teaching, communicative approach, oral exposition, classroom discourse, secondary education.

## Índice

|   |    |
|---|----|
| 1. Introducción y justificación .....   | 3  |
| 2. Objetivos.....   | 5  |
| 3. Marco teórico .....  | 5  |
| 3.1. Didáctica de la oralidad en Educación Secundaria .....                       | 5  |
| 3.1.1. Revisión histórica: paradigmas tradicionales.....                          | 5  |
| 3.1.2. Nuevos enfoques: La oralidad y el enfoque comunicativo.....                | 10 |
| 3.2. La oralidad en el aula de Educación Secundaria .....                         | 15 |
| 3.2.1. El docente.....  | 16 |
| 3.2.2. El alumno.....   | 20 |
| 3.2.3. La interacción .....   | 22 |
| 3.2.4. Las propuestas metodológicas.....  | 25 |
| 3.2.5. La oralidad en el aula de Lengua Castellana y Literatura.....              | 29 |
| 4. La oralidad en contexto: el texto expositivo.....                              | 31 |
| 4.1. El texto expositivo: concepto y características.....                         | 32 |
| 4.2. El texto expositivo y su funcionalidad para el alumno .....                  | 35 |
| 4.3. La oralidad del texto expositivo .....                                       | 36 |
| 4.4. El texto expositivo en el aula de LCL.....                                   | 39 |
| 5. Propuesta didáctica: “El discurso oral formal: la entrevista de trabajo” ..... | 42 |
| 5.1. Presentación .....   | 42 |
| 5.2. Objetivos .....  | 44 |
| 5.2.1. Objetivos generales .....  | 44 |
| 5.2.2. Objetivos específicos .....  | 45 |
| 5.3. Contenidos .....   | 45 |
| 5.4. Fundamentos metodológicos.....   | 46 |
| 5.5. Temporalización .....  | 48 |
| 5.6. Evaluación.....  | 63 |
| 6. Conclusiones .....   | 64 |
| Referencias .....   | 67 |
| Anexo 1 .....   | 73 |
| Anexo 2 .....   | 74 |
| Anexo 3 .....   | 81 |
| Anexo 4 .....   | 82 |

## **1. Introducción y justificación**

El presente trabajo nace de una inquietud personal, de la curiosidad por entender por qué la lengua oral ha sido siempre relegada a un lugar marginal de las clases de Lengua (o de lenguas, en general). Cuando he comentado el tema de esta investigación con personas de mi entorno —de mi generación, pero también más jóvenes—, la primera reacción ha sido casi siempre la de mostrar interés. La mayoría de ellas coincidía, además, en lamentar que su experiencia escolar se hubiera visto privada del trabajo con la lengua hablada. En su vida, en la de todos, se nos ofrecen continuamente ocasiones para comprobar lo difícil que es saber hablar en según qué contextos, y lo importante que resulta saber hacerlo bien.

Además de la curiosidad, he de decir que también hay algo de ingenuidad en el origen de esta investigación: la de pensar que la presencia casi testimonial de la oralidad en la escuela se correspondía con una falta de interés académico por el tema. Nada más lejos de la realidad, como veremos enseguida en la primera parte del trabajo, dedicada a la revisión de la literatura sobre didáctica de la oralidad. En los últimos cincuenta o sesenta años se ha multiplicado el número de obras en este ámbito, y este hecho es signo innegable de la importancia de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua oral, y de las deficiencias de la situación de partida, que todavía no han logrado subsanarse en el grado en que sería deseable.

Muchos de los investigadores incluyen en sus estudios algo de historia, y ese es también el punto de partida aquí. El decaimiento de la retórica clásica, cuyo valor se ha rescatado recientemente en formas renovadas, y que tenía un lugar central en la educación grecolatina, dejó un vacío en la educación occidental que no ha sido llenado hasta la segunda mitad del pasado siglo. A partir de ese momento resurge con fuerza, desde diversos ámbitos científicos, el interés por el estudio del uso de la lengua.

De entre todos los esfuerzos en este sentido, destacan las investigaciones en antropología lingüística de Hymes y Gumperz, que cristalizaron, en los años setenta, en una idea que ha resultado clave para la didáctica de la oralidad: el concepto de competencia comunicativa. Sin entrar ahora en demasiado detalle,

se puede adelantar que el valor pedagógico de una labor de investigación que trataba de entender qué es lo que convierte a una persona en un hablante competente de una lengua determinada, fue inmediatamente percibido desde la enseñanza de segundas lenguas. Así, es en este ámbito en el que surge el enfoque comunicativo, y desde donde se ha extendido de manera global a las aulas en las que se enseña la lengua materna. Como es sabido, el sistema educativo español asume actualmente como propia esta forma de entender la didáctica de la lengua y la literatura.

El marco teórico de este trabajo se propone comprender el alcance didáctico del enfoque comunicativo, y explorar las posibilidades que ofrece para lograr un desarrollo real de la competencia comunicativa de los alumnos. Dentro de este planteamiento general se abren muchas posibilidades, pero lo cierto es que en la revisión bibliográfica surge constantemente la preocupación por la enseñanza de la lengua oral formal. A desglosar las razones que le confieren un lugar primordial respecto de otras opciones se dedica el tercer epígrafe de la parte teórica. No obstante, la principal de ellas tiene que ver con la medida en que la escuela pueda contribuir a crear igualdad de oportunidades para todos. Si se toma la opción de creer en esta posibilidad, parece difícilmente discutible que enseñar a los alumnos a hablar de manera adecuada en todos los ámbitos de la vida resulta fundamental.

En cualquier caso, como decía, son muchos los aspectos que recubre la didáctica de la oralidad, una amplitud que no es sino el reflejo de la complejidad del fenómeno: la lengua hablada es, en la escuela, el objeto de estudio de los alumnos y el instrumento de trabajo de los docentes, e implica, como en la vida, la dimensión social y la emocional, además de la cognitiva. La parte central del marco teórico trata de acoger alguna de las reflexiones más interesantes que se han hecho al respecto.

Por último, la propuesta didáctica que cierra este trabajo supone un esfuerzo por llevar a la práctica docente los presupuestos del enfoque comunicativo, y plantea el trabajo de la lengua oral formal a partir del modelo de secuencia didáctica. Asimismo, su diseño tiene también en cuenta las dimensiones afectiva y social que acabo de mencionar, y se propone pensar el

aula como un espacio para el crecimiento personal de todos, con la premisa de que esto solo puede lograrse a través de la cooperación.

## **2. Objetivos**

En primer lugar se establecen una serie de objetivos relacionados con la elaboración de un marco teórico que permita abordar con garantías la elaboración de una propuesta de intervención didáctica:

- Explorar el desarrollo histórico de la didáctica de la lengua oral, y su situación en la actualidad.
- Establecer las implicaciones de la adopción del enfoque comunicativo.
- Revisar la literatura que indaga en los procesos de comunicación en el aula.
- Comprender cuáles son las prioridades en la enseñanza de la lengua oral.
- Conocer las propuestas pedagógicas para la enseñanza del texto expositivo oral.

En relación con el diseño de la propuesta didáctica, esta ha sido planteada en función de los siguientes objetivos:

- Llevar a la práctica los presupuestos del enfoque comunicativo.
- Promover la interacción constructiva en el aula.
- Combinar objetivos de producción y de aprendizaje sobre géneros discursivos.
- Incidir en la reflexión metalingüística.
- Combinar los tres tipos de evaluación: inicial, formativa y sumativa.
- Integrar las cuatro habilidades lingüísticas.

## **3. Marco teórico**

### **3.1. Didáctica de la oralidad en Educación Secundaria**

#### **3.1.1. Revisión histórica: paradigmas tradicionales**

No hay repaso de la historia de la didáctica de la oralidad que no empiece por remontarse a sus orígenes remotos en la retórica clásica, y no veo por qué

debería hacer yo excepción de esta regla no escrita. Además de por este respeto a la convención, la recuperación —breve— de la historia de la retórica tiene sentido por dos razones: en primer lugar, porque el modelo educativo occidental tiene su origen en la antigüedad grecolatina (Núñez Delgado, 2003: 15); en segundo lugar, porque esta disciplina ha venido recobrando su prestigio desde el último tercio del siglo XX, y hoy aglutina, bajo la denominación general de *nueva retórica*, los trabajos de una gran variedad de disciplinas interesadas en “descubrir y explicar las reglas del juego comunicativo” (Mortara Garavelli *ap. Tusón*, 2015: 53).

La retórica clásica nace como una disciplina orientada fundamentalmente a la acción comunicativa, por medio de la palabra hablada: Aristóteles la definió “como *el arte de descubrir los medios de persuasión* y Cicerón la vinculó a la dialéctica, que trata de la acción humana, y a la intención del hablante en presencia de un auditorio” (Lomas, 1993: 17). Así, en el centro de esta concepción originaria de la retórica está el *uso* de la lengua, pues se trata de acumular conocimientos que permitan la construcción de discursos eficaces en contextos reales de comunicación.

En la cultura grecolatina, llegar a ser un orador competente supone la culminación del proceso educativo del ciudadano, ya que el dominio de la palabra hablada resulta fundamental para progresar socialmente. En la educación romana, el tercer y último grado lo constituye el *rethor*, que además de tener como misión la de educar al orador perfecto, enseña a vivir de acuerdo con el ideal de *humanitas*, es decir el “conjunto de cualidades morales e intelectuales propias del hombre que ha recibido una educación esmerada” (Núñez Delgado, 2003: 18).

Este valor nuclear que la retórica ha adquirido en la formación del ciudadano romano empieza a perderse con la llegada del Imperio. Este es un período de restricción de libertades en el que la retórica queda confinada dentro de los muros de la escuela, reducida “a las exhibiciones artificiosas de las *declamaciones* y al aprendizaje de preceptos”. Séneca, ilustre orador y ciudadano del Imperio, con una queja que parece oída hoy mismo, se lamentaba

de que en su época “se aprendía para la escuela, no para la vida” (Núñez Delgado, 2003: 18).

Durante la Edad Media, la retórica entra en un proceso de convergencia con la *poética*, iniciado ya en el final de la época romana, y se convierte progresivamente en una enseñanza meramente teórica que pierde su carácter pragmático original:

se daba la paradoja de que la ciencia del “arte del bien hablar” pasó a ser una herramienta para la comprensión y análisis de textos escritos hasta culminar de este modo en su integración con la filología, la teoría literaria y el comentario de textos. (Núñez Delgado, 2003: 20)

La historia de la retórica es compleja, y su degeneración en repertorio de figuras literarias (que supone, en realidad, la reducción a una de sus partes, la *elocutio*) y de definiciones normativas convive durante siglos con una cierta vitalidad en determinados ámbitos, especialmente dentro de la Iglesia, y con periodos en los que experimenta una recuperación de su sentido original, como sucede con el humanismo de la Baja Edad Media y el Renacimiento. En todo caso, es un hecho que la retórica desaparece de los planes educativos del mundo occidental a lo largo del siglo XVIII (Lomas, 1993: 20).

Es igualmente un hecho que la retórica, mucho tiempo antes de su desaparición, había ido ya perdiendo su valor de enseñanza integral, en un proceso que se inicia durante el helenismo y que culmina en la Edad Media, cuando se produce su sustitución por la *escolástica* (Núñez Delgado, 2003: 45).

Este cambio de paradigma en los modelos educativos occidentales sitúa la *gramática* en el centro del saber lingüístico, y otorga la prioridad absoluta a la palabra escrita, que se propone como modelo para la elaboración de todos los discursos, incluidos los orales. Otro rasgo fundamental de este sistema, profundamente problemático para la enseñanza de la lengua, es la confusión entre descripción y prescripción:

Las clases de lengua quedaban reducidas a clases de normativa gramatical en las que el concepto de «buen uso» equivalía, muchas veces, a «único» uso aceptable en cualquier ocasión, y ese «único» uso tenía como sola referencia el uso escrito (...) La clase de gramática quedaba, así, divorciada del propio uso que los alumnos hacían constantemente de su lengua. (Lomas, 1993: 21-22)

El final de la cita enlaza con la lamentación de Séneca que reproduce un poco más arriba, y esa separación entre la escuela y la vida es un problema que sigue preocupando a la pedagogía moderna, y que resulta especialmente dañino en la enseñanza de la lengua, porque implica el desaprovechamiento de la competencia que el alumno ha desarrollado de manera natural en su propio idioma. Además, la identificación de la educación lingüística con el proceso de adquisición de la norma remite inevitablemente a cuestiones de naturaleza sociopolítica, pues de este ámbito, y no del estrictamente lingüístico, es desde donde emanan tanto la formulación de los fines de la educación lingüística como la delimitación de la norma que se ha de imponer como modelo escolar.

Este modelo gramatical, basado en el texto escrito y en la norma, y con el añadido, en el siglo XIX, de la Historia de la Literatura como asignatura independiente, es el que ha llegado prácticamente hasta nuestros días (Núñez Delgado, 2003: 45). La pervivencia de esta forma de educar no implica, en todo caso, que sus insuficiencias no hayan sido percibidas y que no haya habido intentos de reformarlo. Las ideas de Institución Libre de Enseñanza, a finales del siglo XIX, suponen una verdadera reacción contra una concepción de la enseñanza que se formulaba como “escuela del silencio”: para los institucionistas, el diálogo entre maestro y alumno es el vehículo fundamental de la educación. En cuanto a la didáctica de la lengua, la gramática sigue siendo importante, pero se considera que no puede ser un objeto de conocimiento en sí mismo, y que se ha de partir del uso para llegar a las reglas, a la reflexión sobre el idioma.

El programa institucionista sorprende por lo avanzado de sus planteamientos, muchos de los cuales, en formulaciones modernas, están en la base de perspectivas didácticas que están sirviendo hoy para reformar la educación. El libro del profesor José de Caso, *La enseñanza del idioma*, de 1889, es una verdadera anticipación del *enfoque comunicativo*, al que va dedicado el epígrafe siguiente. El propósito fundamental de la obra es difundir la idea de que es necesario trasladar a la enseñanza de la lengua materna lo que en el aprendizaje de lenguas extranjeras resulta evidente: el conocimiento del vocabulario y la gramática de una lengua no producen un hablante competente.

Sobra decir que estas ideas tuvieron un recorrido corto, y que durante buena parte del siglo XX se sigue aplicando en las escuelas el enfoque tradicional basado en el conocimiento y el dominio de la gramática, en el marco del cual “el alumnado trabaja con el fin de la corrección lingüística” (Martínez, López y Gracida, 2015: 76).

La década de los setenta, en el marco de la promulgación de la Ley General de Educación, trae a las aulas de EGB y de educación postobligatoria una trasposición pedagógica de las teorías estructuralistas. Esto supone un avance importante para la escuela en relación con la sintaxis, la fonología y la fonética, pero no repercute en absoluto en un desarrollo de la didáctica de la oralidad. Lomas, Osoro y Tusón explican por qué: “Puesto que el estructuralismo excluye el *habla* de su ámbito de estudio, ya que la considera asistemática por estar sujeta a la variación individual, en las clases de lengua también se ha descuidado el uso” (1993: 25).

Algo muy similar sucede con el generativismo, que también excluye deliberadamente de su ámbito de estudio el *uso*, la *actuación*, y que igualmente se intenta trasladar directamente a las aulas en la década de los setenta y ochenta, con el resultado de que la clase de lengua se convierte, como dice Lomas, “en una hojarasca de destrezas de disección gramatical o sintáctica vestidas con el ropaje de la última modernidad lingüística mientras en las aulas no se habla” (1999: 41).

El traspaso a la didáctica de la lengua y la literatura (DLL) de la deliberada despreocupación por el uso lingüístico que el estructuralismo y el generativismo toman como opción epistemológica comete el error de ignorar el hecho evidente de que no fueron desarrollados para dar respuesta a las necesidades pedagógicas de la escuela. Chomsky ha insistido repetidamente en la idea de que la lingüística generativa es absolutamente inútil “para servir de base a una tecnología de enseñanza de las lenguas” (*ap.* Lomas, 1999: 45).

El resultado de todo esto es que, todavía a finales del siglo XX, muchos alumnos permanecieran “la mayor parte del horario con la boca cerrada y volcados casi totalmente en actividades de lengua escrita o de comprensión oral, pero sin prestar la debida y necesaria atención a ejercicios de habla o de lengua

oral” (Trigo, 1998: 37). Es justo decir, no obstante, que son muchos los docentes e investigadores que, como José Manuel Trigo, protestan desde hace décadas contra este estado de cosas. En el epígrafe siguiente abordo la transición hacia una enseñanza comunicativa de la lengua materna.

### **3.1.2. Nuevos enfoques: La oralidad y el enfoque comunicativo**

El enfoque comunicativo surge en el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas en los años setenta del siglo pasado, y es la aplicación didáctica de los resultados convergentes de diversas disciplinas que, desde varios ámbitos científicos, se habían venido ocupando del estudio del *uso* lingüístico desde los años cincuenta. La idea fundamental es que el dominio de una lengua no consiste solo en el conocimiento de su vocabulario y de las reglas de su gramática, “sino también y sobre todo en la apropiación funcional de los conocimientos y las habilidades que favorecen el uso coherente, eficaz y adecuado del lenguaje en los diferentes contextos y situaciones de la comunicación humana” (Breen *ap.* Lomas, 2015: 16).

Uno de los pilares de este enfoque es el concepto de *competencia comunicativa*. Este concepto surge como una reacción a la disyuntiva que había establecido Chomsky entre *competencia* y *actuación*, y, aunque son varias las disciplinas y los autores que inciden en esta superación (o desarrollo, quizá) de la teoría del lingüista norteamericano, la noción de competencia comunicativa es fruto de la investigación en *etnografía de la comunicación*, en el marco de la *antropología lingüística*, y se debe a Dell H. Hymes y John Gumperz. La formulación inicial del concepto se debe a Hymes, pero la que ha quedado como definitiva es producto de la colaboración entre los dos autores: “[la competencia comunicativa es] aquello que un hablante necesita saber para comunicarse de manera eficaz en contextos socialmente significantes” (Gumperz y Hymes *ap.* Lomas, 2015: 15).

Estos dos investigadores emprenden el estudio del comportamiento comunicativo de grupos humanos, y en él constatan que no es posible describir la conducta lingüística de un individuo sin hacer referencia a factores socioculturales. Los intercambios comunicativos dentro de una determinada

*comunidad de habla* solo pueden desarrollarse adecuadamente si los agentes implicados conocen las *normas de interacción* y las *normas de interpretación* que rigen en ese contexto sociocultural. Las primeras, básicamente, permiten saber qué decir —y qué no decir— en función de con quién se habla, de la situación de comunicación y de los fines que se persiguen<sup>1</sup>; las segundas guían a los hablantes “a la hora de dar sentido a lo que se dice aunque sea de forma indirecta o implícita” (Tusón, 2015: 38). Cabe hacer dos precisiones en relación con estas *normas*: en primer lugar, el hecho de que se puedan incumplir no implica que se puedan obviar en la descripción del fenómeno de la comunicación; en segundo lugar, esas normas no se refieren —o al menos no solo— ni a la corrección gramatical, ni a la observancia de la norma prestigiosa.

Como se deduce de lo dicho hasta ahora, la diferencia fundamental entre el enfoque comunicativo y el tradicional se puede medir en la distancia que separa los conceptos de *norma*<sup>2</sup> y de *adecuación*. Mientras que en la enseñanza tradicional de la lengua de lo que se trata es de conseguir un ajuste progresivo entre los usos del aprendiz y la norma lingüística, en el enfoque comunicativo —como hemos visto— se habla de un “uso coherente, eficaz y adecuado”, y el desarrollo de la competencia comunicativa se orienta hacia la adquisición de la capacidad de “comunicarse de manera eficaz”, en función de la intención de los hablantes y de los diferentes contextos de comunicación.

En relación con el concepto de *competencia lingüística* de Chomsky, la diferencia es de otro orden y tiene que ver con maneras distintas de entender la facultad humana del lenguaje. Como apuntábamos más arriba, Hymes considera errónea la separación que Chomsky hace entre competencia y actuación, y entiende que los factores socioculturales no afectan solo “a la actuación externa sino también a la competencia interna de las personas” (Lomas, 2015: 15). Es preciso recordar que la noción de *norma* no tiene nada que ver con la

---

<sup>1</sup> El famoso acróstico *SPEAKING* que sintetiza los elementos implicados en un evento comunicativo: *Situation, Participants, Ends, Act sequences, Key, Instrumentalities, Norms* y *Genre* (situación, participantes, finalidades, secuencia de actos, clave, instrumentos, normas y género).

<sup>2</sup> Entendida como *lengua normativa*, que “hace referencia a la lengua regulada en las gramáticas, especialmente la de la Academia, y a las normas seguidas en la lengua escrita” (Moreno Fernández, 2009: 338).

*competencia lingüística* de la gramática generativa, pues la norma tiene un origen social y el objeto de estudio del generativismo es el mecanismo de adquisición de las lenguas (*Language Acquisition Device*), que tiene naturaleza mental. De hecho, la gramática generativa contribuye a difundir la idea “de que todas las lenguas son iguales en cuanto a su potencialidad como aparatos formales”, y de que no hay ninguna base científica que permita valorar “una lengua o una variedad por encima de otra u otras” (Lomas, 1993: 27), lo cual lleva, precisamente, al cuestionamiento del concepto de *norma* (de nuevo entendida esta como he indicado más arriba).

En este sentido, las repercusiones de la adopción del enfoque comunicativo para la didáctica de la oralidad son evidentes, pues ahora ya no se trata de adquirir un modelo correcto o prestigioso (basado, además, en la lengua escrita, que es la variedad en la que se deposita ese prestigio) sino de conseguir que el hablante sea capaz de manejarse con éxito en los distintos *eventos comunicativos* en los que se ve inmerso, gran parte de los cuales se resuelven mediante el lenguaje oral y con el recurso a variedades lingüísticas (regionales, sociales, de registro) que se sitúan al margen de la norma, a mayor o menor distancia de ella. Dicho de otra forma, asumir como objetivo de la educación lingüística el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos implica necesariamente la entrada en las aulas del trabajo con la lengua hablada, y este trabajo debe guiarse, en primer lugar, por el concepto de *adecuación*. Como explica Luci Nussbaum: “Cuando se analiza el uso oral, es preciso partir del principio de que no existen enunciados correctos e incorrectos, sino enunciados *adecuados o no* a la situación y a los propósitos de los hablantes” (2002: 79).

Por otro lado, el cuestionamiento de la hegemonía de la norma en la enseñanza de la lengua —de la exclusividad de la que gozaban los criterios de corrección y prestigio— permite la entrada en la escuela de los usos lingüísticos de la realidad cotidiana, y eso rompe la barrera entre la institución escolar y la vida a la que hice referencia en el epígrafe anterior. Luci Nussbaum lo explica así: “uno de los grandes cambios operados ha consistido en considerar que el punto de partida de todo aprendizaje de la lengua debe fundamentarse en el

repertorio verbal del aprendiz cuyo rigor y eficacia la escuela debe encargarse de ampliar” (*ibid.*: 69).

La reforma educativa que trajo consigo la LOGSE (1991) hizo suyo el *enfoque comunicativo* de la enseñanza del lenguaje:

En la década de los noventa del siglo XX los currículos lingüísticos y literarios, tanto en España como en el resto de Europa y en el mundo latinoamericano, adoptaron un *enfoque comunicativo* de la enseñanza del lenguaje que inició en su día un giro copernicano en las maneras de entender la educación lingüística y literaria en las aulas de educación secundaria y del bachillerato. (Lomas, 2015: 9)

Ese cambio de paradigma sigue, en líneas generales, vigente, y es el que inspira el diseño del currículo de Educación Secundaria y Bachillerato que se sigue hoy en España. La realidad de las aulas, sin embargo, parece haber permanecido un tanto refractaria a este cambio de modelo pedagógico. Así lo entiende Carlos Lomas en un texto publicado en 2015: “el alumnado comprueba una y otra vez cómo las clases de lenguaje se orientan a menudo hacia el aprendizaje académico de saberes gramaticales o de habilidades sintácticas” (2015: 18).

Este mismo autor y Guadalupe Jover, en un artículo conjunto, echan de menos un mayor compromiso con el enfoque comunicativo de los objetivos de la enseñanza de la lengua en los currículos más recientes, pero señalan que la discordancia entre estos y la realidad de las aulas se debe en gran parte al uso que en ellas se hace de los libros de texto:

A causa de complejas razones que tienen que ver con la formación inicial del profesorado, con las tradiciones didácticas dominantes, con las rutinas pedagógicas y con las condiciones de trabajo del docente, la mayoría del profesorado no solo utiliza los libros de texto como un apoyo en sus labores didácticas sino que a menudo delega en ellos la tarea de decidir sobre asuntos de tanta envergadura como qué enseñar en clase, cómo, cuándo y de qué manera hacerlo, cómo organizar las actividades en las aulas y cómo evaluar el aprendizaje de los alumnos y de las alumnas. (Jover y Lomas, 2015: 149)

La cita es larga pero creo que merece la pena reproducir el párrafo completo. En la continuación de este fragmento, añaden los autores que el análisis de esos libros de texto ofrece una muestra prácticamente irrelevante de contenidos y ejercicios dedicados al trabajo de la lengua oral. A una conclusión parecida llegan Rodríguez y Ridao en un artículo de 2012, en el que analizan los

contenidos de libros de texto de 4.º de ESO y de 1.º de Bachillerato de algunas de las editoriales más habituales en las aulas españolas: “es escasa la atención prestada al estudio de la dimensión hablada de la propia lengua” (2012: 378).

Además de esta causa fundamental, existen razones complementarias que dificultan el acceso a la escuela del trabajo con la lengua oral. Luci Nussbaum las cifra en tres: en primer lugar, el prestigio que se le concede a la lengua escrita (hecho al que hay que añadir el de las dificultades que comporta el dominio de la escritura); en segundo lugar, la concepción ampliamente extendida de que el alumno *ya sabe hablar* cuando llega a la escuela; por último, la tendencia de la enseñanza de la lengua a “tomar de las disciplinas de base modelos compactos que, secuenciados —y a menudo desvirtuados— han pasado a constituir programas oficiales o manuales de lengua” (2002: 68). Este artículo de Nussbaum, que fue publicado originalmente en 1991 y compilado por Carlos Lomas en un libro de 2002, tiene todavía hoy cierta vigencia, en la medida en que los factores mencionados siguen lastrando el desarrollo de la enseñanza de la oralidad. El tercer punto se refería a la trasposición didáctica de las teorías estructuralistas y generativistas, pero me temo que algo parecido se puede decir de las corrientes lingüísticas que están en la base del enfoque comunicativo, cuya plasmación en los manuales escolares no está diseñada de modo que pueda contribuir a “la mejora de las destrezas expresivas y comprensivas del alumnado” (Lomas, 2015: 152), y tienden a presentarse como un objeto de conocimiento *per se*.

Me extiendo un poco más sobre la segunda de las razones que daba Nussbaum, porque tiene mucho que ver con el resto de este trabajo, y con su razón de ser, en realidad. Dice la autora que esa idea de que el niño o adolescente ya sabe hablar es solo en parte cierta, y que la adquisición de la competencia comunicativa del alumno “merecería la atención de la escuela”. Montserrat Vilà expresa de la siguiente manera cuál es el trabajo que debe realizarse en el aula:

La mejora de la oralidad de nuestros alumnos, tanto en lo que respecta a la producción como a la recepción, llegará de la mano prácticas culturales reflexivas que les ayuden a crecer y a desarrollar las capacidades cognitivas, discursivas y estratégicas para comunicarse en toda clase de contextos, sobre todo los que requieren una oralidad más especializada y formal. (Vilà, 2005b: 12)

Enfrentarse a un auditorio ante el que exponer un asunto académico o escolar de forma coherente es una de esas situaciones comunicativas nuevas que el aprendiz debe acostumbrarse a afrontar. Como decía antes, el propósito de este trabajo es tratar de contribuir a que pueda conseguirlo. En los siguientes apartados se presentan ideas y propuestas dirigidas a este objetivo.

### **3.2. La oralidad en el aula de Educación Secundaria**

Hasta hace relativamente poco tiempo, la investigación educativa se había centrado en las condiciones estructurales de la institución escolar y en la dimensión cognitiva del aprendizaje, y había dejado de lado el estudio de lo que sucede realmente en el aula. Como señalan Nussbaum y Tusón, ese estado de cosas empieza a cambiar “a partir de que los nuevos enfoques educativos plantean la necesidad de dejar de entender la enseñanza como una mera transmisión de conocimientos”. Desde el momento en que la atención de los investigadores, y de los profesores que ejercen como tales, se concentra en el día a día de la práctica docente, surge de manera clara una idea fundamental: “gran parte de lo que ocurre en el aula se produce a través de los usos lingüísticos orales y escritos” (2002: 196-197).

La obra *Hablar y Escuchar* (Abascal, Beneito y Valero, 1993) es un referente *clásico* en España de esa nueva forma de entender la docencia, y de la voluntad de hacer real la apuesta del sistema educativo por la enseñanza del uso oral:

El constructivismo ha puesto de manifiesto la importancia de la interacción en la construcción de los saberes. Hablar con los compañeros y con el profesor y escucharlos activamente para solucionar tareas de aprendizaje, convertir la clase en un espacio de interacción real, más allá de la mera comunicación unidireccional, parece hoy una necesidad incuestionable. (1993: 19)

Courtney Cazden, en la introducción a su conocido estudio *El discurso en el aula*, cita un fragmento de una ponencia del investigador británico Douglas Barnes, que reproduzco de forma bastante extensa porque sintetiza perfectamente qué es la oralidad en la escuela:

La expresión oral combina lo cognoscitivo y lo social. El currículum real (en oposición al pretendido) consiste en los significados que una clase y un profesor concretos representan o realizan. Para aprender, los estudiantes tienen que valerse de lo que ya saben si quieren encontrarle sentido a lo que el profesor les explica. La expresión oral permite someter a reflexión los procesos mediante los que el alumno relaciona nuevos y antiguos conocimientos, si bien dicha posibilidad depende de las relaciones sociales y del sistema de comunicación que implanta el profesor. (Cazden, 1991: 12)

En la continuación de la cita, Cazden identifica los tres vectores que conforman ese sistema de comunicación que es el aula: en primer lugar, el lenguaje del currículum, que se identifica con la voz del profesor, pero que es también el que sirve a los estudiantes para mostrar lo que han aprendido; en segundo lugar, el lenguaje del control, a través del cual el docente organiza el flujo de comunicación y lo orienta hacia los fines educativos; en tercer y último lugar, el lenguaje de la identidad personal, en el que confluyen los distintos modos de hablar de cada uno de los participantes en la comunicación en el aula, y que puede plantear cuestiones de adaptación más o menos transitorias o llegar a suponer, en algunos casos, un verdadero impedimento para la educación. Como indica Cazden, estas tres dimensiones se incardinan en las tres funciones básicas del lenguaje y, como ellas, generalmente aparecen combinadas en cada una de las distintas unidades de habla.

En esta parte del trabajo me centraré en el modo en el que los usos lingüísticos orales de los actores reales del proceso de enseñanza-aprendizaje, profesor y estudiantes, determinan y condicionan la práctica docente. En el epígrafe 2.5. abordaré algunas de las formas de plantear la didáctica de la oralidad en el aula de Lengua Castellana y Literatura en la Educación Secundaria.

### **3.2.1. El docente**

Siguiendo a Cazden, Nussbaum y Tusón plantean una analogía entre la clase de Lengua (de cualquier materia, en verdad) y una clase de lenguas extranjeras, en la que el docente sería la única persona verdaderamente “nativa”, que “sabe cómo comportarse, cómo actuar, qué decir y cómo hay que decirlo”, mientras que los alumnos “desconocen, a veces casi totalmente, las formas de hablar apropiadas en ese nuevo ámbito” (2002: 199-200). De este modo, la

responsabilidad del docente es la de introducir a los alumnos en ese mundo discursivo nuevo, y la de convertirse en un modelo de cómo comportarse comunicativamente, con arreglo a las normas de interacción que rigen en la cultura del aula.

Como se ve, se trata no solo de que el alumno se adapte a patrones lingüísticos nuevos para él, sino de que adopte un rol nuevo y la nueva identidad que ello expresa, lo cual sucederá, fundamentalmente, a través de la palabra hablada. El docente debe asegurarse de que sus alumnos, independientemente de lo alejados que estén de esas nuevas formas —o, mejor dicho, con mayor celo cuanto más lo estén—, son capaces de ir adquiriendo esas nuevas identidades que la escuela exige de ellos (Cazden, 2001: 6).

El habla de los alumnos debe tener, entonces, su lugar en el aula, y debe ocuparlo sin renunciar a su propia *fisonomía*. La escolarización universal ha traído consigo la llegada a la escuela de formas de hablar muy diversas, muchas de ellas bastante alejadas del discurso propio del aula. Esta realidad exige del docente una actitud respetuosa hacia las variedades propias de cada alumno, para evitar que la distancia entre cada una de ellas y el discurso del aula sea interpretada como una simple cuestión de *déficit*. La labor del docente consistiría, así, en validar el repertorio verbal con el que cada aprendiz llega a la escuela y empezar a trabajar desde ahí, como recomienda desde hace ya tiempo la investigación sobre uso de la lengua y fracaso escolar (Abascal, Beneito y Valero, 1993: 22). Como indica Carolina Tosi: “sin dudas, no se puede sostener que haya una «oralidad correcta», sino solo variaciones que dependen de los géneros, las situaciones comunicativas, los participantes, etc.” (2020: 133).

El propio docente va a hacer uso de distintas variedades de su lengua en distintos momentos durante una clase, y es conveniente que esa alternancia se haga visible, que el discurso se sitúe como objeto de reflexión en el aula, de modo que los alumnos sean conscientes de su propio comportamiento lingüístico, aprendan a respetar las formas de hablar de cada persona y sepan lo que se espera de ellos. En este sentido, Cazden dice lo siguiente:

Desarrollar los recursos lingüísticos de los alumnos ayudándolos a aprender otro dialecto del inglés puede convertirse en un campo de batalla a causa de la fuerza de las actitudes

lingüísticas, las de nuestros estudiantes y las nuestras propias. Cuanto más podamos mantener el “hablar *con propiedad*” como un asunto de realidad práctica (y para los estudiantes mayores, política) más que de moralidad, tanto mejor<sup>3</sup>. (2001: 176-177)

De la dimensión política de ese “hablar *con propiedad*” me ocuparé un poco más adelante, en el apartado dedicado al alumno. En cuanto a “la realidad práctica”, la conexión con el concepto de *adecuación* —central en el enfoque comunicativo, como veíamos en el primer epígrafe— resulta evidente. Dominar el español —o el inglés— estándar supone una ventaja innegable en un buen número de ámbitos de uso, y esa es una idea de la que el docente debe persuadir a sus alumnos, pero eso no implica que el habla familiar o el dialecto propio tengan, por principio, nada de censurable.

Esta forma de ver las cosas se ha tratado de ir difundiendo con las sucesivas reformas educativas, pero este impulso, como explica de las Heras, no ha dejado de encontrarse con la actitud contraria de una buena parte del profesorado de Lengua y Literatura (1996: 111), algo que, como veremos después, sigue ocurriendo todavía hoy. El autor habla desde el contexto de la modalidad lingüística andaluza, pero advierte de que, lógicamente, lo mismo puede decirse incluso para los dialectos más próximos al estándar, aun cuando en ellos la distancia a salvar se encuentre más en el eje *vertical* (de registro) que en el *horizontal* (de diatopía).

Las diferencias culturales entre el docente y sus estudiantes pueden también suponer un obstáculo para la comunicación. En muchas ocasiones, la cultura de un individuo aflora en rasgos de sus producciones orales que pueden ser fácilmente malinterpretados como errores o faltas de adecuación desde otro marco cultural. El estudio de Cazden recoge varios casos que ilustran este tipo de fallas de comunicación, que se pueden producir entre miembros de distintos grupos étnicos, o en el encuentro entre personas procedentes del ámbito rural y de la ciudad, entre otras posibilidades<sup>4</sup>. La autora reconoce la imposibilidad de

---

<sup>3</sup> La traducción es mía. El texto original dice así: “Developing student’s language resources by helping them learn another dialect of English can become a battleground because of the power of language attitudes, our students’ and our own. The more we can keep “talking *proper*” a matter of practical (and for older students, political) reality rather than morality, the better”.

<sup>4</sup> Cazden recoge un ejemplo muy interesante sobre las diferencias de estilo narrativo entre estudiantes blancos y estudiantes negros (2001:18-19).

que el docente sea consciente de todas las posibles divergencias entre su propia cultura y la de sus alumnos, y ofrece el siguiente consejo: “inhibir la asunción de que el suyo [el de la profesora] es el único punto de vista correcto, o incluso imaginable<sup>5</sup>” (2001: 156).

Como hemos podido ver, son muchos los aspectos que un docente debe tener en cuenta en relación con el discurso en el aula, tanto en lo que se refiere a la enseñanza y el aprendizaje de la lengua oral, como en lo relativo al propio discurso docente. Sin embargo, la formación que hasta hace muy poco tiempo ha recibido el profesorado apenas ha prestado atención a estos dos elementos. En una investigación cualitativa realizada en 2017, dirigida a conocer cómo entienden algunos docentes la didáctica de la oralidad, Carolina Arredondo encuentra todavía una idea de la enseñanza no muy acorde con “las líneas comunicativas y funcionales del lenguaje oral” (2017: 95).

Edith Silveira ha dedicado varios años al estudio del discurso docente y ha aislado una serie de características que, aun con las diferencias propias de cada materia, lo caracterizan como una variedad diafásica definida, que es producto de la tarea y del contexto en que se da. La conclusión fundamental de su trabajo apunta, por un lado, a la operatividad del registro, y por el otro, a sus limitaciones: “Como parte del rol de profesor este registro facilita ciertas instancias que son manejadas de forma implícita y dificulta las posibilidades de acciones creativas que serían soluciones profesionales a las instancias de comunicación en el aula” (2009: 75). Los profesores buscan constantemente formas de superar esas limitaciones, y la autora señala la conveniencia de contar con un marco teórico que permita complementar el componente intuitivo con una cierta sistematización.

En resumen, si la enseñanza no se entiende como mera transmisión de conocimiento, resulta imprescindible reflexionar sobre la función y las características del discurso del aula. Como sugiere Ken Bain, quizá haya que seguir a Don Finkel y aprender también a “dar la clase con la boca cerrada” (2007: 193).

---

<sup>5</sup> La traducción es mía. El original dice así: “suppressing the assumption that hers is the only correct or even imaginable view”.

### 3.2.2. El alumno

Si seguimos la analogía que identifica al docente con el “nativo”, los alumnos serán, naturalmente, los aprendices de esa *segunda lengua* que se enseña en la escuela, y que resulta fundamental para ir progresando a través de las distintas etapas educativas.

Helena Calsamiglia explica que hacia los seis años los niños adquieren las estructuras sintácticas y, con ellas, la estructura fundamental de la lengua, desarrollada en el modo primario, oral (2002: 37). La responsabilidad de la escuela es ir ampliando la competencia lingüística y discursiva del alumno, que deberá ir desarrollando estrategias nuevas para enfrentarse a las nuevas situaciones de comunicación que la escuela le plantea:

El hecho de tomar la palabra para hacer intervenciones largas; el hecho de hablar ante adultos no familiares; el hecho de dirigirse a un público amplio y no al corro de amigos, el hecho de dar cuenta de los conocimientos adquiridos explicitándolos de forma coherente son algunas de las demandas de discurso que se dan normalmente en el ámbito escolar. (*ibid.*: 38)

El problema es que, con frecuencia, los alumnos finalizan su proceso formativo sin haber sido capaces de llegar a dominar esa *segunda lengua*. Ya veíamos más arriba algunas de las causas que pueden explicar este fenómeno, como la tradicional falta de formación del profesorado en este ámbito de lo oral, y algunas actitudes dogmáticas en relación con la variedad estándar. Con relación a esto último, Amparo Tusón critica la frecuencia con la que algunos profesores se quejan de que sus alumnos “no saben hablar”:

lo que se esconde detrás de este sinsentido aparente es que «los alumnos no saben hablar de una *determinada manera*», es decir, que no se han apropiado de esa «lengua legítima», en términos de Bourdieu y, por lo tanto, no usan la variedad y el registro que la escuela exige como requisito para conseguir una evaluación positiva que permita que al estudiante se le considere miembro «competente» de la sociedad y le abra el acceso al mundo de los adultos. (2002: 54)

La alternativa que propone Tusón la hemos visto en el epígrafe anterior, y se funda en un enfoque educativo que tome como base el “*capital lingüístico*” con el que el alumno llega a la escuela, y en una actitud reflexiva y crítica que desvele y cuestione el modo en que las actitudes lingüísticas reflejan y

mantiene las estructuras jerárquicas de la sociedad. Este es el sentido *político* del estándar que Cazden recomendaba abordar con los estudiantes de una edad más avanzada. Se trata de una discusión que debe formar parte de esa necesaria *problematización* del discurso en el aula, que haga objeto de atención lo que tradicionalmente ha resultado ser transparente (Cazden, 2001: 4).

En todo caso, y sin perjuicio de lo anterior, parece conveniente que los alumnos puedan llegar a adquirir un cierto grado de competencia en esa variedad un tanto más formal de su propia lengua. Bajtín explica del siguiente modo cuáles son los principales obstáculos a los que se enfrenta esta pretensión:

El lenguaje no es un medio neutral que pasa libre y fácilmente a la propiedad privada de las intenciones del hablante; está poblado —superpoblado— de las intenciones de los otros. Expropiarlo, forzarlo a someterse a las propias intenciones y acentos de uno mismo, es un proceso difícil y complicado<sup>6</sup>. (*ap.* Cazden, 2001: 173)

En otro momento de su estudio, Cazden recoge el modo que Bajtín ofrece, si no como solución, al menos como punto de partida que favorezca esa apropiación del lenguaje académico o estándar por parte del alumno. La base de ese planteamiento es la distinción entre “lenguaje autoritario” y “lenguaje internamente persuasivo”, siendo el primero el que corresponde a la acción de aprender algo de memoria y el segundo, a la de reformularlo con las propias palabras. Solo a través de este segundo método irá perdiendo su carga autoritaria ese lenguaje extraño al estudiante, y este lo irá probando, contrastándolo con sus propias ideas y “reacentuándolo” en sus propios términos (Cazden, 2001: 76). A pesar de la evidente conexión de este planteamiento con otras ideas que ya he planteado antes, creo que el lenguaje de Bajtín merece ser recogido, porque expresa de manera espléndida el tránsito que lleva a un adolescente a querer adquirir una palabra *extranjera*, y el primer paso es no dar la impresión de que queremos imponérsela.

En todo caso, el aprendizaje de esa segunda oralidad no consiste solo en que el alumno domine una variedad lingüística distinta a la suya, sino de que

---

<sup>6</sup> La traducción es mía. El original dice así: “Language is not a free medium that passes freely and easily into the private property of the speaker’s intentions; it is populated —overpopulated— with the intentions of others. Expropriating it, forcing it to submit to one’s own intentions and accents, is a difficult and complicated process”.

adquiera además toda una serie de normas de interacción que le permitan comportarse de forma adecuada en función del tipo de situación comunicativa. Los componentes de este aprendizaje son numerosos y variados, y los abordaré el epígrafe siguiente, dedicado a la interacción.

### **3.2.3. La interacción**

En este epígrafe abordo la interacción en el aula en sus dos dimensiones fundamentales: entre el docente y los alumnos, por un lado, y entre los propios alumnos, por el otro. La descripción que sigue es la del sistema de comunicación de una clase *tradicional*, y esto es así por dos razones: en primer lugar, porque muchos de los rasgos del discurso del aula son comunes a los enfoques tradicionales y a los más recientes —a los que dedico, por otra parte, el epígrafe siguiente—; y en segundo lugar, porque, como hemos visto en la primera parte de este trabajo, el modelo en el que el profesor habla durante la mayor parte del tiempo sigue siendo el más frecuente.

El principal rasgo común a cualquier modelo es el rol institucional del docente, que le confiere el poder de administrar el derecho a tomar la palabra en el aula. Así lo plantea Cazden:

Para describir esta diferencia en los términos más categóricos diremos que el maestro tiene derecho a hablar en cualquier momento y a cualquier persona; puede llenar todos los silencios e interrumpir a cualquiera que esté en uso de la palabra, puede hablar a los alumnos desde cualquier lugar de la habitación y en cualquier volumen o tono de voz. Y nadie puede objetarle. (1991: 64)

En la continuación de la cita, la autora explica que no todos los docentes ejercen ese derecho de la misma manera, y que ninguno se adhiere invariablemente a esas reglas todo el tiempo.

En cualquier caso, y en principio, sea cual sea el enfoque pedagógico, la relación que se establece entre el docente y sus alumnos tiene “un carácter marcadamente asimétrico” (Cros, 2002a: 83). Existe una distancia social que se fundamenta en el reconocimiento de la autoridad del docente, entendida esta de tres maneras diferentes: en primer lugar, existe la presuposición de que tiene un caudal de conocimientos superior al de los alumnos; en segundo lugar, tiene el poder institucional de evaluar el progreso académico de los estudiantes; por

último, ejerce ese lenguaje de control para gestionar el funcionamiento de la clase.

Como contrapeso de este desequilibrio, el docente debe poner en marcha una serie de mecanismos de atenuación de esa distancia social, de los cuales el fundamental consiste en mostrar su disposición a colaborar con los alumnos. Como indica la misma autora, lo que está en juego en esta tensión entre lejanía y acercamiento es la imagen social de los estudiantes: se ve amenazada cuando reciben órdenes o instrucciones, por ejemplo, y se refuerza cuando el docente mitiga los efectos negativos que produce el ejercicio de su autoridad mediante el empleo de estrategias basadas esencialmente en la cortesía y la concesión: el uso de expresiones de duda e interrogación, las formas impersonales y condicionales de los verbos, los implícitos, etc. (2002b: 222).

Por otro lado, esta asimetría se refleja de manera evidente en el reparto del tiempo en el aula: en las clases tradicionales, el sesenta por ciento del tiempo lo ocupan las intervenciones del docente, que se entrelazan con las realizaciones de los estudiantes en un esquema de interacción tripartito, el denominado IRE: iniciación por parte del docente, respuesta del estudiante y evaluación en consonancia con esa respuesta. La crítica más habitual a esta estructura de interacción se refiere al tipo de preguntas que el docente suele plantear a sus alumnos, preguntas cuya respuesta conoce y que se denominan frecuentemente *preguntas-test*. Para Neil Mercer:

Plantear una serie de preguntas para obtener de los estudiantes unos elementos discretos de información verdadera que se espera hayan aprendido permite que un enseñante compruebe ese aprendizaje, pero es improbable que contribuya al desarrollo de la comprensión conceptual de los alumnos. (2001: 80)

En todo caso, como indica este mismo autor, no se trata tanto de las técnicas que se emplean sino del sentido que les imprime. Después de varios años de investigación sobre el discurso de los enseñantes en diversos contextos educativos, ha llegado a la convicción de que hay una serie de técnicas conversacionales básicas que la mayoría de los docentes —tanto los más eficaces como los que lo son menos— usa con frecuencia: *recapitular*, *suscitar*, *repetir*, *reformular* y *exhortar*. Un empleo adecuado de las posibilidades del

discurso docente es el que estimula la conversación en el aula, y permite crear una base de *conocimiento compartido* sobre la que construir el aprendizaje, logrando así “transformar la historia de experiencias de la clase en un futuro de progreso educativo” (*ibid.*). Como explica Cazden, mientras que el lenguaje familiar tiene un contexto inmediato —“la situación físicamente presente”—, el discurso de la escuela se refiere a otros textos, orales y escritos, y el docente debe asegurarse de que esa “recontextualización” del lenguaje es compartida por todos (2001: 130).

En el marco de la lección tradicional, el primer papel de los alumnos es adquirir la competencia comunicativa necesaria para interiorizar ese esquema de interacción tripartito, que es nuevo para ellos, y empezar a intervenir en los momentos que esa secuencia comunicativa pone a su disposición. Por otro lado, el propio número de participantes, mucho mayor que el de las conversaciones en las que los alumnos se ven envueltos en su vida cotidiana, implica que el docente debe enseñar al alumno a respetar en sus intervenciones una serie de normas adicionales. En palabras de Nussbaum y Tusón:

[hay] que enseñar a escuchar a los demás y a recordar lo que se quiere decir para poder decirlo en el momento en que se tenga el turno de palabra; asimismo, hay que aprender a incorporar lo que dicen los demás, ya sea para mostrar acuerdo o para rebatirlo, y a defender la propia opinión frente a quienes opinan de forma diferente, etc. (2002: 201)

En algunas ocasiones, con ocasión de determinadas actividades, el docente opta por permitir una cierta libertad y deja que los estudiantes intervengan cuando sientan la necesidad de hacerlo. Son tiempos cuyo principio y final están acotados por segmentos en los que la clase está dominada por la voz del profesor. En este sentido, Anna Cros plantea una estructura prototípica de la clase en tres fases: inicial, de desarrollo y de conclusión; y cada fase queda definida por “el tipo de actividad que se realiza: explicación del docente, actividades de lectura, de discusión, etc. y por el tipo de intercambio que se produce: monólogo del docente, diálogo guiado o libre” (Lemke *ap.* Cros, 2002a: 93). En la clase tradicional, los periodos en los que se da ese “diálogo libre” pertenecen, por norma bastante general, a la fase de desarrollo de la clase, y

suelen ser, además, esporádicos y poco planificados. Tusón recoge de esta manera lo que parece una opinión generalizada:

Todos tenemos la experiencia de organizar determinadas actividades orales, como exposiciones, debates, etc., pero seguro que todos estaremos de acuerdo en que ese tipo de trabajo no nos satisface, e incluso a veces lo consideramos más bien como algo que rompe la organización habitual de nuestras clases, casi como una pérdida de tiempo. (2002: 55)

En el epígrafe siguiente planteo algunas alternativas a este modelo tradicional, en las que se promueve una estructuración diferente del sistema comunicativo de la clase.

Concluyo con un apunte breve sobre la dimensión afectiva de la labor docente, acerca de la cual, dice Cazden, no existe mucha literatura, a pesar de sus profundas implicaciones cognitivas. Para esta investigadora y profesora, el concepto clave es el de “confianza mutua”, que debe presidir la relación de los estudiantes entre sí y la que estos mantienen con el profesor (2001: 77-78). A diferencia de lo que sucede con las relaciones parentales, donde la confianza se da por supuesta, el profesor debe ganársela. No debe olvidarse que la educación obligatoria es eso, obligatoria, y que gran parte de la labor del docente consiste en conseguir que sus alumnos se comprometan con el aprendizaje y desarrollen el gusto por el saber.

#### **3.2.4. Las propuestas metodológicas**

Se dice a menudo que todos los profesores son profesores de Lengua, y es eso lo que se ha venido estableciendo en las sucesivas reformas educativas en España desde la década de los noventa (Abascal, Beneito y Valero, 1993: 20). En todas las asignaturas, los alumnos deben acostumbrarse a usar las formas de expresión y los modos de pensar propios de la disciplina, y muchos docentes entienden que el mejor modo de conseguirlo es a través de la conversación, con el profesor y con los compañeros (Bain, 2007: 142).

Una de las primeras propuestas que plantea Cazden para superar el modelo de clase tradicional —de transmisión unidireccional de conocimiento— es la de sustituir, en el acrónimo IRE, la “E” de evaluación por la “F” de *feedback*. Este cambio supone una respuesta del docente que se sale de la dialéctica de

corrección e incorrección, y que puede, así, tomar otras funciones: contribuir al enriquecimiento de las respuestas parciales de sus alumnas, de modo que puedan ir adquiriendo fluidez y complejidad, o introducir en la conversación términos que pertenecen al lenguaje específico de la materia (Cazden, 2001: 40-46).

Más allá de este simple (pero importante) cambio se sitúan los planteamientos que rechazan de manera fundamental esa secuencia tradicional en tres partes, y, en general, las clases dominadas por la voz del profesor. Ken Bain considera que para los docentes más efectivos, la clase magistral es un “elemento de un entorno de aprendizaje y no la experiencia completa” (2007: 123). El modelo hacia el que convergen esos nuevos enfoques didácticos recibe frecuentemente el nombre de *comunidad de aprendices*.

Este modelo se basa principalmente en el trabajo en grupo y en la *enseñanza recíproca*, y la dinámica de trabajo descansa en gran medida sobre la interacción oral entre estudiantes (Cazden, 2001: 68). En una de sus formas prototípicas, la clase se divide en varios grupos de trabajo, cada uno de los cuales debe convertirse en *experto* en un aspecto determinado del tema general que se esté trabajando. En ese proceso mediante el cual los *investigadores* van adquiriendo el conocimiento de su subárea de especialización, se produce esa enseñanza recíproca, entre iguales, a través de la discusión sobre contenidos y procedimientos. Periódicamente, se reorganizan los grupos mediante la *técnica puzle*, de modo que cada uno de ellos está conformado por un experto de cada uno de los grupos originales, que debe comunicar al nuevo grupo la información elaborada en la fase anterior.

En ocasiones, los *expertos* comparten su conocimiento con alumnos de niveles de inferiores. Wenger explica que el objetivo de convertirse en experto transforma profundamente el sentido del aprendizaje, y refleja, en contraste con la enseñanza más tradicional, una relación con el mundo y una autoidentidad del alumno diferentes (*ibid.*). Como explica Cazden, cuando los alumnos adquieren esa *nueva identidad*, es frecuente que su estilo oral cambie hacia un lenguaje más cuidado, más preciso y mejor articulado (y esto se da incluso con alumnos que no tienen la lengua de enseñanza como lengua materna); dando acceso al

docente a aspectos del comportamiento comunicativo de sus estudiantes que no se revelan en la interacción *normal* en el aula. La consecuencia más importante de estos dos hechos es que puede llevar al docente a reconsiderar sus expectativas en relación con sus alumnos, especialmente con aquellos que más dificultades suelen encontrar (Cazden, 2001: 115).

En estos enfoques en los que se invierten las proporciones en la distribución de los tiempos de habla a favor de los estudiantes, resulta todavía de mayor importancia el desarrollo de su competencia oral, ya que sus intervenciones en la clase pasan a ser, para sus compañeros, parte del currículum (*ibid.*: 169). Lauren Resnick y sus colaboradores le dan el nombre de *habla responsable* al tipo de discurso que se requiere en este entorno de comunidad de aprendices. Xavier Fontich describe así en qué consiste:

un habla que “dé cuenta de”: acoger y desarrollar lo que los demás han dicho en la conversación, aportar y pedir información relevante para la discusión, emplear evidencias para argumentar lo que se defiende (pruebas en matemáticas, datos en ciencias, detalles en literatura, documentos en historia) y seguir normas de razonamiento. (2010: 35)

Estas exigencias del *habla responsable* deben explicitarse, de forma que los estudiantes tengan claro cómo debe ser su comportamiento comunicativo en el aula. El objetivo que se persigue con esta forma de aprendizaje es doble, pues se trata tanto de desarrollar el habla argumentativa y racional como de promover el desarrollo cognitivo de los estudiantes a través de la construcción compartida del conocimiento.

Neil Mercer explica que las actividades en grupo fracasan con frecuencia porque los alumnos no dominan ese tipo de interacción constructiva, racional y desapasionada: el valor didáctico del trabajo entre en grupo entre estudiantes se desperdicia a causa de una comunicación ineficiente entre los miembros de los grupos de trabajo. La *conversación disputativa*, en la que los participantes se comportan de forma básicamente individualista y antagónica, supera con mucha frecuencia a la *conversación exploratoria*, “donde las razones se expresan claramente y las ideas se examinan de una manera crítica” (2001: 186). El problema es que estas reglas de interacción no se aprenden espontáneamente

y, sin embargo, los enseñantes las suelen dar por sabidas. Para Mercer, la educación debería dar acceso a los alumnos:

a maneras de emplear el lenguaje que su experiencia extraescolar puede no haberles revelado, ayudándoles a ampliar su repertorio de géneros lingüísticos y permitiéndoles así emplear el lenguaje de una manera más eficaz como medio para aprender, para lograr sus intereses, para desarrollar una comprensión compartida y, en términos generales, para obrar. (*ibid.*: 190)

En colaboración con otros colegas, este investigador ha desarrollado —con éxito— un programa de *lecciones conversacionales* dirigido a estos objetivos. Se estructura en tres fases: en la primera, el docente trata de que los niños sean más conscientes de su manera de pensar y les orienta hacia modos de usar el lenguaje y el razonamiento en colaboración con los demás; después, los alumnos realizan tareas en grupo en las que pueden aplicar esas formas de comunicación; en la parte final, se da una conversación con toda la clase en la que se siguen esas pautas y se reflexiona sobre lo que se ha aprendido (*ibid.*: 191).

El papel de los enseñantes es crucial para el éxito de este programa. Recuperando lo dicho en el epígrafe anterior, no se trata de emplear técnicas especiales, pues la eficacia del discurso docente radica en la oportunidad y en el propósito de sus intervenciones. En el análisis de las lecciones conversacionales, Mercer y sus colegas han encontrado tres características básicas de los docentes más eficaces: 1) las series de preguntas y respuestas servían para desarrollar la comprensión, no solo para comprobar el aprendizaje; 2) además de enseñar contenidos, enseñaban procedimientos para resolver problemas y comprender la experiencia; 3) el aprendizaje se entendía como un proceso de comunicación social (*ibid.*: 204).

Se trata, en todos en los enfoques que hemos visto en este apartado, de que los alumnos dispongan de un espacio para poner en práctica habilidades discursivas nuevas para ellos, y de transformar, en último término, su forma de pensar y de relacionarse con el mundo. A continuación trataré de algunas formas de contribuir a ese objetivo desde el aula de LCL.

### **3.2.5. La oralidad en el aula de Lengua Castellana y Literatura**

Cualquier planteamiento didáctico sobre la oralidad debería prevenirse contra la tentación de *diseccionar* la lengua hablada para convertirla en un contenido adicional dentro del currículum. Así lo entiende Núñez Delgado, para quien la didáctica de la oralidad debe perseguir dos objetivos fundamentales:

por una parte, eludir el riesgo de caer en un didactismo formal que deje de lado la dimensión afectiva, antropológica y psicológica de la oralidad y, por otra, empezar a trabajar con arreglo a unos principios didácticos sistemáticamente cimentados que contemplen lo oral en sus rasgos específicos y, a la vez, de forma integrada con el resto de los elementos que conforman la competencia lingüística y literaria. (2011: 143)

Como recomienda la autora, el trabajo con la lengua hablada debe preservar los rasgos propios de la oralidad, pero debe también procurarse su integración con el resto de los elementos del currículum, lo cual puede ayudar, por otro lado, a que los docentes dejen de verlo como una carga añadida. Parece evidente que aprender a hablar y a escribir están íntimamente relacionados, en la medida en que no dejan de ser manifestaciones de un mismo sistema lingüístico; y es posible ver cómo se relacionan entre sí las destrezas de expresión y de comprensión, si se considera que la observación reflexiva de textos orales y escritos (literarios y no literarios) debería proporcionar una guía al alumno cuando debe producirlos (Abascal, Beneito y Valero, 1993: 28-29).

Darle la importancia que merece a aprender a hablar debe ayudar también a reinterpretar los contenidos relativos al sistema formal de la lengua, para que los alumnos puedan entenderlos como recursos que ayudan a resolver problemas de comunicación. Cassany, Luna y Sanz lo expresan así: “el estudio del sistema de la lengua debe fundamentar la expresión, del tipo que sea [escrita u oral], y el trabajo de estas áreas tiene que ser siempre global” (1994: 141).

Dentro de este marco general, son muchas las posibilidades y las propuestas didácticas que tienen cabida. En tanto que el tema de este trabajo es la lengua oral formal, los ejemplos que aparecen a continuación lo hacen solo a modo de muestra de la riqueza de planteamientos que han ido surgiendo en los últimos años.

Arnao *et al.* proponen la adopción de un *enfoque socioformativo*: se trata de llevar a cabo proyectos de indagación consensuados entre el docente y sus

alumnos en torno a problemas del entorno sociocultural de los estudiantes. El trabajo se desarrolla tanto en los ámbitos objeto de investigación como en los *talleres*, en los que se comunican los progresos que se van haciendo en los proyectos. Se trata de aprender a partir del uso real de la lengua, y los objetivos didácticos se incardinan en un “proyecto ético de vida” que se define en tres dimensiones: “saber ser, saber conocer y saber hacer” (2014: 3).

Cassany, Luna y Sanz, por su parte, presentan una tipología de textos orales que permita determinar qué necesidades expresivas se les plantean a los alumnos, e identifican dos ámbitos diferenciados: por un lado, la comunicación oral *autogestionada* —una conferencia, una charla, una exposición, etc.— que requiere “capacidad de preparación y autorregulación del discurso”; por el otro, la comunicación *plurigestionada* —diálogo, conversación o entrevista, por ejemplo—, en la que el énfasis está “en la interacción y la colaboración comunicativa” (1994: 139). Los autores ofrecen también una lista de *microhabilidades* que organizan en cinco ámbitos básicos: *planificar el discurso*, *conducir el discurso*, *negociar el significado*, *producir el texto* y *aspectos no verbales* (*ibid.*: 149). De esta manera se facilita el establecimiento de objetivos concretos para trabajar en aula, que variarán en función de la tarea, de la edad de los alumnos o de su conexión con otros elementos del currículum en los que se esté trabajando en ese momento.

Este breve repaso muestra de manera clara que la didáctica de oralidad no se agota, como es obvio, en el trabajo con la lengua formal, pero es indudable que se trata de un aspecto que la escuela debe tratar.

Uno de los problemas fundamentales de la didáctica de la oralidad ha sido la falta de un marco de referencia para la evaluación. Núñez, Fernández y Romero proponen, en este sentido, un modelo de competencia discursiva oral, elaborado desde el ámbito de la DLL (2008). Parten de los tres niveles de competencia lingüística definidos por Coseriu, y añaden aportes que provienen de diversos enfoques comunicativos y funcionales (lingüística del texto, pragmática, etnografía lingüística y antropología de la comunicación), para señalar seis ámbitos de evaluación:

- *Coherencia*: en relación con la lógica y con la construcción del discurso.

- *Corrección*: morfosintáctica, léxico-semántica y fonético-fonológica.
- *Adecuación*: al objeto del discurso, a la situación y al interlocutor.
- *Cohesión*: por medio de relaciones semánticas, y a través de conectores.
- *Cooperación*: pertinencia y claridad.
- *Cortesía*.

Los autores advierten, además, de alguna de las dificultades inherentes a la evaluación de la expresión oral, relacionadas, en primer lugar, con su condición efímera, que implica el uso de medios técnicos de grabación (de sonido o de imagen y sonido) cuya calidad es a menudo insuficiente. No obstante, el desarrollo continuo de las nuevas tecnologías pone a disposición de los docentes un amplio repertorio de herramientas digitales para el trabajo de la oralidad que está reduciendo la dimensión de este problema (Tosi, 2020: 129). Por otro lado, Vilà ofrece una forma complementaria de enfrentarse a la fugacidad de lo oral, primando la evaluación *formativa* sobre la *sumativa*: se trata de ir evaluando pequeñas actividades durante el proceso, sobre las que es más fácil (y productivo) intervenir, y no solo el producto final (2005c: 127).

El otro aspecto que mencionan Núñez, Fernández y Romero es el carácter afectivo de la expresión oral y la dificultad de que la evaluación no interrumpa el flujo del discurso (2008.: 125). Abascal, Beneito y Valero están de acuerdo en que “es más difícil corregir lo oral sin herir sensibilidades” y recomiendan la corrección entre pares (“menos dura” que la del profesor) y la autoevaluación (1993: 94). En cuanto a la primera sugerencia, parece indudable que resulta una buena forma de combinar las actividades de expresión y de comprensión oral, y de favorecer la implicación de toda la clase; en cuanto a la segunda, quizá sea válido aquí el criterio de Ken Bain para las clases universitarias: “Si los estudiantes no pueden aprender a juzgar la calidad de su propio trabajo, entonces es que en realidad no han aprendido” (2007: 72).

#### **4. La oralidad en contexto: el texto expositivo**

Los docentes escuchan a menudo expresiones del tipo “yo sé lo que es, pero no sé cómo decirlo”, y muchos alumnos acaban su etapa de Educación Secundaria sin haber hecho muchos progresos en este sentido. Esta

incapacidad puede deberse a que, en realidad, no lo saben tan bien como dicen saberlo, pero en la mayoría de las ocasiones se debe a que no saben explicarlo. Dicho en otras palabras, no dominan el tipo de texto expositivo, menos aún oralmente que por escrito (Martínez y Rodríguez, 1989: 78).

Como explica Álvarez Angulo, los textos expositivos “son los más abundantes en los contextos académicos y profesionales; (...) y, paradójicamente, suelen ser los que menos se enseñan de manera explícita (reflexiva)” (2011: 12). Este trabajo pretende contribuir, en la medida que sea posible, a cubrir esa carencia, que es aún más pronunciada en el caso de la exposición oral, y en relación con la cual ha sido tradicionalmente menor el número de propuestas didácticas.

#### **4.1. El texto expositivo: concepto y características**

Van Dijk establece dos dimensiones fundamentales en la organización del texto: en primer lugar, la *macroestructura*, que se refiere a su organización semántica, y a partir de la cual es posible ampliar un texto o sintetizarlo; y la *superestructura*, que atiende a la constitución formal del texto, a su arquitectura. Este segundo plano es el que “nos permite asignar un texto a un tipo textual determinado: descripción, narración, etc.”. A este esquema binario habría que añadirle el ámbito de las *condiciones pragmáticas*: las características enunciativas y la finalidad del texto (van Dijk ap. Tusón, 2015: 63). Tras este planteamiento general habría que añadir la precisión de que, en la realidad, estos tipos abstractos aparecen siempre combinados, es decir, que no existen en la comunicación textos puros que se ajusten íntegramente a un solo tipo.

Dentro de este marco conceptual, Álvarez Angulo explica que los textos expositivos:

se caracterizan por una voluntad de hacer comprender —y no solamente decir— determinados fenómenos; en otras palabras: buscan modificar un estado de conocimiento; consecuentemente, de manera más o menos explícita, suele aparecer una pregunta como punto de partida, que, a lo largo del texto, se irá resolviendo. (...) Se persigue la objetividad, por encima de todo. (1996: 36)

Explica, además, que son posibles varios tipos en función de la intencionalidad predominante del emisor, y propone la siguiente subclasificación:

- Definición-descripción.
- Clasificación-colección.
- Comparación y contraste.
- Problema-solución.
- Pregunta-respuesta.
- Causa-consecuencia.

Añade la precisión de que la *ilustración* “es un constante en este tipo de textos —generalmente redundante y con fines mostrativos—” y que puede presentarse o bien mediante elementos que acompañan al texto propiamente dicho (fotografías, gráficos, esquemas, etc.), o bien mediante la ejemplificación (*ibid.*: 35).

En cuanto a la estructura de la exposición, Antonio Domínguez Rey explica así su forma *clásica*:

Al *tema* sigue una *presentación* del mismo: su problemática, los términos (conceptos, vocabulario) que lo representan. Viene luego el *nudo*, núcleo y dramatización en proceso (principio, desarrollo y fin) del problema (...): sus implicaciones, correlaciones, oposiciones, si las hay, etc. Y seguidamente, el *desenlace*. Existen también diversos modos de iniciar este desenlace, por ejemplo, los preámbulos de la recapitulación, el resumen y la conclusión final. (2012: 183)

Como señala Bronckart, hay tipos textuales más sujetos a la convención que otros, y él incluye la exposición entre los que lo están menos (Bronckart, 2015: 114). Creo que esta estructura tripartita ofrece un buen modelo didáctico: primero, porque se trata de un esquema en cierta medida familiar para el alumno, y, en segundo lugar, por su funcionalidad, porque parte de una presentación que prepara al auditorio para el contenido presentado en el nudo, y una conclusión que se ofrece como cierre y síntesis que permite recuperar las ideas fundamentales del texto. A esa función de activación de la memoria próxima sirven también esos “preámbulos de la recapitulación” a los que se refiere Domínguez Rey.

En cuanto al nudo, Gutiérrez Araus *et al.* (2005: 355-356) señalan dos estructuras principales:

1. *Analizante* o *deductiva*: se parte de una idea general que luego se va desmenuzando en aspectos concretos, detalles, ejemplos, etc. Conviene

mantener siempre explícita la conexión existente entre cada parte y el todo, “con el objetivo de “configurar en el oyente/lector un esquema claro del análisis”.

2. *Sintetizante* o *inductiva*: se trata de una ordenación inversa a la anterior, en la que la idea general “viene a servir de conclusión”.

En relación con el desarrollo de las ideas, estos mismos autores indican tres procedimientos fundamentales: *cronológico*, siguiendo la línea temporal; *lógico*, con implicaciones de causa-efecto; y *jerárquico*, en el que la ordenación atiende a la importancia de los elementos que se presentan: primero los “determinantes para la comprensión de una idea y, posteriormente, sus detalles” (*ibid.*: 356).

Angulo explica, siguiendo a Combettes, que el proceso de comunicación mediante el que se comparte conocimiento, y que regula “el engarce de la información nueva y la supuesta o conocida”, implica la producción de un conjunto de mecanismos lingüísticos y textuales que caracterizan la exposición. Además de contribuir a la claridad del texto, estas marcas tienden a reducir la presencia del autor en el texto, contribuyendo así a la apariencia de objetividad: abundancia de conectores y lógicos y de organizadores textuales, predominio del presente y del futuro de indicativo, nominalizaciones, marcas de modalización, escaso empleo de valores estilísticos, etc.<sup>7</sup> (1996: 36-38).

El último aspecto que considero es de la tipología de la exposición desde el punto de vista de las características del público receptor: los textos *especializados* se dirigen a un destinatario con conocimientos previos sobre la materia; los *divulgativos*, a un lector/oyente no especializado (Gutiérrez Araus *et al.*, 2005: 356).

Este último es el tipo de texto que se propondrá en la intervención didáctica, en la que los alumnos prepararán una exposición teniendo en mente a un público no especializado.

---

<sup>7</sup> El [Anexo 1](#) recoge un cuadro resumen de las principales características lingüísticas y textuales del texto expositivo.

## 4.2. El texto expositivo y su funcionalidad para el alumno

Bronckart se plantea la cuestión de cómo decidir qué tipo de textos debe dominar un alumno, y para resolverla apela al criterio fundamental de la *representatividad*, que puede entenderse de dos maneras distintas, no necesariamente excluyentes: como correlación entre las prácticas escolares “y la diversidad de los textos sociales”; y en base a una idea que podría definirse como *rentabilidad*: “los textos que se usen en la escuela deben permitir abordar las dificultades técnicas esenciales que se encuentran en cualquier género textual” (2015: 114). A continuación, y en relación con la primera de las dimensiones planteadas, Bronckart advierte de que la muestra de textos más habitual en la escuela se fundamenta en propuestas tipológicas “más que en un conocimiento del censo real de los textos en uso”: se trata de evitar que los modelos teóricos se conviertan en una especie de *dogma* que oscurezca la relevancia social real de las diferentes modalidades textuales. Este es un riesgo que se presenta de manera permanente, y que aconseja mantener abierto el debate sobre el repertorio de textos que el currículo escolar debe recoger. Hechas todas las advertencias necesarias, Bronckart propone una selección que incluye, entre otros, “un conjunto de textos de carácter expositivo” (2015: 115), tanto para la escritura como para la oralidad.

Para Ana Martínez y Carmen Rodríguez este tipo textual es “el texto escolar por excelencia” e indican que quizá no se tiene en cuenta lo suficiente que “los textos *utilitarios*, no ficticios, pueden entrañar más complejidad que los literarios, ya que ofrecen dificultades cognitivas que deben ser superadas para que el texto cumpla su función pragmática” (1989: 79).

Anna Cros y Montserrat Vilà también conceden al discurso expositivo un lugar central en la enseñanza, y defienden que el dominio de la estructura y los recursos propios de la modalidad oral ayuda a los alumnos a interpretar mejor las explicaciones de los profesores, y les ayuda, además, “a aprender a entender ellos mismos más a fondo la información y poderla explicar mejor a los demás” (2005: 133). Núñez Delgado lo plantea en términos de “alfabetización académica”, desde una perspectiva que permita ir haciendo frente a “la inequidad en el acceso a los discursos académicos, profesionales y científicos” (2016: 53).

Descendiendo al nivel de lo prescriptivo, encontramos que el currículo actualmente vigente en España incluye el texto expositivo entre los contenidos que el alumno debe dominar, tanto en Educación Secundaria como en Bachillerato, y en relación con las cuatro destrezas básicas<sup>8</sup>. En el epígrafe siguiente, me centraré en la descripción de los rasgos fundamentales que un aprendiz debe considerar cuando se enfrenta a la producción de un texto expositivo oral.

### 4.3. La oralidad del texto expositivo

Jean-Paul Bronckart advierte acerca de lo difícil que resulta muchas veces evitar que los discursos orales en la escuela “sean simples copias de discursos escritos” (2015: 115). Parece imprescindible, entonces, señalar e insistir en las diferencias que separan ambas modalidades.

Como explican Castellà y Vilà, la exposición oral es un *género intermedio*, ubicado en un lugar más o menos central del *continuum* que va de la oralidad a la escritura, y comparte “en proporciones variadas características de ambos polos” (2005: 28). Prescindiendo de los rasgos que son comunes a la modalidad escrita, los que caracterizan el texto expositivo oral son los siguientes (adaptado de Castellà y Vilà, 2005: 29-32):

- Se produce en tiempo real. Esto provoca una selección menos cuidada del vocabulario y una menor regularidad de las construcciones sintácticas en comparación con el texto escrito.
- Es efímero y fugaz, y esto otorga una importancia crítica a la atención.
- Es más repetitivo y tiene una menor densidad cognitiva que un texto escrito, para facilitar una interpretación que se produce también en tiempo real.
- Se da una *interacción media* entre emisor y receptor, resultado de su presencia simultánea en el contexto situacional, lo cual permite algunas referencias deícticas. Esta interacción es, además, vital para el éxito de la comunicación.
- Está sujeto a un cierto grado de espontaneidad, y el plan discursivo puede alterarse en función de las reacciones del público o del cálculo de tiempo.

---

<sup>8</sup> El Anexo 2 ofrece un desglose de los lugares del currículo referidos al texto expositivo.

- Una parte muy importante de la comunicación descansa en los lenguajes no verbales y en los rasgos suprasegmentales. Además, estos elementos son un recurso esencial para mantener la atención de los receptores.
- Las interrogaciones, exclamaciones e interjecciones aparecen con una frecuencia mucho mayor que en la lengua expositiva escrita.
- Hay una presencia equilibrada de estructuras sintácticas propias del estilo nominal —ligado a la lengua hablada— y del verbal, que predomina en la escritura.

Como se ve, la diferencia principal entre un texto expositivo escrito y uno oral se relaciona con las restricciones y las posibilidades inherentes al canal de comunicación, por un lado, y con la presencia simultánea de emisor y receptor, por el otro. Los participantes en este tipo de evento comunicativo se enfrentan a la necesidad de ir construyendo el sentido del discurso *sobre la marcha*, y esto es así independientemente de la preparación o la planificación previas. Dadas estas condiciones de relativa inestabilidad y fragilidad comunicativa, el emisor debe hacer un esfuerzo suplementario para garantizar la inteligibilidad de su mensaje. Como explica Anna Cros, las estrategias de las que dispone el orador para tratar de garantizar el éxito de su exposición: “se basan, fundamentalmente, en la contextualización, en la estructuración de la explicación y en la disminución de la densidad informativa del discurso” (2002b: 217).

Las estrategias de contextualización vinculan el discurso al contexto particular de la enunciación y tienen la finalidad de establecer vínculos de complicidad con el auditorio. Como explican Corredor y Romero: “es imprescindible tener muy presente sus conocimientos, necesidades, deseos e inquietudes, ya que este aspecto es uno de los componentes que va a influir, en gran medida, en la planeación, organización y expresión de la intervención oral” (2009: 64). Antes de entrar en el desarrollo del tema, el emisor puede preparar al auditorio justificando el interés de lo que se va a exponer, haciendo referencia explícita a sus conocimientos previos y expectativas. A medida que va desplegando su discurso, el orador debe prestar atención al *feedback* que recibe de su auditorio. En los discursos monologados, la atención empieza a decaer — con un público adolescente— a partir de los 15 o 20 minutos, así que es

necesario poner en marcha una serie de recursos que renueven la atención y garanticen la comprensión del mensaje (Gibbs, Habeshaw y Habeshaw *ap.* Cros, 2002b: 218). Vilà expone algunos ejemplos de este tipo de estrategias: “los cambios de registro lingüístico, las pinceladas de humor, las demandas directas de participación, etc.” (2005a: 45-46).

Como indica esta misma autora, los elementos suprasegmentales y no verbales tienen mucho valor contextualizador y lingüístico-discursivo. La entonación sirve para focalizar el discurso y para enfatizar determinados aspectos, tanto estructurales como de contenido, y el ritmo y las pausas pueden servir también para marcar la relevancia de una idea, o para dar tiempo a que el oyente vaya asimilando un concepto especialmente complicado. La actitud, la expresión y los movimientos del orador también contribuyen a la explicitación del significado, y determinan en buena medida la conexión de este con su auditorio (*ibid.*: 49).

El segundo tipo de estrategias se refieren a la estructura de la explicación, y tienen como objetivo fundamental guiar la comprensión del auditorio. La introducción o exordio debe despertar curiosidad, y debe dar a conocer “de manera global, los objetivos, las metas del discurso y una visión general de los puntos clave” (Corredor y Romero, 2009: 65).

El desarrollo del tema en la exposición oral debe afianzar aún más la claridad, y para ello es necesario un uso más intensivo de elementos comunes con la modalidad escrita: recapitulaciones parciales, uso de conectores metatextuales y lógicos, y formas deícticas referidas al discurso. Vilà señala también una estrategia propia de la modalidad oral: las formas de encadenamiento, que consisten en la duplicación de segmentos para mostrar la vinculación entre ideas y para dar tiempo a reorientar el discurso a medida que se construye, “evitando los «espacios en blanco» y el uso abusivo de palabras comodín o muletillas” (2005a: 44-45). En la parte final del discurso se debe recurrir a fórmulas de cierre para señalar que se está concluyendo la exposición: “preguntas abiertas sobre el tema, anticipación de la continuación, planteamiento de hipótesis, etc.” (*ibid.*: 45). Esta parte última de conclusión o epílogo, advierte

Vilà, suele ser poco atendida por los estudiantes, que tienden a terminar sus exposiciones de forma un tanto abrupta.

Con relación a la densidad informativa, la exposición oral exige que esta sea significativamente menor de la que caracteriza al texto escrito: se debe “esponjar” el discurso, de forma que el auditorio tenga tiempo y oportunidades sucesivas de procesar el contenido, fundamentalmente a través del énfasis y de la expansión, de “recursos como las repeticiones, las paráfrasis, las definiciones, los ejemplos, las recapitulaciones, etc. [que] permiten detener en algunos momentos la progresión de la información” (Cros, 2002b: 219). Las ayudas visuales sirven también para jerarquizar y clarificar el contenido, pero debe evitarse un frecuente riesgo *recíproco*, por así decir: que contengan tanta información que provoquen que el público se distraiga de la elocución, o que le sirvan de excusa a un orador nervioso o inseguro para olvidarse de su auditorio (Corredor y Romero, 2009: 72).

Son muchos los aspectos que se deben dominar en la exposición oral, y para conseguirlo no hay otra fórmula que la que propone Luis Cortés: “un buen orador es como un buen vino: requiere tiempo, requiere esfuerzo, requiere trabajo y sobre todo *mucha* constancia y *mucha* práctica” (2017: 13). En lo que sigue se presentan algunas consideraciones sobre la enseñanza de la lengua oral formal y un propuesta de trabajo por secuencias didácticas.

#### **4.4. El texto expositivo en el aula de LCL**

Para Álvarez Angulo uno de los primeros elementos que hay que considerar para abordar la enseñanza de los textos es la importancia de la motivación: “plantear temas reales que interesen a los alumnos, que tengan que ver con el diseño y la realización de proyectos de escritura y secuencias didácticas sobre sus intereses y necesidades” (2011: 21). En opinión del autor, no hay duda de que un enfoque funcional de la enseñanza de la lengua crea las condiciones necesarias para que los alumnos se interesen por la creación textual.

En este sentido, Martínez y Rodríguez explican que el trabajo escolar con los textos expositivos se ha encontrado con frecuencia con un obstáculo que denominan “paradoja comunicativa institucionalizada”: a pesar de que el

propósito fundamental de una explicación es hacer comprender algo a alguien que lo desconoce, lo habitual es que el alumno se vea, más bien, en la situación de demostrarle a alguien que ha aprendido algo que esa persona ya sabe. Es importante crear situaciones de comunicación que reproduzcan la verdadera naturaleza de estos intercambios, para que “los alumnos puedan percibir los efectos de sentido producidos en los interlocutores, es decir, si una exposición se entiende o no, y por qué” (1989: 80).

Por otro lado, esa falta ya comentada de un modelo de lengua oral ha tendido a dirigir la atención de los docentes hacia elementos “superficiales” del discurso de sus alumnos. Abascal, Beneito y Valero lo expresan así:

La necesidad de intervención didáctica en el aprendizaje de todos los subprocesos que conducen a la producción de un discurso oral elaborado se pone en evidencia cuando, después de corregir los vulgarismos, dequeísmos, muletillas... de un texto, éste sigue siendo incorrecto e inadecuado. (1993: 26)

La enseñanza de los usos orales formales requiere acompañar a los alumnos en el trabajo de preparación y planificación, ofrecerles oportunidades suficientes de practicar la ejecución de discursos y realizar actividades de revisión y evaluación durante el proceso y sobre los resultados. Si se aceptan estas premisas, debería asumirse que la didáctica de la exposición oral exige concederle una cantidad considerable de tiempo de aula (Casanova y Roldán, 2016: 50).

Angulo plantea del siguiente modo cuál es el itinerario que debe seguir el alumno para crear un texto expositivo escrito, en buena medida común con el requerido en la modalidad oral:

- Documentación: oral, escrita, verbal e iconográfica.
- Precisión del contexto: destinatario, intención, género discursivo y conocimiento del tema.
- Selección del esquema mental: Problema-solución, pregunta-respuesta, ilustración, etc.
- Atención a las marcas lingüísticas textuales predominantes: organizadores textuales, formas verbales, precisión léxica, etc.
- Redacción de un borrador.

- Revisión.
- Redacción definitiva

El proceso de revisión, indica el autor, debe hacerse de forma recursiva, empezando desde el propio proceso de planificación y corrigiendo después las sucesivas versiones hasta dar con la forma definitiva del texto (2011).

Casanova y Roldán plantean una propuesta didáctica para la escritura que es igualmente aplicable en la didáctica de la oralidad. Sigue los postulados de la pedagogía de escuela de Sidney, que se fundamenta en el reconocimiento y enseñanza de los géneros discursivos. Este modelo se estructura en tres fases, la primera de las cuales consiste en la *deconstrucción* del género objeto de trabajo, de modo que “los estudiantes puedan entender a partir de un texto ejemplar o varios textos del mismo género cómo está organizado el género sometido a análisis en relación a la producción de significados y el cumplimiento del propósito social y comunicativo perseguido” (2016: 51). De esa reflexión en torno al género discursivo y al contexto que lo produce y determina sus rasgos lingüísticos, se pasa a la etapa de construcción, en la que se trabaja primero de manera conjunta —con el profesor o con los compañeros—, y de forma individual, después. La última fase es la de edición, en la que se comprueba el ajuste de las producciones a los rasgos textuales aislados en la fase de deconstrucción. Esta propuesta subraya también la necesidad de revisar y evaluar durante todo el desarrollo de los proyectos.

En el ámbito de la didáctica de la lengua oral formal, Montserrat Vilà propone trabajar mediante *secuencias didácticas*, una derivación del *trabajo por tareas* que consiste “en pequeños ciclos de enseñanza y de aprendizaje formados por un conjunto de actividades articuladas y orientadas a una finalidad, es decir, a la producción de un texto oral o escrito” (Dolz *ap.* Vilà, 2005c: 119-120). El punto de partida es la simulación de una situación comunicativa real, que orientará desde el principio las decisiones que los alumnos deben ir tomando sucesivamente para la consecución de su discurso.

Al igual que los dos modelos anteriores, esta propuesta metodológica está enfocada al proceso, y otorga una importancia central a la evaluación formativa, de modo que a través de la interacción entre el docente y los alumnos, y de los

propios alumnos entre sí, el producto discursivo se va enriqueciendo hasta adquirir su forma definitiva. En el desarrollo del trabajo se alcanzan dos clases de objetivos, que se dirigen a la producción del discurso, por un lado, y al aprendizaje de los tipos discursivos y de sus condiciones de uso, por el otro.

La ventaja principal de este modelo es que permite que el alumno incorpore en el proceso nuevos recursos textuales y lingüísticos, en lugar de fiarlo casi todo a sus conocimientos previos y a la intuición. Como indica Vilà, aunque la tarea final priorice unas destrezas sobre otras, durante el proceso se trabajan las cuatro habilidades lingüísticas (*ibid.*).

Ofrezco una explicación más amplia de este modelo en el epígrafe siguiente, en el que planteo una propuesta de intervención didáctica basada en una estructura de secuencia creada por Montserrat Vilà para la enseñanza de la lengua oral formal.

## **5. Propuesta didáctica: “El discurso oral formal: la entrevista de trabajo”**

### **5.1. Presentación**

Este plan de actividades tiene como objetivo trabajar algunas de las estrategias comunicativas implicadas en la producción de un texto expositivo oral. Como ya he anticipado, se basa en el modelo de secuencia didáctica diseñado por Vilà, en el que los contenidos de aprendizaje se estructuran en torno a una tarea de producción textual.

En este caso, se simula una situación de comunicación en la que los alumnos son candidatos a un puesto de redactor-presentador para un nuevo portal de internet dedicado a la divulgación. La prueba final consiste en la exposición, ante un pequeño auditorio, de un asunto de su interés, abordado desde el punto de vista científico-técnico.

Este tipo de discursos planificados son difíciles de realizar, y exigen un mayor desarrollo intelectual del alumno y una práctica previa con textos orales de menor dificultad (Abascal, Beneito y Valero, 1993: 109; Núñez Delgado, 2003: 216; Vilà, 2005b: 21). Esta realidad aparece reflejada en el currículo, que establece una diferencia cualitativa en la complejidad de los contenidos relativos a la oralidad en el paso del primero al segundo ciclo de Secundaria (ver anexo

2). Por estas razones, la secuencia didáctica se dirige a estudiantes de 4.º de ESO, con el objetivo de que puedan rentabilizar sus aprendizajes en las etapas inmediatamente posteriores de su vida, laboral o académica.

Como señala Vilà, algunos de los defectos más recurrentes en las exposiciones de los alumnos son el exceso de densidad informativa, la entonación poco enfática, la falta de referencias al contexto y el empleo escaso de estrategias retóricas para sostener la atención de los oyentes (2005b: 15). En esta propuesta didáctica se pondrá el foco en los dos primeros aspectos.

En relación con el primero de ellos, se trata de que los alumnos comprendan que el discurso oral no puede ser tan denso informativamente como el escrito, y de que aprendan a servirse de las estrategias comunicativas de las que disponemos los hablantes para *esponjar* la información. Dentro de este ámbito, se trabajarán específicamente las estrategias de *expansión*: la *paráfrasis*, a través de los diferentes tipos de *definición* y de *ejemplo*, y los *recursos analógicos*, es decir, la comparación y la metáfora. Se trata, como se ve, de recursos comunes con la exposición escrita, pero los alumnos deben interiorizar la idea de que son fundamentales en la exposición oral. El objetivo es apuntalar la comprensión de los contenidos por parte del auditorio a medida que el orador los va articulando en su discurso, pues de otro modo se corre el riesgo de que el proceso comunicativo fracase.

En el ámbito de la pura oralidad, se plantean actividades para trabajar la competencia prosódica. Hemos visto más arriba el valor contextualizador y lingüístico-discursivo de los rasgos suprasegmentales, y su importancia para mantener la atención de los receptores. La entonación, el ritmo y las pausas sirven para marcar la relevancia de los elementos clave del discurso y gradúan su flujo de forma que pueda ser asimilado por los oyentes.

Por otro lado, los defectos en la elocución pueden atenuarse si se planifica adecuadamente el discurso y se dispone de oportunidades para ensayar su puesta en escena. Así, para que los alumnos puedan prestar mayor atención a los rasgos suprasegmentales, se aborda también el trabajo de documentación, que debe desarrollarse de acuerdo con los rasgos de la situación comunicativa, y se da a los alumnos la posibilidad de realizar ensayos parciales antes de la

exposición final. En este mismo sentido, se plantea que los alumnos elijan un tema que les interese. De este modo, ganando seguridad respecto del contenido de su texto, podrán aplicarse con mayores garantías en una producción que ponga mayor cuidado en los elementos prosódicos.

Aunque el énfasis en esta secuencia didáctica recae sobre la parte productiva, se exige también una participación activa en la parte de escucha. Durante las exposiciones, los alumnos con el papel de receptores deberán valorar las intervenciones de sus compañeros sobre la base de una rúbrica de evaluación.

## **5.2. Objetivos**

### **5.2.1. Objetivos generales**

Con esta propuesta didáctica se pretende conseguir los siguientes objetivos de aprendizaje, tomados del *Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato*:

1. Desarrollar la competencia comunicativa en sus vertientes pragmática, lingüística y sociolingüística.
2. Adquirir las herramientas y los conocimientos necesarios para desenvolverse satisfactoriamente en cualquier situación comunicativa de la vida familiar, social y profesional.
3. Adquirir las habilidades necesarias para comunicar con precisión sus propias ideas, realizar discursos orales cada vez más elaborados de acuerdo con una situación comunicativa, y escuchar activamente interpretando de manera correcta las ideas de los demás.
4. Analizar las propias producciones y las de los que le rodean para comprenderlas, evaluarlas y, en su caso, corregirlas.
5. Desarrollar la capacidad de reflexión metalingüística como medio para impulsar el conocimiento activo y autónomo de la propia lengua a lo largo de la vida.

### 5.2.2. Objetivos específicos

1. Realizar un proceso de documentación y de selección de información ajustados al propósito comunicativo.
2. Aprender a regular la densidad del discurso por medio de las estrategias de expansión: paráfrasis y analogía.
3. Reconocer la importancia comunicativa de una buena competencia prosódica.
4. Desarrollar la competencia prosódica en las propias producciones.
5. Ser capaz de evaluar justificadamente las producciones orales propias y las de los compañeros, apoyándose en los contenidos de aprendizaje.

### 5.3. Contenidos

En esta secuencia didáctica se trabajarán los siguientes contenidos, recogidos tal y como se detallan en el *Decreto 38/2015, de 22 de mayo, que establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria*:

#### Lengua Castellana y Literatura. 4.º de ESO

| <b>Bloque 1. Comunicación oral: escuchar y hablar</b>   |
|---|
| Escuchar. <ul style="list-style-type: none"><li>• Comprensión, interpretación y valoración de textos orales en relación con la finalidad que persiguen: textos narrativos, descriptivos, instructivos, expositivos y textos argumentativos. El diálogo.</li></ul> Hablar. <ul style="list-style-type: none"><li>• Conocimiento y uso progresivamente autónomo de las estrategias necesarias para la producción de textos orales.</li><li>• Conocimiento, uso y aplicación de las estrategias necesarias para hablar en público y de los instrumentos de autoevaluación en prácticas orales formales o informales.</li></ul> |
| <b>Bloque 2. Comunicación escrita: leer y escribir</b>  |
| Leer. <ul style="list-style-type: none"><li>• Lectura, comprensión, interpretación y valoración de textos narrativos, descriptivos, instructivos, expositivos, argumentativos y dialogados.</li><li>• Utilización progresivamente autónoma de los diccionarios, de las bibliotecas y de las Tecnologías de la Información y la Comunicación como fuente de obtención de información.</li></ul>  |

### Bloque 3. Conocimiento de la lengua

El discurso.

- Observación, reflexión y explicación y uso de los rasgos característicos de que permiten diferenciar y clasificar los diferentes géneros textuales, con especial atención a los discursos expositivos y argumentativos.

#### 5.4. Fundamentos metodológicos

Un enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua implica, como hemos ido viendo en el marco teórico, la orientación de los aprendizajes y de las prácticas de aula al desarrollo de la capacidad de los alumnos de comunicarse en las diferentes situaciones que exige la vida social. El modelo de secuencia didáctica se estructura, precisamente, en torno a una tarea de producción textual —oral, en este caso— requerida por una situación de comunicación concreta y definida. Sobre esta base, se establece un plan de trabajo de los contenidos, procedimientos y estrategias necesarios para enfrentarse a ella con garantías de éxito. De esta forma, se establecen simultáneamente objetivos de aprendizaje sobre géneros discursivos y objetivos de producción textual, evitando así que el conocimiento de la lengua se convierta en un fin en sí mismo.

Por otro lado, el factor de simulación de una situación real ofrece a los estudiantes la oportunidad de asumir un rol diferente al escolar, y de ensayarse como ejecutores de los discursos que necesitarán dominar en su vida adulta. Ya hemos visto cómo —según Cazden— esta forma de trabajar transforma completamente el sentido del aprendizaje y el modo en que los alumnos se desempeñan en las prácticas de aula.

Otro aspecto interesante de las secuencias didácticas es la importancia concedida a la interacción entre los alumnos. En las actividades, se ofrecen las producciones propias a la consideración de los demás para que se valoren sus aciertos y sus insuficiencias. La conversación que se establece entonces tiene valor pedagógico en sí misma, en la medida en que exige una participación crítica y reflexiva, fundamentada en los conocimientos lingüísticos y textuales cuya movilización viene exigida por el tipo textual objeto de la secuencia didáctica. Como se ve, esta idea está muy cerca del concepto de *conversación*

*exploratoria* de Mercer, y de la forma de trabajar, en general, que se da en las comunidades de aprendices.

Este aspecto es especialmente relevante en una propuesta como la de este trabajo, centrado en la enseñanza de la lengua oral formal. Partiendo del modelo de secuencia didáctica, Montserrat Vilà ha diseñado un esquema específico para la enseñanza y el aprendizaje de este tipo discursivo (2005c: 124-129). Planteo a continuación las fases en las que se cumple y los presupuestos metodológicos adicionales que fundamentan su estructura.

El primer paso consiste en crear una representación lo más ajustada posible de esa situación de comunicación a la que los alumnos deben sujetarse: quiénes son los destinatarios, cuál es rol que interpreta el hablante, la duración del discurso, el lugar social, etc. Resulta muy productivo contar con un modelo audiovisual en el que los alumnos puedan ver reflejado el tipo de discurso que se les pide. Como indica Vilà, después de ver un vídeo representativo, los alumnos suelen ser capaces de identificar los principales rasgos discursivos y retóricos propios del género discursivo que se quiere trabajar.

A continuación, se establecen unos pocos objetivos que sean realmente alcanzables, y se delimitan los contenidos que se van a trabajar. Se trata de compartimentar el trabajo y centrarlo en un número reducido de variables, para evitar que se produzca una cierta *sobrecarga cognitiva*. Lo siguiente es relacionar cada objetivo con una serie de prácticas, en las que se procura integrar las cuatro habilidades lingüísticas: en el proceso de construcción del discurso oral se leen y se escriben textos, y se aprende sobre la forma de construirlos conversando de forma constructiva y razonada.

En esta forma de trabajo, la reflexión metadiscursiva —como veíamos antes— tiene una importancia central. A medida que se desarrolla el proyecto, se dedican espacios de reflexión conjunta en los que los alumnos ensayan y dialogan sobre aspectos discursivos y lingüísticos. Por medio de esta articulación de actividades productivas y reflexivas, aprenden a integrar esos aspectos en sus producciones, al tiempo que toman conciencia de sus dificultades expresivas y de los aspectos sobre los que tienen un mayor dominio. Esta manera de

proceder permite ofrecer información individualizada a cada alumno sobre el alcance de sus progresos.

Esta segmentación del trabajo permite ir probando partes del discurso, y subsanar algunos de los problemas que se van a presentar. La evaluación, por tanto, no se centra exclusivamente en el producto final, sino en los progresos que cada alumno ha ido realizando en las sucesivas etapas, que repercutirán en una mejora de los resultados. Como indica Vilà: “la intervención pedagógica durante la preparación del discurso permite hacer operativos los conocimientos sobre el discurso” (2005c: 127). El modelo de secuencia didáctica combina, por tanto, los tres tipos de evaluación: inicial, formativa y sumativa.

En resumen, se reconoce la importancia fundamental del proceso de creación de un texto, dándole el tiempo de aula que requiere un trabajo detenido y reflexivo. El alumno tiene el tiempo de ensayar distintas partes de su discurso, de reflexionar sobre esos resultados parciales y de reformularlos sobre la base de los nuevos aprendizajes y de las evaluaciones del docente y de los compañeros. Se procura, además, que la tarea tenga verdadero sentido para el alumnado y que su alcance no quede encerrado en los límites del aula.

## **5.5. Temporalización**

En este apartado se detalla la organización del plan de actividades a modo de *guía didáctica*, para orientar la actuación del docente. En el anexo 3 se ofrece la secuencia en formato *cuaderno del alumno*, tal y como podría presentarse a un grupo de alumnos de 4.º de ESO.

La secuencia didáctica está estructurada en nueve sesiones, las cuatro finales dedicadas a las exposiciones de los alumnos. Se llevaría a cabo mediado el curso, una vez que se han abordado en clase los contenidos teóricos sobre el texto expositivo. Está planteada para un grupo tipo de veinticuatro alumnos.

### **Sesión 1**

**Espacio:** aula de referencia.

En esta primera sesión se presenta la estructura, los contenidos y los objetivos de la secuencia didáctica. El propósito de esta sesión inicial es que los

alumnos tenga una idea ajustada de lo que deben ser capaces de hacer y de los contenidos que deben incorporar en la producción de la tarea final.

Una vez hecha la introducción general, se les plantea la situación de comunicación que sirve de marco a la secuencia didáctica:

Deben imaginar que se enfrentan a la última fase de un proceso de selección de redactores-presentadores para un nuevo portal divulgativo en internet. Para comprobar su capacidad de comunicación y conocer mejor la personalidad del candidato, el equipo de recursos humanos de la empresa les ha pedido un ejercicio. Deben preparar una breve exposición sobre un aspecto científico-técnico en torno un asunto que les interese.

Se les dan las siguientes indicaciones:

- El portal de internet tiene carácter divulgativo, es decir, que se dirige a un público no especializado.
- El portal se dirige a un público joven. Por esta razón, se ha decidido que la prueba se realice frente a un pequeño auditorio representativo del público objetivo. Su evaluación será también tenida en cuenta.
- La duración de la explicación debe ser de cuatro minutos y es importante ajustarse al tiempo.
- La exposición debe comenzar con una breve introducción en la que el candidato justifique la elección del tema: por qué le resulta atractivo y por qué cree que puede serlo también para la audiencia.
- La empresa les envía el enlace a [este vídeo](#) para que puedan hacerse una idea de lo que se les pide.

### **Observación**

Se proyecta el vídeo para toda la clase y se pide a los alumnos que vayan señalando los rasgos textuales y lingüísticos característicos de este tipo de texto que sean capaces de identificar: jerga técnico-científica, lenguaje estándar, marcadores discursivos y conectores lógicos, el uso de la primera persona del plural, etc.

Es muy probable que señalen también algunas de las estrategias: el humor, las preguntas retóricas, los ejemplos y las comparaciones, las definiciones; y que

hagan referencia al lenguaje corporal o a las inflexiones de la voz. Se trata de que sean capaces de analizar al máximo al vídeo sin la ayuda directa del profesor. Como se puede ver en el vídeo, el orador utiliza algunas de las estrategias que se van a trabajar:

| Javier Santaolalla – " <a href="#">¿Por qué llega antes el sonido a la radio que a la televisión?</a> " |              |
|---|--------------|
| Estrategias   | Localización |
| Definición por hiperonimia de <i>sonido</i>   | 00:19        |
| Definición por sinonimia de <i>vibración longitudinal</i>   | 00:38        |
| Analogía para explicar la onda de presión   | 00:44        |
| Definición por hiperonimia de <i>luz</i>  | 00:52        |
| Analogía para explicar la onda electromagnética   | 01:04        |
| Definición por sinonimia de <i>píxel</i>  | 01:55        |
| Analogía para explicar la tasa de <i>bits</i>   | 03:05        |

En la parte final de la secuencia, se volverá a reproducir el vídeo para que puedan comprobar el alcance de sus aprendizajes, y para que les sirva de ayuda en la preparación de su exposición final.

**Objetivo 1:** Realizar un proceso de documentación y de selección de información ajustados al propósito comunicativo.

**Actividad 1:** el tópico.

Los alumnos deben elegir el tema de su exposición de entre aquellos que constituyen sus intereses, y realizar un proceso de exploración en el que se localicen al menos tres aspectos relativamente técnicos que pueden servir de tópico para su discurso. Como ejemplo, alguien aficionado a la pintura puede explicar cuáles son las propiedades del óleo y cuál es su técnica; o alguien aficionado al esquí puede exponer qué parte de la musculatura se trabaja en mayor medida en este deporte y qué lesiones son más frecuentes y por qué.

La selección del asunto debe considerar las características de la situación comunicativa:

- Ajustado al propósito de la comunicación: representar un rasgo que defina al emisor.
- Tema del ámbito científico-técnico.

- Adecuado a un auditorio que no tiene conocimientos previos.
- Apropiado para una exposición de cuatro minutos.

Después de este proceso de indagación, el docente organiza la clase en grupos heterogéneos de cuatro alumnos, mezclando diferentes niveles académicos. Cada alumno plantea entonces sus propuestas al resto de los compañeros de su grupo, y se discute cuál de los asuntos se presta mejor a una exposición de las características exigidas. Tras la discusión, cada uno selecciona la que considere más adecuada. Algunas de esas propuestas se exponen ante toda la clase, justificando la elección con el fundamento de los parámetros del contexto.

## Sesión 2

**Espacio:** aula TIC.

**Objetivo 1:** Realizar un proceso de documentación y de selección de información ajustados al propósito comunicativo.

**Actividad 2:** búsqueda de información.

Una vez decidido cuál será el asunto de su exposición, los alumnos deben consultar las fuentes documentales necesarias para elaborar su discurso. En el proceso, deben tener de nuevo en cuenta cuáles son las restricciones que plantea la situación de comunicación. Para facilitar el proceso de documentación, se les sugieren las siguientes direcciones de internet:

|   |
|---|
| <b>Revistas divulgativas</b>  |
| <a href="#">Muy interesante</a><br><a href="#">National Geographic España</a><br><a href="#">Quo</a><br><a href="#">Principia</a> – Revista divulgativa digital de ciencias y humanidades.  |
| <b>Blogs divulgativos</b>   |
| <a href="#">Ciencia de sofá</a> – Blog de Jordi Pereyra, ganador del premio Bitácoras 2015.<br><a href="#">Gaussianos</a> – Blog sobre matemáticas de Miguel Ángel Morales Medina, colaborador habitual de <i>El País</i> .<br><a href="#">Naukas</a> - Plataforma online de divulgación científica en español. |

|  |
|--|
| <p><a href="#">Ciencia online</a> – Blog de Lorenzo Hernández Villalobos, doctor en Investigación Educativa por la Universidad de Almería.</p> <p><a href="#">Cultivando cultivos</a> – Blog del neurocientífico y divulgador Daniel Gómez Domínguez.</p>  |
| <p><b>Sitios web institucionales</b></p>   |
| <p><a href="#">Blog del Museo Nacional de Ciencias Naturales</a></p> <p><a href="#">Somos científicos</a> – Promovido por la Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (FECYT).</p> <p><a href="#">Servicio de Información y Noticias científicas (SINC)</a> – Agencia pública estatal especializada en información sobre ciencia, tecnología e innovación.</p> <p><a href="#">Revista divulgativa Conciencias</a> – Editada por la Facultad de Ciencias de la Universidad de Zaragoza.</p> |
| <p><b>Sitios web con contenido educativo</b></p>   |
| <p><a href="#">Endesa Educa</a> – Proyecto educativo de la Fundación Endesa Educa. Incluye artículos, un canal de <i>Youtube</i> y un blog.</p> <p><a href="#">Área Ciencias</a> – Plataforma de divulgación científica dirigida a estudiantes no universitarios.</p>  |

Una vez se ha recogido la información, los alumnos vuelven a discutir los resultados de su investigación con sus compañeros de grupo. En la conversación, tienen que comprobar que el contenido que han seleccionado no es demasiado complejo o extenso. Se entiende que en la primera actividad ya han conseguido ajustarse a los dos primeros criterios, que tienen que ver con el emisor y con el ámbito temático. En todo caso, siempre pueden replantear su elección y volver al proceso previo de indagación para encontrar un tópico más adecuado.

El final de la actividad se repite, con una discusión conjunta en la que se comentan algunas de las propuestas de los alumnos.

Cuando escuchan a sus compañeros, tanto en el trabajo en grupo como en las conversaciones en plenaria, los alumnos deben tener presente una pauta de valoración que recoja las exigencias de la situación comunicativa, de forma que sus comentarios estén debidamente justificados.

## Pauta de valoración 1

### Selección del tópico y recogida de información

1. El tema se adecúa al propósito de la comunicación.
2. El tema pertenece al ámbito técnico-científico.
3. El nivel de especialización es adecuado al receptor.
4. El volumen de información se ajusta a la duración del discurso.

### Sesión 3

**Objetivo 3:** reconocer la importancia comunicativa de una buena competencia prosódica.

**Actividad 1:** observación.

Se proyecta un fragmento de un vídeo que represente un buen modelo de competencia prosódica, y se pregunta a los alumnos cuáles son los rasgos de la forma de hablar del orador que hacen que lo que cuenta resulte interesante, además del propio contenido. Se propone para esta actividad un fragmento de una charla de Adrián Paenza, realizada en el marco del proyecto educativo de BBVA “Aprendemos juntos”:

|   |                             |
|---|-----------------------------|
| Adrián Paenza – <a href="#">"Matemáticas para la vida real"</a>                                 |                             |
| <b>Estrategias</b>  | <b>Localización</b>         |
| En este fragmento, el matemático y divulgador Adrián Paenza habla sobre el pensamiento lateral. | <a href="#">34:45-43:48</a> |

Tras el visionado, los alumnos probablemente mencionen, con sus palabras, la amenidad de la explicación, el humor, el contacto con el público, la naturalidad con la que se expresa el orador... y probablemente señalen el marcado silencio que introduce Paenza al acabar la pequeña narración ([41:32](#)).

Una vez que los alumnos han acabado de hacer sus aportaciones, el docente explica cuáles son los elementos en los que se desglosa la competencia prosódica, y cómo el orador los maneja adecuadamente para producir un discurso eficaz:

**Volumen:** el orador modula la intensidad de su voz para marcar la novedad o la importancia de una idea y para señalar los pasajes clave del discurso. A pesar de que se usa un micrófono, es posible apreciar que habla con una

intensidad apropiada, ni muy débil ni excesiva, que transmite confianza y autoridad.

**Ritmo y pausas:** el discurso progresa a una velocidad adecuada, y consigue que el público se mantenga atento y siga el hilo del discurso, que se ralentiza o se acelera en función de la relevancia de cada segmento. Paenza introduce pausas para marcar el final de cada unidad de información, y se detiene especialmente en los momentos en los que el auditorio necesita tiempo para asimilar una idea. El ejemplo más evidente, ya mencionado —y que le sirve también para introducir algo de dramatismo—, se produce al final de la narración del accidente.

**Entonación:** junto a la intensidad y al ritmo, le sirve al orador para focalizar la información importante. Además, la variación entonativa que Paenza imprime a su discurso le confiere emoción y energía, lo hace atractivo. El ejemplo más claro de esto es el contraste entre el tono relativamente neutro del relato y el carácter más afectivo del discurso posterior, en el que modula la entonación para expresar pudor, perplejidad, ironía o convicción.

**Articulación:** pronuncia con corrección y nitidez. La relativa improvisación y el propio estilo del orador le llevan a veces a un ligero atropellamiento, pero es interesante señalar que esto sucede solo en las partes menos importantes desde el punto de vista informativo. Se relaciona con lo dicho antes sobre el ritmo, que suele ser mayor en las partes que contienen información ya conocida o menos relevante.

Es conveniente, asimismo, llamar la atención de los alumnos sobre algunos rasgos interesantes del discurso de Paenza:

- Mantiene la mirada en su auditorio y la reparte entre los diferentes sectores.
- Convierte su discurso en una especie de diálogo que modula en función de las reacciones del público.
- Utiliza el humor para acercarse al auditorio y captar su interés.
- Está relajado y sus gestos resultan naturales.
- Utiliza un lenguaje y adopta una actitud respetuosos con el público.

A continuación, se proyectan dos vídeos que sirven de contramodelo. Durante su visionado, los alumnos deben prestar atención a cada uno de los elementos prosódicos e ir tomando notas. Para ello, deben ayudarse de la pauta de valoración 2.

#### Vídeo 1

Jesús C. Guillén – “Neuroeducación” ([05:11-07:19](#))

Como se puede comprobar, la intensidad y el ritmo con los que habla el orador son excesivos. Lo son también sus movimientos en el escenario y su gestualidad. Además, tiende a repetir un patrón entonativo semiascendente, que muchas veces no se corresponde con el contenido proposicional.

#### Vídeo 2

Maritere Lee Stalescu – “Qué difícil es ser hombre” ([00:00-03:21](#))

La oradora realiza un uso inadecuado de las pausas que dificulta la comprensión del contenido. Un ejemplo claro es la serie de preguntas retóricas con las que introduce el tema, que pierde toda su fuerza por la fragmentación de la curva melódica. Además, la entonación de Stalescu es reiterativa y monótona y hace que se pierda el interés por su discurso.

Tras cada visionado, se establece una discusión con toda la clase para valorar la competencia prosódica del ponente, y se pide a los alumnos que sugieran los aspectos que podrían corregirse para conseguir una comunicación más eficaz.

### Pauta de valoración 2

La competencia prosódica.

1. El volumen general es adecuado y varía para enfatizar aspectos importantes.
2. El ritmo general es adecuado y aumenta o disminuye en función de la complejidad o la importancia del contenido.
3. Introduce pausas en los momentos oportunos.
4. La entonación es variada y se adecúa al tipo de contenido y a su relevancia.
5. La articulación es clara y precisa.

**Objetivo 4:** desarrollar la competencia prosódica en las propias producciones.

**Actividad 2:** lectura en voz alta.

En esta actividad los alumnos deben poner en práctica lo que han aprendido sobre los aspectos prosódicos del lenguaje. Se trata de un ejercicio de lectura en voz alta, que los alumnos van a realizar en parejas, sobre las transcripciones de los vídeos que se acaban de analizar (ver anexo 3). En cada pareja, un alumno recibe la transcripción del primer vídeo, y el otro, la del segundo.

Lo primero que deben hacer es leer con atención su texto, individualmente, asegurándose de que entienden el significado de todas las palabras. A continuación, se les pide una segunda lectura en la que deben hacer lo siguiente:

- Subrayar las palabras clave, que deberán enfatizar en la lectura posterior, por medio de la intensidad y de la entonación.
- Marcar en el texto las pausas que deberán hacer en la lectura en voz alta.
- Adicionalmente, y si lo consideran oportuno, pueden modificar el texto para hacerlo más comprensible o para adaptarlo a su estilo personal.

La parte final de la sesión se dedica a que practiquen en parejas la lectura en voz alta. Se insiste en que deben repartir la mirada entre el papel y el compañero. En cada caso, el alumno que escucha debe hacerlo activamente, tomando notas de la actuación de su pareja sobre la base de la pauta de valoración 2.

#### **Sesión 4**

**Espacio:** aula de referencia.

**Objetivo 2:** utilizar estrategias de expansión: paráfrasis y analogía.

**Actividad 1:** observación.

Esta sesión se dedica a presentar las distintas estrategias de expansión informativa. Las explicaciones del profesor se ilustran con la proyección de muestras audiovisuales de textos expositivos orales en los que se hace uso de estos recursos.

En primer lugar, se trata de que los alumnos comprendan que los textos orales no admiten tanta densidad informativa como los escritos. Con este objetivo, el docente lee en voz alta un fragmento de un texto extraído de una enciclopedia, de un libro de texto o de un manual especializado. Se propone el siguiente como ejemplo:

*La coherencia de un texto es la propiedad textual que garantiza la transmisión de la información. Es básicamente semántica y afecta a la organización profunda del discurso. Para ser coherente, un texto debe reunir tres condiciones:*

- 1. Debe existir un único núcleo informativo.*
- 2. Debe ser adecuado a nuestro conocimiento del mundo y a la situación comunicativa.*
- 3. Debe respetarse la conexión semántica entre las partes del texto.*

Con este ejercicio de lectura en voz alta, los alumnos habrán podido comprobar que los textos orales, cuando son demasiado densos informativamente, son difíciles de entender. A continuación, se establece una conversación en la que se pide a los alumnos que sugieran qué recursos se podrían emplear para facilitar la comprensión. En este diálogo, es previsible que aparezcan algunas de las estrategias de expansión que forman parte de los objetivos de esta secuencia didáctica: definiciones, ejemplos y comparaciones.

Una vez que los alumnos han hecho sus sugerencias, el profesor muestra a los alumnos cómo se oraliza un texto escrito, bien mediante una exposición propia o bien por medio de una muestra audiovisual. Aquí se propone la proyección del siguiente vídeo, en el que el profesor Quique Castillo expone el concepto de *coherencia*, haciendo uso de varias de esas estrategias de expansión:

| Quique Castillo – <a href="#">La coherencia</a>                   |                             |
|---|-----------------------------|
| <b>Estrategias</b>  | <b>Localización</b>         |
| Definición por hiperonimia  | <a href="#">00:19</a>       |
| Ejemplificación por inducción: concepto de coherencia.            | <a href="#">00:27</a>       |
| Muestras sucesivos de paráfrasis por antonimia y sinonimia.       | <a href="#">00:47-01:56</a> |
| Ejemplificación por inclusión: condiciones de un texto coherente. | <a href="#">03:50-fin</a>   |

Una vez reproducido el vídeo, el docente llama la atención sobre los recursos empleados por Quique Castillo para facilitar la comprensión de su discurso. Además de los procedimientos de paráfrasis, es interesante que los alumnos reparen en la introducción que se hace del tema y en las referencias que el orador hace constantemente a su auditorio.

El docente completa ahora la nómina de recursos presentando los diversos tipos de definición: por hiperonimia, hiponimia, sinonimia, antonimia y etimología; y los procedimientos de ejemplificación: por inducción y por inclusión.

Las explicaciones se acompañan de fragmentos audiovisuales de textos expositivos orales en los que se hace uso de los distintos tipos de definición y de ejemplo:

| Vídeo y estrategias empleadas  | Localización                |
|--|-----------------------------|
| Paula Salerno – <a href="#">¿Cómo las palabras pueden transformar el mundo?</a><br>Dos ejemplos de definición etimológica.   | <a href="#">00:41;01:28</a> |
| Quique Castillo – <a href="#">La coherencia</a><br>Ejemplos sucesivos de paráfrasis por antonimia y sinonimia.               | <a href="#">00:47-01:56</a> |
| Pere Estupinyà – <a href="#">Tres tipos de engaños cerebrales</a><br>Definición por hiponimia.                               | Completo<br>(35 s)          |
| Eduardo Sáenz – <a href="#">Las matemáticas, ¿se inventan o se descubren?</a><br>Dos muestras de definición por hiperonimia. | <a href="#">01:01</a>       |
| Manuel González Bedia – <a href="#">Empatía por imitación</a><br>Ejemplificación por inclusión.                              | 16:40                       |
| José Luis Crespo – <a href="#">Las leyes clásicas</a><br>Ejemplificación por inclusión y por inducción.                      | 00:00-01:22                 |

Ahora, el profesor recuerda rápidamente a los alumnos en qué consisten los procedimientos retóricos del símil y la metáfora. Para ilustrar cómo se puede utilizar la analogía para facilitar la comprensión de una idea en una exposición oral, se proyecta el siguiente vídeo:

| Adrián Paenza – <a href="#">"Matemáticas para la vida real"</a>  |                             |
|--|-----------------------------|
| Estrategias  | Localización                |
| En el fragmento seleccionado, Adrián Paenza explica a través de una analogía cómo deben enseñarse las matemáticas en la escuela. | <a href="#">28:46-31:06</a> |

Como se ha podido comprobar, el vídeo resulta muy interesante en varios sentidos: además de constituir un buen ejemplo de cómo servirse de la analogía, en él se responde a una pregunta que todos los alumnos se hacen, y no solo en relación con las matemáticas, obviamente. En este sentido, el profesor puede concluir la sesión planteando él mismo una analogía que sirva de síntesis de la sesión: las estrategias de expansión informativa son las *herramientas* (como el destornillador, los teoremas o las fórmulas del vídeo) que le van a ayudar al alumno a resolver un determinado problema: cómo conseguir que el auditorio comprenda su exposición.

**Actividad 2:** oralización de un texto escrito<sup>9</sup>.

Como preparación de la próxima clase, se les encarga a los alumnos la siguiente tarea: deben escoger un concepto relativamente complejo de entre los que van a formar parte de su exposición, y buscar su definición en alguna de las fuentes proporcionadas, o en un manual o un libro de texto, etc.

A partir de esa definición van a producir un texto escrito que recoja los rasgos de una explicación oral. En otras palabras, de lo que se trata es de que oralicen la definición del concepto, reduciendo su densidad informativa a través de los recursos de paráfrasis y analogía que se han estudiado.

En la siguiente sesión practicarán ante sus compañeros la presentación oral del concepto elegido, prescindiendo progresivamente de la ayuda del texto escrito.

Se les proporciona el siguiente ejemplo realizado a partir del concepto de *prosodia*, para guiarlos en la realización de la actividad:

**Definición**

La prosodia es el conjunto de fenómenos fónicos que abarcan más de un fonema o segmento —entonación, acentuación, ritmo, velocidad de habla, etc.—, por lo que se les denomina fenómenos suprasegmentales. (Centro Virtual Cervantes, s.f.)

---

<sup>9</sup> Adaptado de Vilà, M. y Castellà, J. (2014: 160-161).

## Texto oralizado

La palabra *prosodia* proviene del griego antiguo, y en su significado original se refería a una canción acompañada de música instrumental. Hoy en día se utiliza en varios sentidos, pero en todos ellos todavía queda algo de esa idea original que la relaciona con la melodía: es algo así como la música de las palabras.

En palabras más técnicas, se dice que la prosodia es la disciplina que estudia los fenómenos suprasegmentales. Esto suena complicado, pero en realidad no lo es tanto: el prefijo *supra* quiere decir 'superior' o 'encima', y con *segmento* nos referimos simplemente a los sonidos individuales (las vocales y las consonantes), así que los fenómenos suprasegmentales son los que afectan a unidades más grandes, como las sílabas, las palabras o las oraciones.

Simplificando un poco todo esto, se podría decir que la prosodia estudia el *cómo* se dicen palabras, y dentro de ese "cómo" podemos distinguir varias cosas: como la entonación, el ritmo y la intensidad, entre otras. El ritmo y la intensidad son fáciles de entender: el primero se refiere básicamente a la velocidad a la que hablamos, y la segunda es el volumen, es decir, si hablamos más alto o más bajo.

La entonación es algo más complicada, pero la podemos definir, precisamente, como la melodía con la que pronunciamos los enunciados. El ejemplo más claro lo encontramos en la diferencia que hay entre una afirmación y una pregunta, que muchas veces es solo una cuestión de entonación.

Como veis, los rasgos suprasegmentales nos ayudan a entender lo que una persona nos quiere decir, así que en realidad no siempre es fácil separar el *qué* se dice del *cómo* se dice. La forma en que decimos algo cambia su significado, y estoy seguro de que todos habéis oído muchas veces algo como "no es lo que ha dicho, sino cómo lo ha dicho". Bueno, pues eso, y algunas otras cosas, tienen que ver con la prosodia.

## Sesión 5

**Espacio:** aula de referencia.

**Actividad 1:** la presentación y el cierre.

Esta sesión se plantea como una especie de ensayo general, para que los alumnos puedan probarse en una versión reducida de la tarea final. Tal y como se les indica en las instrucciones, deben incluir una breve presentación y un cierre a sus exposiciones. Esto es algo a lo que los alumnos suelen prestar poca atención. Por esta razón, para que tomen conciencia de su importancia y lo incorporen en sus producciones, se incluye esta actividad antes de abordar la práctica de presentación oral que los alumnos han preparado en casa.

Aunque pueden optar una formulación original, en el cuaderno del alumno cuentan con dos esquemas sencillos y dos textos modelo:

### Introducción

|  |   |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>● Saludo</li> <li>● Presentación personal</li> <li>● Justificación y delimitación del tema</li> </ul> | <p>Buenos días, mi nombre es Pablo y soy estudiante de 4.º de ESO, y me encantan los animales. Siempre he tenido curiosidad por saber cómo se comunican, si tienen un lenguaje propio que no entendemos. Investigando un poco me he encontrado con algo que me ha dejado casi con la boca abierta, y estoy seguro de que os va a interesar: la danza de las abejas.</p> |
|--|---|

### Cierre

|  |   |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>● Breve síntesis de la exposición</li> <li>● Apelación al auditorio</li> <li>● Fórmula de cierre</li> </ul> | <p>En resumen, hemos visto que las abejas son capaces de comunicarse de una forma muy diferente a la nuestra, y más limitada, pero muy eficaz. Los humanos tendemos a vernos como animales únicos, totalmente diferentes a los demás, y quizá no lo seamos tanto. Espero que hayáis disfrutado de la exposición. Muchas gracias por escucharme.</p> |
|--|---|

Una vez leídos los ejemplos con toda la clase, se les da tiempo para que elaboren sus propias versiones. Después, practican su puesta en escena un par de veces con sus compañeros de grupo.

**Objetivo 2:** Utilizar estrategias de expansión: paráfrasis y analogía.

**Actividad 2:** ensayo general.

En los grupos habituales, los alumnos practican oralmente sus explicaciones, separándose progresivamente del texto escrito e incluyendo las partes de introducción y cierre. Al igual que sucedía en la sesión 3, los alumnos que cumplen el papel de auditorio deben tomar notas sobre las exposiciones de sus compañeros, tanto en lo que se refiere a las estrategias de expansión como en lo referente a los aspectos prosódicos (ver pauta de valoración 3).

Después, algunos alumnos repiten el ejercicio ante toda la clase. Si alguno de los alumnos que actúa de oyentes no ha entendido parte de la información, puede pedir al orador que aclare los puntos confusos, y este deberá servirse para ello de los recursos que se han trabajado.

### **Pauta de valoración 3**

#### **Competencia prosódica y estrategias de expansión.**

1. El volumen general es adecuado y varía para enfatizar aspectos importantes.
2. El ritmo general es adecuado y aumenta o disminuye en función de la complejidad o la importancia del contenido.
3. Introduce pausas en los momentos oportunos.
4. La entonación es variada y se adecúa al tipo de contenido y a su relevancia.
5. La articulación es clara y precisa.
6. Aclara ideas complejas haciendo uso de recursos diversos: definiciones, ejemplos y analogías.
7. La exposición resulta clara y es fácilmente comprensible.

### **Sesiones 6, 7, 8 y 9**

#### **Producción del discurso final**

Los alumnos deben preparar un esquema sencillo de la exposición que constituye el producto final, considerando que tienen que ajustarse a esa duración de cuatro minutos. Cuentan con la información recopilada en las actividades iniciales, con el trabajo sobre estrategias de expansión, y con el exordio y el epílogo que han preparado en la sesión anterior.

Se proyectará de nuevo el vídeo que el portal de divulgación les proponía como modelo, y se pedirá a los alumnos que indiquen aquellos aspectos que pueden tomar para sus exposiciones, y aquellos que crean que no son tan aprovechables (o incluso mejorables).

Si se dispone del tiempo necesario, las exposiciones se harán ante toda la clase, y serán registradas en vídeo. Para un grupo de veinticuatro alumnos se calcula que serían necesarias cuatro sesiones de cincuenta minutos.

En el caso de que esto no sea posible, se podrían hacer las exposiciones en grupos de cuatro alumnos, que se irían turnando para realizar las labores de grabación.

Los alumnos que tienen el papel de auditorio deben completar una rúbrica de evaluación (ver final del anexo 4) que recoge todos los ítems que se han ido empleando en las actividades. Cada alumno debe hacer también un ejercicio de autoevaluación sobre el vídeo de su exposición.

## **5.6. Evaluación**

Como ya he mencionado más arriba, en el modelo de secuencia didáctica se le da una importancia fundamental a la evaluación formativa y a la coevaluación, y esa es la razón por la que se trabaja con pautas de valoración a lo largo de todo el programa de actividades. Los alumnos han podido así prepararse para la tarea final, tanto en la parte productiva como en la receptiva.

De este modo, en la tarea final se combinan tres tipos de evaluación:

- la evaluación a cargo del profesor;
- la que los alumnos hacen de la exposición de sus compañeros;
- y la autoevaluación que cada alumno lleva a cabo a partir del vídeo de su intervención.

Se hará en todos los casos sobre la base de la rúbrica de evaluación, con el añadido de que en la valoración de su propio trabajo, el alumno debe incorporar un comentario de unas 300 palabras en el que analice los puntos fuertes y los puntos débiles de su exposición.

La calificación final quedaría repartida en función de los siguientes criterios:

1. Media aritmética de la valoración de los compañeros: 20%.
2. Autoevaluación en base a la rúbrica: 10%.
3. Comentario de autoevaluación: 20%.

En este caso lo que se considera es la calidad del análisis.

4. Evaluación del docente: 50%.

## 6. Conclusiones

Cuando se lee acerca de la historia de la didáctica de la lengua y la literatura puede uno tener la sensación de que el avance solo es en realidad la repetición de un esquema: se ensayan fórmulas nuevas para problemas antiguos, y el resultado final es que nada cambia mucho y se vuelve al punto de partida. Hemos visto más arriba que algunos autores alertan de que en determinados contextos eso es lo que está sucediendo con la adopción del enfoque comunicativo: se convierte en nuevos contenidos que memorizar, y los libros de texto aparecen salpicados de conceptos como *situación comunicativa*, *máximas conversacionales*, *inferencias*, *actos de habla* y toda una larga lista que podría llenarlos por completo.

Aclaro antes de seguir que esa sensación personal la desmienten estos mismos autores, y el hecho cierto es que, en muchas aulas y en muchos centros, los docentes se esfuerzan porque el aprendizaje de la lengua sea verdaderamente significativo y contribuya a mejorar la competencia comunicativa de sus alumnos. Poco a poco nos vamos desprendiendo de una tradición didáctica con mucha historia y con mucho peso, que daba por sentado, con la mejor de las intenciones en la mayoría de los casos, que el conocimiento profundo de los diferentes niveles de la lengua solo podía tener como resultado un dominio cada vez mayor del uso lingüístico.

El enfoque comunicativo adopta justo el punto de vista contrario —hemos visto que su entrada en el sistema educativo suponía, para Lomas, un “giro copernicano” (2015: 9) —, y lo es en la medida en que, sin duda, invierte los términos tradicionales: el aprendizaje de la lengua se organiza ahora en torno al eje del uso lingüístico, de los diferentes usos que se consideran relevantes, y concita los elementos y unidades lingüísticas que, en cada caso, resultan pertinentes. En definitiva, no se trata de aprender una lengua, sino de adiestrarse en sus diferentes ámbitos de dominio. Cabe precisar, no obstante, que el fondo de la idea no es nuevo, y que esa forma de entender la enseñanza lingüística está ya en la antigua retórica, por ejemplo, y que los institucionistas españoles de finales del siglo XIX no decían nada muy distinto cuando pedían anteponer el uso a la reflexión sobre la lengua.

Recuperando ahora lo que decía en la introducción de este trabajo, existe casi un consenso general entre los autores en que el aprendizaje de la lengua oral formal debe ser el objetivo fundamental de la didáctica de la oralidad. Ser capaz de dominar los registros no coloquiales de la lengua resulta fundamental para la vida adulta, tanto en el ámbito laboral, como en el académico y en el social. Esto se presenta, además, con el agravante añadido de que muchos de los alumnos provienen de entornos familiares y sociales en los que no pueden acceder a esos usos de la lengua, lo cual no hace sino repercutir en el mantenimiento y en la profundización, incluso, de las desigualdades. Estas son las razones que me han llevado a plantear una propuesta de intervención didáctica en torno a uno de los usos de la lengua oral formal, el texto expositivo.

Es un hecho que muchos de los alumnos nunca se verán en la necesidad de dar una conferencia académica, o de hacer una presentación ante los clientes o los colegas de su empresa, o de impartir una clase magistral, pero es igualmente una cuestión de hecho que saber hacer entender un contenido determinado es una habilidad que no solo es útil en esos contextos. El primero en el que resulta fundamental es en la propia escuela, donde los alumnos se ven constantemente en la necesidad de probar lo que han aprendido a través de la lengua oral, y eso resulta de gran importancia para su progreso escolar. Saber explicar implica sin ninguna duda saber, es una muestra innegable de haber interiorizado un contenido determinado, y saber explicar ayuda también a entender las explicaciones de los demás. Si un alumno tiene un cierto dominio de las estrategias necesarias para producir un texto expositivo oral, tendrá también mayor habilidad para seguir las exposiciones de sus profesores.

En el diseño de la secuencia didáctica he tratado de incorporar todo lo dicho hasta aquí, poniendo a los alumnos frente a un *problema de comunicación real* que entre todos debíamos resolver. Definida la situación comunicativa de partida, se les han presentado diferentes formas de abordar una exposición de esas características, diferentes modelos, y luego se les ha tratado de hacer ver que en todos ellos concurrían una serie de estrategias y de recursos comunes que venían exigidos de alguna manera por el contexto: el lenguaje formal, el esfuerzo

por ser claros, la consideración del auditorio, etc. Esto es, partir del uso para llegar a la reflexión sobre el idioma.

He intentado también que las actividades reflejaran otros aspectos que se han considerado en el marco teórico, como el fomento de la interacción entre los alumnos y de la corresponsabilidad en el aprendizaje, por medio de la crítica constructiva. La secuencia didáctica estaba también pensada para otorgar a la voz del docente un lugar delimitado, poniendo en escena a otros actores y dando protagonismo a los alumnos. Cazden insiste en la importancia para la escuela de la relación entre lengua e identidad, y creo que es fundamental que se deje a los adolescentes ir ensayando las identidades que van a adoptar en su vida adulta, y no dejarlos reclusos solo en el papel de alumnos.

Es indudable que esto es solo un planteamiento y que resulta imprescindible contrastarlo con la práctica. Las circunstancias extraordinarias que hemos vivido en las últimas semanas han hecho que esto no haya sido posible y no puede dejar de lamentarse. Un trabajo como este queda sin duda mermado sin el retorno que habría producido la experiencia de aula, y que habría dado la ocasión de dar a muchas de las ideas aquí expuestas (a las mías me refiero, naturalmente) su justa medida.

En todo caso, y termino ya, son muchas las posibilidades que ofrecen las propuestas de los diversos autores que se han incorporado a este trabajo, tanto en lo que se refiere a los contenidos, como en lo referente a las formas de ordenar la interacción en el aula. El desarrollo de la destreza oral de los alumnos es sin duda un proceso lento y costoso, y pasará tiempo hasta que la lengua oral tenga en las aulas el lugar que le ha llevado tanto tiempo ocupar en el currículo. Es un hecho que las condiciones en que se desarrolla la docencia hacen que este asunto no sea solo responsabilidad de los docentes. Desde el punto de vista personal, desde mi situación de total inexperiencia de la educación obligatoria, me quedo con la curiosidad de saber en qué medida es posible eso de dar clase con la boca cerrada.

## Referencias

- Abascal, M.D, Beneito, J.M. y Valero, F. (1993). *Hablar y escuchar. Una propuesta para la expresión oral en la Enseñanza Secundaria*. Barcelona: Octaedro.
- Álvarez Angulo, T. (1996). El texto expositivo-explicativo: su superestructura y características textuales. *Didáctica. Servicio de Publicaciones UCM.*, 8 (pp. 29-44).
- Álvarez Angulo, T. (2010). Enseñar y aprender a escribir textos expositivos en las aulas de secundaria. *Tarbiya: Revista de investigación e innovación educativa*, 41 (pp. 11-31).
- Arnao Vásquez, M., Medina Gamonal, K., Calderón Pérez, F., Esquivéz Paz, I, y Tello Campos, S. (2014). Socioformación y competencia comunicativa oral en Educación Secundaria. *“UCV-HACER” Revista de Investigación y Cultura Vol. 3, 2*.
- Arredondo Ruiz, C. (2017). Análisis de las concepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato sobre la Didáctica de la Lengua oral: Estudio de caso. *Revista de educación de la Universidad de Granada*, 24, (pp. 81-97).
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. Valencia: Universitat de València.
- Cocteau, J. (2008). *El gesto de la muerte*. En J.L. Borges, A. Bioy Casares y S. Ocampo, *Antología de la literatura fantástica* (pp. 166-167). Barcelona: Edhasa.

- Bronckart, J-P. (2015). La enseñanza de las lenguas desde una perspectiva discursiva. En C. Lomas (Coord.), *Fundamentos para una enseñanza comunicativa del lenguaje* (pp. 95-119). Barcelona: Editorial Graó.
- Calsamiglia, H. (2002). El estudio del discurso oral. En C. Lomas (Comp.), *El aprendizaje de la comunicación en las aulas* (pp. 29-48). Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar Lengua*. Barcelona: Graó.
- Castellà Lidon, J. M. y Vilà i Santasusana, M. (2005). La lengua oral formal: características lingüísticas y discursivas. En M. Vilà i Santasusana (Coord.), *El discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas* (pp. 25-36). Barcelona: Editorial Graó.
- Cazden, C. (1991): *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Cazden, C. (2001). *Classroom Discourse. The Language of Teaching and Learning*. 2<sup>nd</sup> ed. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Corredor Tapias, J., Romero Farfán, C.A. (2008). Planeación, organización y expresión de un tipo de discurso oral: la exposición. Consideraciones, sugerencias y recomendaciones. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 12, (pp. 57-76).
- Cortés Rodríguez, L. (2017). La enseñanza de la lengua oral: pariente pobre en nuestro sistema educativo. *Tonos digital: Revista de estudios filológicos*, 33.
- Cros Alavedra, A. (2002a). Elementos para el análisis del discurso de las clases. *Cultura y Educación*, 14:1, (pp. 81-97), DOI: [10.1174/113564002317348138](https://doi.org/10.1174/113564002317348138)

Cros Alavedra, A. (2002b). La clase magistral. En C. Lomas (Comp.), *El aprendizaje de la comunicación en las aulas* (pp. 209-224). Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

Cros Alavedra, A. y Vilà i Santasusana, M. (2005). Ejemplos de secuencias didácticas sobre la enseñanza y el aprendizaje del discurso oral formal a niveles académicos superiores. 1. La explicación de un tema académico. En M. Vilà i Santasusana (Coord.), *El discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas* (pp. 133-141). Barcelona: Editorial Graó.

De las Heras Borrero, J. (1996). Diversidad lingüística y variedades dialectales de la lengua oral en Educación Secundaria. *Lenguaje y textos*, 9 (pp.107-114).

Domínguez Rey, A. (2012). *Texto, Mundo, Contexto: Intersticios Génesis Discursiva*. Madrid: UNED.

Gordo, A. (2014). Cita en Samarra: tres cuentos y una novela. *Jot Down. Contemporary culture mag.* Recuperado de <https://www.jotdown.es/2014/03/cita-en-samarra-tres-cuentos-y-una-novela/>

Jover, G. y Lomas, C. (2015). Enseñanza del lenguaje, competencias comunicativas y aprendizaje de la democracia: avances, resistencias y dificultades. En C. Lomas (Coord.), *Fundamentos para una enseñanza comunicativa del lenguaje* (pp. 139-172). Barcelona: Editorial Graó.

Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Vol. I*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

- Lomas, C. (2015). Fundamentos para una enseñanza comunicativa del lenguaje. En C. Lomas (Coord.), *Fundamentos para una enseñanza comunicativa del lenguaje* (pp. 9-21). Barcelona: Editorial Graó.
- Lomas, C., Osoro, A., Tusón, A. (1993): Ciencia del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua. Barcelona: Paidós.
- Martínez, A. y Rodríguez Gonzalo, C. (1989). Sobre la didáctica del texto expositivo. *CL & E: Comunicación, lenguaje y educación*, 3-4, (pp. 77-88). DOI: [10.1080/02147033.1989.10820902](https://doi.org/10.1080/02147033.1989.10820902)
- Martínez Montes, G. T., López Villalba, M. A. y Gracida Juárez, Y. (2015). El enfoque comunicativo. En C. Lomas (Coord.), *Fundamentos para una enseñanza comunicativa del lenguaje* (pp. 75-93). Barcelona: Editorial Graó.
- Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona: Paidós.
- Moreno Fernández, F. (2009). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel Letras.
- Núñez Delgado, M. P. (2003). *Didáctica de la comunicación oral: Bases teóricas y orientaciones metodológicas para el desarrollo de la competencia discursiva oral en la educación obligatoria*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Núñez Delgado, M. P. (2011). Espejos y ventanas: Dimensiones de la oralidad en el ámbito educativo. *Enunciación*, 16, 1 (pp. 136-150).
- Núñez Delgado, M.P., Fernández de Haro, E., Romero López, A. (2008). Research in language didactics: a model for the evaluation of oral discursive

competence in secondary education. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, 9 (pp. 111-126).

Nussbaum, L. (2002). De cómo recuperar la palabra en clase de lengua. Notas para el estudio del uso oral. En C. Lomas (Comp.), *El aprendizaje de la comunicación en las aulas* (pp. 67-81). Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

Nussbaum, L. y Tusón, A. (2002). El aula como espacio cultural y discursivo. En C. Lomas (Comp.), *El aprendizaje de la comunicación en las aulas* (pp. 195-207). Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

Roberto Casanova S., Yasna Roldán V. (2016). Alcances sobre la didáctica de la expresión oral y escrita en el aula de enseñanza media. *Estudios Pedagógicos, Número Especial 40 años* (pp. 41-55).

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

Silveira Caorsi, E. (2009). El discurso docente. En el aula, se habla la misma lengua, pero... ¿se entiende la misma lengua? *Cuadernos de Investigación Educativa* (2), 16, (pp. 75-89). DOI: [10.18861/cied.2009.2.16.2724](https://doi.org/10.18861/cied.2009.2.16.2724)

Tosi, C. (2020). Lectura y oralidad en la escuela del siglo XXI. Materiales de enseñanza para las prácticas de lengua y literatura en el mundo digital. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 20, (pp. 127-143). DOI: [10.18172/con.4274](https://doi.org/10.18172/con.4274)

Tusón, A. (2002). Iguales ante la lengua, desiguales en el uso. En C. Lomas (Comp.), *El aprendizaje de la comunicación en las aulas* (pp. 49-65). Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

- Tusón, A. (2015). El estudio del uso lingüístico. En C. Lomas (Coord.), *Fundamentos para una enseñanza comunicativa del lenguaje* (pp. 25-69). Barcelona: Editorial Graó.
- Trigo Cutiño, J.M. (1998). Desarrollo de la oralidad en la educación secundaria. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 31, (pp. 35-53).
- Vilà i Santasusana, M. (2005a). El discurso expositivo oral: estrategias comunicativas. En M. Vilà i Santasusana (Coord.), *El discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas* (pp. 37-56). Barcelona: Editorial Graó.
- Vilà i Santasusana, M. (2005b). Introducción. En M. Vilà i Santasusana (Coord.), *El discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas* (pp. 11-22). Barcelona: Editorial Graó.
- Vilà i Santasusana, M. (2005c). La secuencia didáctica como metodología formal para la enseñanza y el aprendizaje del discurso oral formal. En M. Vilà i Santasusana (Coord.), *El discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas* (pp. 117-129). Barcelona: Editorial Graó.

## Anexo 1

Cuadro resumen de las características lingüísticas y textuales de la exposición.  
(Adaptado de Angulo, 1996.)

- Abundancia de *conectores lógicos* y *organizadores textuales*.

Tienen el propósito de establecer, entre otras, la siguiente serie de relaciones:

— *de adición*: “y”, “además”, “asimismo”, “más aún”, “incluso”, “por otra parte”, “por otro lado”, etc.

— *temporal*: “luego”, “entonces”, a continuación, “antes”, “pronto”, “antes que”, “después de”, etc.

— *de causa-consecuencia*: “por eso”, “por lo tanto”, “porque”, “en cambio”, “en resumidas cuentas” “entonces”. “de forma que”, “de manera que”. “de modo que”, “de suerte que”, etc.

— *adversativa*: “pero”, “aunque”, “a pesar de que”, “sin embargo”, “por otra parte”, etc.

— *de explicación* o *paráfrasis*: “es decir”, “o sea”, “esto es”, “a saber”, “en otras palabras”, etc.

— *construcción de hipótesis*: “si (entonces)...”

- Organizadores *intra, meta* e *intertextuales*:

— *organizadores metatextuales*: guiones, números o letras para enumerar hechos, argumentos, fenómenos, etc., control de márgenes o “almea”, comillas, subrayados, cambios en el tipo de letra, paréntesis, itálica (marcadores de reformulación textual).

— *organizadores intratextuales*: remiten a otra parte del texto (cf. ‘supra’).

— *organizadores intertextuales*: remiten a otro texto de autor identificado (sistema de citas).

- Utilización de *formas supralingüísticas*: títulos, subtítulos (en relación con los organizadores textuales).

- Uso endofórico de los *deícticos*.

- *Nominalizaciones anafóricas* y *aposiciones explicativas*.

- Predominio del *presente* y del *futuro de indicativo*.

- Suelen abundar los *verbos estativos*, así como la cópula *ser*.

- Marcas de *modalización*: “puede asegurarse que...”; “cabría ...”; probablemente...)

- *Perífrasis aspectuales*.

- Dominio de las *formas verbales no personales* o *impersonales*, *construcciones de infinitivo*, *gerundio* y *participio*.

- *Adjetivación específica*, *pospuesta* y *valorativa*.

- Orden de palabras estable, con preferencia por las construcciones lógicas

sobre las psicológicas, establecidas sobre el esquema sintáctico de sujeto-verbo-complementos.

- Tendencia a la precisión léxica —significación unívoca— con profusión

de *tecnicismos* y *cultismos*.

- *Reformulaciones intradiscursivas* y *ejemplificaciones*.

- *Repetición* de conceptos.

- Mayor abundancia de *elipsis* (o menor redundancia).

Cuando se trata de textos de divulgación, la redundancia es mayor y la elipsis, menor.

- Escaso empleo de valores estilísticos.

## Anexo 2

Se ofrece una síntesis de los contenidos, criterios y estándares del currículo referidos al texto expositivo. El cuadro 1 está dedicado a la ESO, y, a menos que se indique lo contrario, los textos recogidos son comunes a los cuatro cursos.

El cuadro 2 recoge, por separado, los contenidos sobre la exposición de cada curso de Bachillerato.

**Cuadro 1**

| ESO   |  |   |
|---|--|---|
| Bloque 1. Comunicación oral: escuchar y hablar  |  |   |
| Contenidos  | Criterios de evaluación  | Estándares de aprendizaje evaluables  |
| <p>Escuchar.<br/>Comprensión, interpretación y valoración de textos orales en relación con la finalidad que persiguen: textos narrativos, descriptivos, instructivos, expositivos y textos argumentativos. El diálogo.</p> <p>Hablar.<br/>Conocimiento y uso progresivamente autónomo de las estrategias necesarias para la producción y evaluación de textos orales.</p> <p>Conocimiento, uso y aplicación de las estrategias necesarias para hablar en público: planificación del discurso, prácticas orales formales e informales y evaluación progresiva.</p> | <p>2. Comprender, interpretar y valorar textos orales de diferente tipo.</p> | <p>2.1. Comprende el sentido global de textos orales de intención narrativa, descriptiva, instructiva, expositiva y argumentativa, identificando la información relevante, determinando el tema y reconociendo la intención comunicativa del hablante, así como su estructura y las estrategias de cohesión textual oral.</p> |
|   |  | <p>2.1. Comprende el sentido global de textos orales de intención narrativa, descriptiva, instructiva, expositiva y argumentativa, identificando la estructura, la información relevante, determinando el tema y reconociendo la intención comunicativa del hablante. (4.º ESO.)</p>  |
|   |  | <p>2.4. Interpreta y valora aspectos concretos del contenido <b>y de la estructura</b> de textos narrativos, descriptivos, expositivos, argumentativos e instructivos emitiendo juicios razonados y relacionándolos con conceptos personales para justificar un punto de vista particular.</p>                                |
|   |  | <p>2.4. Interpreta y valora aspectos concretos del contenido de textos narrativos, descriptivos, instructivos, expositivos, <b>dialogados</b> y argumentativos emitiendo juicios razonados y relacionándolos con conceptos personales para justificar un punto de vista particular. (4.º ESO.)</p>                            |
|   |  | <p>2.6. Resume textos narrativos, descriptivos, <b>expositivos</b> y <b>argumentativos</b> de forma clara,</p>  |

|  |  |   |
|--|--|---|
|  |  | recogiendo las ideas principales e integrando la información en oraciones que se relacionen lógicamente y semánticamente. (4.º ESO.)  |
|  | 6. Aprender a hablar en público, en situaciones formales e informales, de forma individual o en grupo. | 6.1. Realiza presentaciones orales.<br><br>6.1. Realiza presentaciones orales de forma individual o en grupo, planificando el proceso de oralidad, organizando el contenido, consultando fuentes de información diversas, gestionando el tiempo y transmitiendo la información de forma coherente aprovechando vídeos, grabaciones u otros soportes digitales. (4.º ESO.) |
|  |  | 6.2. Organiza el contenido y elabora guiones previos a la intervención oral formal seleccionando la idea central y el momento en el que va a ser presentada a su auditorio, así como las ideas secundarias y ejemplos que van a apoyar su desarrollo. (No en 4.º ESO, aunque va incluido en el 6.1.)  |
|  |  | 6.5. Resume oralmente exposiciones, argumentaciones, intervenciones públicas... recogiendo las ideas principales e integrando la información en oraciones que se relacionen lógicamente y semánticamente. (4.º ESO.)  |

### Bloque 2. Comunicación escrita: leer y escribir

| Contenidos  | Criterios de evaluación   | Estándares de aprendizaje evaluables   |
|---|---|--|
| <p>Leer.<br/>Lectura, comprensión e interpretación de textos narrativos, descriptivos, instructivos, expositivos, argumentativos y dialogados.</p> <p>Lectura, comprensión, interpretación <b>y valoración</b> de textos narrativos, descriptivos, instructivos, expositivos, argumentativos y dialogados. (4.º ESO.)</p> <p>Escribir.<br/>Escritura de textos narrativos, descriptivos, instructivos, expositivos y argumentativos y dialogados.</p> | <p>2. Leer, comprender, interpretar y valorar textos.</p>                 | <p>2.2. Reconoce y expresa el tema y la intención comunicativa de textos narrativos, descriptivos, instructivos, expositivos, argumentativos y dialogados identificando la tipología textual seleccionada, las marcas lingüísticas y la organización del contenido. (No en 4.º ESO.)</p> <p>2.1. Reconoce y expresa el tema, las ideas principales, la estructura y la intención comunicativa de textos escritos propios del ámbito personal, académico, ámbito social y ámbito laboral y de relaciones con organizaciones, identificando la tipología textual (narración, exposición...) seleccionada, la organización del contenido y el formato utilizado. (4.º ESO.)</p> |
|   | 6. Escribir textos sencillos en relación con el ámbito de uso. (1.º ESO.) | 6.2. Escribe textos narrativos, descriptivos e instructivos, expositivos,  |

|   | <p>6. Escribir textos de mediana dificultad en relación con el ámbito de uso. (2.º ESO.)</p> <p>6. Escribir textos de complejidad media en relación con el ámbito de uso. (3.º ESO.)</p> <p>6. Escribir textos en relación con el ámbito de uso. (4.º ESO.)</p>   | <p>argumentativos y dialogados imitando textos modelo.</p> <p>6.2. Redacta con claridad y corrección textos narrativos, descriptivos, instructivos, expositivos y argumentativos adecuándose a los rasgos propios de la tipología seleccionada. (4.º ESO.)</p>  |
|---|---|---|
| <b>Bloque 3. Conocimiento de la lengua</b>  |   |   |
| <b>Contenidos</b>   | <b>Criterios de evaluación</b>  | <b>Estándares de aprendizaje evaluables</b>   |
| <p>El discurso.<br/>Explicación progresiva de la coherencia del discurso teniendo en cuenta las relaciones gramaticales y léxicas que se establecen en el interior del texto y su relación con el contexto. (1.º y 2.º ESO.)</p> <p>[El apartado de “El discurso” no aparece en 3.º ESO.]</p> <p>Observación, reflexión y explicación y uso de los rasgos característicos de que permiten diferenciar y clasificar los diferentes géneros textuales, con especial atención a los discursos expositivos y argumentativos. (4.º ESO.)</p> | <p>9. Interpretar de forma adecuada los discursos orales y escritos teniendo en cuenta los elementos lingüísticos, las relaciones gramaticales y léxicas, la estructura y disposición de los contenidos en función de la intención comunicativa. (1.º y 2.º ESO.)</p> <p>11. Interpretar de forma adecuada los discursos orales y escritos teniendo en cuenta los elementos lingüísticos, las relaciones gramaticales y léxicas, la estructura y disposición de los contenidos en función de la intención comunicativa. (3.º ESO.)</p> <p>8. Identificar y explicar las estructuras de los diferentes géneros textuales con especial atención a las estructuras expositivas y argumentativas para utilizarlas en sus producciones orales y escritas. (4.º ESO.)</p> | <p>9.2. Identifica diferentes estructuras textuales: narración, descripción, exposición y diálogo explicando los mecanismos lingüísticos que las diferencian y aplicando los conocimientos adquiridos en la producción y mejora de textos propios y ajenos. (1.º y 2.º ESO.)</p> <p>11.2. Identifica diferentes estructuras textuales: narración, descripción, exposición y diálogo explicando los mecanismos lingüísticos que las diferencian y aplicando los conocimientos adquiridos en la producción y mejora de textos propios y ajenos. (3.º ESO.)</p> <p>8.1. Identifica y explica las estructuras de los diferentes géneros textuales, con especial atención a las expositivas y argumentativas, utilizándolas en las propias producciones orales y escritas. (4.º ESO.)</p> <p>8.3. Describe los rasgos lingüísticos más sobresalientes de textos expositivos y argumentativos relacionándolos con la intención comunicativa y el contexto en el que se producen. (4.º ESO.)</p> |

**Cuadro 2**

| <b>1.º Bachillerato (Lengua Castellana y Literatura I)</b>   |   |   |
|--|---|---|
| <b>Bloque 1. Comunicación oral: escuchar y hablar</b>  |   |   |
| <b>Contenidos</b>  | <b>Criterios de evaluación</b>  | <b>Estándares de aprendizaje evaluables</b>   |
| <p>La comunicación oral no espontánea en el ámbito académico. Su proceso y la situación comunicativa.</p> <p>Textos expositivos y argumentativos orales.</p> <p>Los géneros textuales orales propios del ámbito académico.</p> | <p>1. Exponer oralmente un tema especializado con rigor y claridad, documentándose en fuentes diversas, organizando la información mediante esquemas, siguiendo un orden preestablecido y utilizando las técnicas de exposición oral y las Tecnologías de la Información y la Comunicación.</p>                         | <p>1.1. Realiza exposiciones orales sobre temas especializados, consultando fuentes de información diversa, utilizando las Tecnologías de la Información y siguiendo un orden previamente establecido.</p> <p>1.2. Se expresa oralmente con fluidez, con la entonación, el tono, timbre y velocidad adecuados a las condiciones de la situación comunicativa.</p> <p>1.3. Ajusta su expresión verbal a las condiciones de la situación comunicativa: tema, ámbito discursivo, tipo de destinatario, etc. empleando un léxico preciso y especializado y evitando el uso de coloquialismos, muletillas y palabras comodín.</p> <p>1.4. Evalúa sus propias presentaciones orales y las de sus compañeros, detectando las dificultades estructurales y expresivas y diseñando estrategias para mejorar sus prácticas orales y progresar en el aprendizaje autónomo.</p> |
|  | <p>2. Sintetizar por escrito el contenido de textos orales de carácter expositivo y argumentativo sobre temas especializados, conferencias, clases, charlas, videoconferencias..., discriminando la información relevante y accesoria y utilizando la escucha activa como un medio de adquisición de conocimientos.</p> | <p>2.1. Sintetiza por escrito textos orales de carácter expositivo, de temas especializados y propios del ámbito académico, discriminando la información relevante.</p> <p>2.2. Reconoce las distintas formas de organización del contenido en una exposición oral sobre un tema especializado propio del ámbito académico o de divulgación científica y cultural, analiza los recursos verbales y no verbales empleados por el emisor y los valora en función de los elementos de la situación comunicativa.</p> <p>2.3. Escucha de manera activa, toma notas, y plantea preguntas con la intención de aclarar ideas que no ha comprendido en una exposición oral.</p>   |
| <b>Bloque 2. Comunicación escrita: leer y escribir</b>   |   |   |
| <b>Contenidos</b>  | <b>Criterios de evaluación</b>  | <b>Estándares de aprendizaje evaluables</b>   |

|   |   |   |
|---|---|---|
| <p>La comunicación escrita en el ámbito académico.</p> <p>Comprensión, producción y organización de textos expositivos escritos del ámbito académico.</p> | <p>1. Desarrollar por escrito un tema del currículo con rigor, claridad y corrección ortográfica y gramatical, empleando distintas estructuras expositivas (comparación, problema-solución, enumeración, causa-consecuencia, ordenación cronológica...), y utilizando los recursos expresivos adecuados</p> | <p>1.1. Desarrolla por escrito un tema del currículo con rigor, claridad y corrección ortográfica y gramatical.</p> <p>1.2. Ajusta su expresión verbal a las condiciones de la situación comunicativa: tema, ámbito discursivo, tipo de destinatario, etc. empleando un léxico preciso y especializado y evitando el uso de coloquialismos, muletillas y palabras comodín.</p> <p>1.3. Evalúa sus propias producciones escritas y las de sus compañeros, reconociendo las dificultades estructurales y expresivas y diseñando estrategias para mejorar su redacción y avanzar en el aprendizaje autónomo.</p> |
|   | <p>2. Sintetizar el contenido de textos expositivos y argumentativos de tema especializado discriminando la información relevante y accesoria y utilizando la lectura como un medio de adquisición de conocimientos.</p>  | <p>2.1. Comprende textos escritos de carácter expositivo de tema especializado, propios del ámbito académico o de divulgación científica y cultural, identificando el tema y la estructura.</p> <p>2.2. Sintetiza textos de carácter expositivo, de tema especializado, propios del ámbito académico, distinguiendo las ideas principales y secundarias.</p> <p>2.3. Analiza los recursos verbales y no verbales presentes en un texto expositivo de tema especializado y los valora en función de los elementos de la situación comunicativa: intención comunicativa del autor, tema y género textual.</p>   |
| <b>Bloque 3. Conocimiento de la lengua</b>  |   |   |
| <b>Contenidos</b>   | <b>Criterios de evaluación</b>  | <b>Estándares de aprendizaje evaluables</b>   |
| <p>El discurso.</p> <p>Observación, reflexión y explicación de las diferentes formas de organización textual.</p>   | <p>4. Reconocer los rasgos propios de las diferentes tipologías textuales identificando su estructura y los rasgos lingüísticos más importantes en relación con la intención comunicativa.</p>  | <p>4.1. Reconoce y explica los rasgos estructurales y lingüísticos de los textos narrativos, descriptivos, expositivos y argumentativos.</p> <p>4.2. Analiza y explica los rasgos formales de un texto en los planos morfosintáctico, léxico-semántico y pragmático-textual, relacionando su empleo con la intención comunicativa del emisor y el resto de condiciones de la situación comunicativa.</p>  |
| <b>2.º Bachillerato (Lengua Castellana y Literatura II)</b>   |   |   |
| <b>Bloque 1. Comunicación oral: escuchar y hablar</b>   |   |   |
| <b>Contenidos</b>   | <b>Criterios de evaluación</b>  | <b>Estándares de aprendizaje evaluables</b>   |

|  |   |  |
|--|---|--|
| <p>La comunicación oral no espontánea en el ámbito académico, periodístico, profesional y empresarial. Su caracterización.</p> | <p>1. Escuchar de forma activa y analizar textos orales argumentativos y expositivos procedentes del ámbito académico, periodístico, profesional y empresarial, identificando los rasgos propios de su género, relacionando los aspectos formales del texto con la intención comunicativa del emisor y con el resto de los factores de la situación comunicativa.</p> | <p>1.2. Analiza los recursos verbales y no verbales presentes en textos orales argumentativos y expositivos procedentes del ámbito académico, periodístico, profesional y empresarial relacionando los aspectos formales y expresivos con la intención del emisor, el género textual y el resto de los elementos de la situación comunicativa.</p> |
|  | <p>2. Sintetizar el contenido de textos expositivos y argumentativos orales del ámbito académico: conferencias y mesas redondas; diferenciado la información relevante y accesoria y utilizando la escucha activa como un medio de adquisición de conocimientos.</p>  | <p>2.1. Sintetiza por escrito el contenido de textos orales argumentativos y expositivos procedentes del ámbito académico, periodístico, profesional o empresarial discriminando la información relevante.</p>   |

**Bloque 2. Comunicación escrita: leer y escribir**

| <b>Contenidos</b>   | <b>Criterios de evaluación</b>   | <b>Estándares de aprendizaje evaluables</b>  |
|---|--|--|
| <p>La comunicación escrita en el ámbito académico, periodístico, profesional y empresarial. Sus elementos<br/>Géneros textuales.</p> <p>Análisis y comentario de textos escritos del ámbito académico.</p> <p>Planificación, realización, revisión y mejora de textos escritos de diferentes ámbitos sociales y académicos.</p> | <p>1. Comprender y producir textos expositivos y argumentativos propios del ámbito académico, periodístico, profesional o empresarial, identificando la intención del emisor, resumiendo su contenido, diferenciando la idea principal y explicando el modo de organización.</p> | <p>1.1. Comprende el sentido global de textos escritos de carácter expositivo y argumentativo propios del ámbito académico, periodístico, profesional o empresarial identificando la intención comunicativa del emisor y su idea principal.</p> <p>1.2. Sintetiza textos de carácter expositivo y argumentativo propios del ámbito académico, periodístico, profesional o empresarial, diferenciando las ideas principales y las secundarias.</p> <p>1.3. Analiza la estructura de textos expositivos y argumentativos procedentes del ámbito académico, periodístico, profesional o empresarial identificando los distintos tipos de conectores y organizadores de la información textual.</p> <p>1.4. Produce textos expositivos y argumentativos propios usando el registro adecuado a la intención comunicativa, organizando los enunciados en secuencias lineales</p> |

|   |   |   |
|---|---|---|
|   |   | cohesionadas y respetando las normas ortográficas y gramaticales. Revisa su producción escrita para mejorarla.  |
|   | 2. Escribir textos expositivos y argumentativos propios del ámbito académico con rigor, claridad y corrección, empleando argumentos adecuados y convincentes y ajustando su expresión a la intención comunicativa y al resto de las condiciones de la situación comunicativa.   | 2.1. Desarrolla por escrito un tema del currículo con rigor, claridad y corrección ortográfica y gramatical, aplicando los conocimientos gramaticales y pragmáticos para mejorar la expresión escrita.  |
|   | 4. Analizar textos escritos argumentativos y expositivos propios del ámbito académico, periodístico, profesional o empresarial, identificando sus rasgos formales característicos y relacionando sus características expresivas con la intención comunicativa y con el resto de los elementos de la situación comunicativa. | 4.1. Describe los rasgos morfosintácticos, léxico-semánticos y pragmático-textuales presentes en un texto expositivo o argumentativo procedente del ámbito académico, periodístico, profesional o empresarial, utilizando la terminología gramatical adecuada y poniendo de manifiesto su relación con la intención comunicativa del emisor y con los rasgos propios del género textual.<br><br>4.3. Reconoce y explica los distintos procedimientos de cita (estilo directo, estilo indirecto o estilo indirecto libre y cita encubierta) presentes en textos expositivos y argumentativos, reconociendo su función en el texto. |
| <b>Bloque 3. Conocimiento de la lengua</b>  |   |   |
| <b>Contenidos</b>   | <b>Criterios de evaluación</b>  | <b>Estándares de aprendizaje evaluables</b>   |
| Observación, reflexión y explicación de las diferentes formas de organización textual de textos procedentes de diferentes ámbitos. La intertextualidad. | 7. Explicar la forma de organización interna de los textos expositivos y argumentativos.  | 7.1. Reconoce, explica y utiliza en textos propios y ajenos las diferentes formas de estructurar los textos expositivos y argumentativos.   |

## Anexo 3

### Transcripción video 1

La primera pregunta que nos tendríamos que plantear es qué entendemos por neuroeducación. Pues bien, la neuroeducación es un campo de estudio, un enfoque integrador, transdisciplinar en el que confluyen los conocimientos suministrados por la neurociencia. Debido al desarrollo de las tecnologías de visualización cerebral, actualmente, en vivo y en directo, podemos analizar el funcionamiento del cerebro de personas calculando, creando, cooperando, jugando, emocionándose, leyendo...

Esto es muy importante, pero se han de integrar estos conocimientos con los que aportan la psicología y la pedagogía. ¿El objetivo cuál es? Mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje basándonos en los conocimientos acerca del funcionamiento del cerebro, integrando todos estos conocimientos. Elegimos cuatro cuestiones que entendemos que son importantes.

La primera está vinculada al desarrollo del cerebro: se ha visto que, en la primera infancia, tanto el exceso como la falta de estimulación resultan perjudiciales. Se ha comprobado que en la etapa de cero a tres años, y en la adolescencia, se da un proceso de reorganización a nivel cerebral brutal. En este sentido, lo que nos muestra la neurociencia es que la carencia social, afectiva, como en el caso de los bebés en orfanatos rumanos en la época de Ceaucescu, afecta negativamente a ese desarrollo a nivel cerebral. Ahora bien, cuando estos niños eran adoptados por familias inglesas, con mejores condiciones socioeconómicas, esas carencias, esos déficits se iban solucionando.

Se ha demostrado también, en estudios recientes de Kimberly Noble y compañía, que los estatus socioeconómicos desfavorecidos perjudican el correcto desarrollo de la corteza cerebral. No se sabe exactamente por qué, si debido al estrés, a la carencia de estímulos, a la mala alimentación, o a la falta de afecto, pero perjudica. Sin embargo, se sabe también que el exceso (más) no es mejor: el estrés que se les provoca a los bebés, debido a la sobreestimulación, puede ser muy perjudicial, especialmente en regiones del cerebro como la corteza prefrontal, sede de lo más racional.

## Transcripción vídeo 2

Generalmente se habla mucho sobre lo difícil que es ser mujer. De hecho, hay un día al año en el que se celebra el hecho de ser mujer. Hasta TED tiene un evento como este, TEDX Women. Como digo, se habla mucho sobre lo duro que es ser mujer en el mundo occidental, pero, ¿nos hemos sentado a reflexionar sobre lo frágil que es ser hombre? ¿Acaso nos hemos parado a pensar que quizás la identidad masculina está corriendo peligro actualmente en el mundo occidental?

Se lo digo porque llevo un tiempo analizando este asunto con varios colegas antropólogos, biólogos, psiquiatras, psicólogos... y coincidimos en lo mismo: ser hombre, a nivel psicobiológico, es mucho más difícil que ser mujer. De hecho, es hasta mucho más frágil, y les voy a explicar por qué.

La unidad embrionaria de la naturaleza es femenina, y esto podemos verlo en los animales más primitivos que tenemos hoy en día, la tortugas o los lagartos, por ejemplo. Todos los huevos que depositan estos animales son hembra. Si esto es así, ¿qué es lo que determina que se desarrollen tortugas o lagartos macho? La temperatura. La tortuga (o lagarto) hembra deposita los huevos en la tierra, a distintos niveles de profundidad, y la diferencia de temperatura entre los distintos niveles es lo que hará que salgan tortugas, o lagartos, de un sexo o de otro: las temperaturas más bajas harán que las crías sean macho y las temperaturas más elevadas harán que sean hembra.

Si piensan que, con el calentamiento global, las temperaturas son cada vez más altas (lo cual provoca que nazcan cada vez más tortugas, o lagartos, hembra), entenderán lo que les quería decir acerca de la fragilidad de la condición masculina en la naturaleza. Esta situación, evidentemente, no solo pone en riesgo a los ejemplares macho, sino que sitúa en peligro de extinción a toda la especie.

**Anexo 4:** cuaderno del alumno a partir de la página siguiente.

- Estás en la fase final del proceso de selección de redactor-presentador para el portal de internet **DIVULGATIVO**, dedicado a la divulgación en diversos campos (como puedes ver en el menú). Solo te queda una última prueba: una exposición oral.

Estas son las instrucciones de la empresa:

Prepara una charla de 4 minutos sobre uno de los temas de nuestro portal.

Te pedimos 3 cosas:

- 1** Queremos conocerte un poco, así que el tema que elijas tiene que ser representativo de tu personalidad: aficiones, intereses, pasiones.
- 2** La charla debe tratar algún aspecto técnico o científico relacionado con tu tema. Por ejemplo, si te gusta pintar, puedes hablarnos de las propiedades y la técnica del óleo, o si eres un loco del esquí, puedes contarnos qué músculos se trabajan y cuáles son las lesiones más frecuentes y por qué.
- 3** ¡Qué sea interesante!

La prueba tendrá lugar en la sala de presentaciones de nuestras oficinas. Somos un portal dirigido principalmente a un público joven, así que tu público estará formado por unos 20 chicos y chicas que ayudarán a nuestro equipo a valorar las exposiciones de nuestros candidatos.

Una última cosa: no olvides hacer una introducción a tu charla, contándonos quién eres y por qué es interesante el tema del que nos vas a hablar. Y recuerda que un mal final arruina cualquier buena historia...

Te dejamos aquí un enlace a un vídeo para que puedas hacerte una idea de lo que buscamos:



Javier Santaolalla – ["¿Por qué llega antes el sonido a la radio que a la televisión?"](#)

- Ahora que sabes lo que tienes que hacer, vamos a empezar.

## **Bloque 1:** Documentación

Como has visto en el vídeo, cuatro minutos no dan para mucho. No se trata de incluir mucha información, sino de elegir unas pocas ideas, ordenarlas adecuadamente y explicarlas bien. Tenlo en cuenta a la hora de documentarte.

Puedes usar las fuentes que quieras: enciclopedias, manuales, libros de texto, webs...

Para ayudarte a navegar en internet, te proponemos una lista de direcciones con información más que suficiente:

### Revistas divulgativas

[Muy interesante](#)

[National Geographic España](#)

[Quo](#)

[Principia](#) – Revista divulgativa digital de ciencias y humanidades.

### Blogs divulgativos

[Ciencia de sofá](#) – Blog de Jordi Pereyra, ganador del premio Bitácoras 2015.

[Gaussianos](#) – Blog sobre matemáticas de Miguel Ángel Morales Medina, colaborador habitual de *El País*.

[Naukas](#) – Plataforma online de divulgación científica en español.

[Ciencia online](#) – Blog de Lorenzo Hernández Villalobos, doctor en Investigación Educativa por la Universidad de Almería.

[Cultivando cultivos](#) – Blog del neurocientífico y divulgador Daniel Gómez Domínguez.

### Sitios web institucionales

[Blog del Museo Nacional de Ciencias Naturales](#)

[Somos científicos](#) – Promovido por la Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (FECYT).

[Servicio de Información y Noticias científicas \(SINC\)](#)

Agencia pública estatal especializada en información sobre ciencia, tecnología e innovación.

[Revista divulgativa Conciencias](#) – Editada por la Facultad de Ciencias de la Universidad de Zaragoza.

### Sitios web con contenido educativo

[Endesa Educa](#)

Proyecto educativo de la Fundación Endesa Educa. Incluye artículos, un canal de *Youtube* y un blog.

[Área Ciencias](#) – Plataforma de divulgación científica dirigida a estudiantes no universitarios.

## Bloque 2: La voz y el cuerpo

Seguro que ya sabes que no solo comunicamos con las palabras, y que la voz y el cuerpo son fundamentales para transmitir nuestro mensaje de manera eficaz.

Aquí nos vamos a centrar en los rasgos prosódicos del lenguaje, es decir, en la articulación, la intensidad, el ritmo y las pausas, y la entonación.

En el siguiente vídeo, Adrián Paenza nos habla sobre el pensamiento lateral (¡y es interesante!). Fíjate en cómo usa la voz y el cuerpo.



Adrián Paenza – ["Matemáticas para la vida real"](#) (34:45-43:48)

### Actividad 1

Vamos a ver a dos oradores que no dominan tan bien las posibilidades de la voz y del lenguaje corporal. Mientras ves los vídeos toma notas sobre su exposición con la ayuda de esta guía:

#### Pauta de valoración

##### La competencia prosódica

1. El volumen general es adecuado y varía para enfatizar aspectos importantes.
2. El ritmo general es adecuado y varía en función de la complejidad o la importancia del contenido.
3. Introduce pausas en los momentos oportunos.
4. La entonación es variada y se adecúa al tipo de contenido y a su relevancia.
5. La articulación es clara y precisa.



Jesús C. Guillén

"Neuroeducación" ([05:11-07:19](#))



Maritere Lee Stalescu

"Qué difícil es ser hombre" ([00:00-03:21](#))

## Consejos para tu exposición

**Articulación:** pronuncia con precisión y nitidez. Es básico para que se entienda tu explicación.

**Volumen:** habla para toda la sala, no solo para la primera fila. Además, una intensidad apropiada, ni muy débil ni excesiva transmite confianza y autoridad. Por último, intenta modular la intensidad de tu voz para marcar la novedad o la importancia de una idea, y para señalar los pasajes clave del discurso.

**Ritmo y pausas:** ni te duermas, ni corras, habla con calma. Las partes más complicadas de tu discurso necesitarán un ritmo más lento, da tiempo a los que te escuchan para que asimilen lo que les explicas.

Por otro lado, y como se suele decir, “en la variedad está el gusto”: introduce pausas de vez en cuando y alterna ritmos diferentes para mantener la atención del público.

**Entonación:** piensa en tu voz como un instrumento musical, y en lo poco interesante que sería una canción que repitiera siempre la misma nota. En el discurso, las variaciones en la entonación no solo son clave para comunicar emociones, sino también para transmitir el significado.

Y ten por seguro que, si no evitas la monotonía, perderás a tu auditorio.

## Actividad 2

Ahora, vamos a poner todo esto en práctica con un ejercicio de lectura en voz alta. Vais a trabajar en parejas: tú vas a leer la transcripción de uno de los vídeos que acabamos de ver, y tu compañero o compañera, el otro.

**a)** Lee con atención tu texto, individualmente, asegurándote de que entiendes el significado de todas las palabras.

**b)** Léelo otra vez y subraya las palabras clave. Estas son las palabras a las que tendrás que dar una entonación diferente y más intensidad cuando leas el texto en voz alta. Marca también las pausas que crees que el texto necesita.

**c)** Adáptalo a tu estilo y cambia las cosas que creas que pueden hacerlo más comprensible.

**d)** Practicad en parejas la lectura en voz alta. Tratad de levantar regularmente la vista del papel, para comprobar que se sigue vuestra explicación. Cuando te toque escuchar, toma notas sobre la lectura de tu compañero o compañera con la ayuda de la pauta de valoración.

## Transcripción del vídeo

Generalmente se habla mucho sobre lo difícil que es ser mujer. De hecho, hay un día al año en el que se celebra el hecho de ser mujer. Hasta TED tiene un evento como este, TEDX Women. Como digo, se habla mucho sobre lo duro que es ser mujer en el mundo occidental, pero, ¿nos hemos sentado a reflexionar sobre lo frágil que es ser hombre? ¿Acaso nos hemos parado a pensar que quizás la identidad masculina está corriendo peligro actualmente en el mundo occidental?

Se lo digo porque llevo un tiempo analizando este asunto con varios colegas antropólogos, biólogos, psiquiatras, psicólogos... y coincidimos en lo mismo: ser hombre, a nivel psicobiológico, es mucho más difícil que ser mujer. De hecho, es hasta mucho más frágil, y les voy a explicar por qué.

La unidad embrionaria de la naturaleza es femenina, y esto podemos verlo en los animales más primitivos que tenemos hoy en día, la tortugas o los lagartos, por ejemplo. Todos los huevos que depositan estos animales son hembra. Si esto es así, ¿qué es lo que determina que se desarrollen tortugas o lagartos macho? La temperatura. La tortuga (o lagarto) hembra deposita los huevos en la tierra, a distintos niveles de profundidad, y la diferencia de temperatura entre los distintos niveles es lo que hará que salgan tortugas, o lagartos, de un sexo o de otro: las temperaturas más bajas harán que las crías sean macho y las temperaturas más elevadas harán que sean hembra.

Si piensan que, con el calentamiento global, las temperaturas son cada vez más altas (lo cual provoca que nazcan cada vez más tortugas, o lagartos, hembra), entenderán lo que les quería decir acerca de la fragilidad de la condición masculina en la naturaleza. Esta situación, evidentemente, no solo pone en riesgo a los ejemplares macho, sino que sitúa en peligro de extinción a toda la especie.



### **Bloque 3: La densidad del discurso**

La densidad informativa de un texto es algo así como la cantidad de información que contiene. El discurso oral no puede ser tan denso como el escrito, y eso es algo que debes tener en cuenta en tu exposición.

Debes dosificar la información importante, asegurándote de que das a tu auditorio las suficientes oportunidades para entender una idea antes de seguir adelante. *Dar oportunidades* significa explicar un mismo concepto de varias formas diferentes para facilitar su comprensión, y para ello disponemos de varios tipos de recursos, llamados **estrategias de expansión**: la definición, el ejemplo y la analogía.

**Definir** es delimitar claramente el significado de una palabra (de hecho, lo que acabas de leer... ¡es una definición!). Hay varios tipos:

por **hiperonimia**: es el tipo de definición que encontramos habitualmente en los diccionarios.

- ⇒ **árbol.** Planta perenne, de tronco leñoso y elevado, que se ramifica a cierta altura del suelo.

Como ves, el diccionario nos explica el significado de *árbol* a través de su hiperónimo *planta*.

por **sinonimia**: en este caso explicamos el significado de una palabra por medio de otras que lo comparten total o parcialmente.

- ⇒ **orgullo.** Arrogancia, vanidad, exceso de estimación propia, que suele conllevar sentimiento de superioridad.

Aquí, entendemos el significado de *orgullo* gracias a sus sinónimos *arrogancia* y *vanidad*.

por **antonimia**: el significado de una palabra se entiende por oposición al de otra palabra:

- ⇒ *Paz* es la ausencia de guerra.

definición **etimológica**: consiste en explicar el significado original de una palabra.

- ⇒ La palabra *etimología* procede originalmente del griego antiguo, y está formada por las palabras *étymon* 'significado verdadero' y *logos*, que significa 'palabra', 'discurso'.

Cuando usamos **ejemplos**, tenemos dos posibilidades:

por **inclusión**: primero explicamos el concepto y luego lo ilustramos con ejemplos.

- ⇒ La onda electromagnética es una forma de propagación a través del espacio: la luz, las microondas y los rayos X son ejemplos de ondas electromagnéticas.

por **inducción**: presentamos una serie de ejemplos que llevan al oyente a comprender la idea.

- ⇒ Cuando un andaluz habla con un aragonés, o un cántabro con un gallego, se entienden perfectamente, pero tienen formas distintas de hablar. Como seguro que has comprobado muchas veces, a partir de esos "estilos" diferentes es posible identificar el origen de cada interlocutor. Bueno, pues esas *formas de hablar* se llaman dialectos.

La **analogía** es un recurso muy útil para ayudar a alguien a entender una idea, y tiene dos formas fundamentales que ya conoces: el **símil** y la **metáfora**.

Cuando se explica una idea algo compleja puede ser buena idea organizar la explicación mediante una analogía, es decir, mediante una serie de **comparaciones relacionadas**.

- ⇒ La reacción del cuerpo ante una enfermedad se puede entender como una guerra: sufrimos el ataque de un ejército enemigo, que son los gérmenes, y nos defendemos con un ejército formado por miles de soldados minúsculos, los glóbulos blancos.

### Actividad 3

Elige un concepto algo complejo de entre los que forman parte de tu exposición. Busca su definición (en el diccionario, en una web, en un manual especializado) y escribe a partir de ella un texto con el estilo y los rasgos de una explicación oral. Utiliza los recursos que acabamos de ver.

Aquí tienes un ejemplo de lo que tienes que hacer:

#### Definición

La **prosodia** es el conjunto de fenómenos fónicos que abarcan más de un fonema o segmento (entonación, acentuación, ritmo, velocidad de habla, etc.), por lo que se les denomina fenómenos suprasegmentales.

#### Texto oralizado

La palabra *prosodia* proviene del griego antiguo, y en su significado original se refería a una canción acompañada de música instrumental. Hoy en día se utiliza en varios sentidos, pero en todos ellos todavía queda algo de esa idea original que la relaciona con la melodía: es algo así como la música de las palabras.

En palabras más técnicas, se dice que la prosodia es la disciplina que estudia los fenómenos suprasegmentales. Esto suena complicado, pero en realidad no lo es tanto: el prefijo *supra* quiere decir 'superior' o 'encima', y con *segmento* nos referimos simplemente a los sonidos individuales (las vocales y las consonantes), así que los fenómenos suprasegmentales son los que afectan a unidades más grandes, como las sílabas, las palabras o las oraciones.

Simplificando un poco todo esto se podría decir que la prosodia estudia el *cómo* se dicen palabras, y dentro de ese "cómo" podemos distinguir varias cosas, como la entonación, el ritmo o la intensidad, entre otras. El ritmo y la intensidad son fáciles de entender: el primero se refiere básicamente a la velocidad a la que hablamos, y la segunda es el volumen, es decir, si hablamos más alto o más bajo.

La entonación es algo más complicada, pero la podemos definir, precisamente, como la melodía con la que pronunciamos los enunciados. El ejemplo más claro lo encontramos en la diferencia que hay entre una afirmación y una pregunta, que muchas veces es solo una cuestión de entonación.

Como veis, los rasgos suprasegmentales nos ayudan a entender lo que una persona nos quiere decir, así que en realidad no siempre es fácil separar el *qué* se dice del *cómo* se dice. La forma en que decimos algo cambia su significado, y estoy seguro de que todos habéis oído muchas veces algo como “no es lo que ha dicho, sino cómo lo ha dicho”. Bueno, pues eso, y algunas otras cosas, tienen que ver con la prosodia.

## **Bloque 4:** La presentación y el cierre del discurso

Recuerda que en las instrucciones para la exposición se insiste en que no descuides la introducción y el final de tu exposición. Puedes elegir la forma que te parezca más conveniente, pero aquí tienes unos ejemplos para guiarte:

### Introducción

|  |   |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>● Saludo</li> <li>● Presentación personal</li> <li>● Justificación y delimitación del tema</li> </ul> | <p>Buenos días, mi nombre es Pablo y soy estudiante de 4.º de ESO, y me encantan los animales. Siempre he tenido curiosidad por saber cómo se comunican, si tienen un lenguaje propio que no entendemos. Investigando un poco me he encontrado con algo que me ha dejado casi con la boca abierta, y estoy seguro de que os va a interesar: la danza de las abejas.</p> |
|--|---|

### Cierre

|  |   |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>● Breve síntesis de la exposición</li> <li>● Apelación al auditorio</li> <li>● Fórmula de cierre</li> </ul> | <p>En resumen, hemos visto que las abejas son capaces de comunicarse de una forma muy diferente a la nuestra, y más limitada, pero muy eficaz. Los humanos tendemos a vernos como animales únicos, totalmente diferentes a los demás, y quizá no lo seamos tanto. Espero que hayáis disfrutado de la exposición. Muchas gracias por escucharme.</p> |
|--|---|

## Actividad 5

Practica la explicación oral del texto que has redactado en el bloque anterior añadiéndole una presentación y un cierre. Con tus compañeros de grupo, prueba varias veces hasta que consigas exponer tu contenido sin mirar el papel.

Cuando escuches las intervenciones de tus compañeros, tomas notas con la ayuda de esta pauta de valoración:

### Pauta de valoración

#### La competencia prosódica y las estrategias de expansión

1. El volumen general es adecuado y varía para enfatizar aspectos importantes.
2. El ritmo general es adecuado y varía en función de la complejidad o la importancia del contenido.
3. Introduce pausas en los momentos oportunos.
4. La entonación es variada y se adecúa al tipo de contenido y a su relevancia.
5. La articulación es clara y precisa.
6. Aclara ideas complejas haciendo uso de recursos diversos: definiciones, ejemplos y analogías.
7. La exposición resulta clara y es fácilmente comprensible.

## **Bloque 5: La prueba final**

Llega la hora de la verdad... Recuerda que a la prueba solo puedes llevar un pequeño guion de tu exposición, así que prepáralo bien. Fíjate en cómo organiza su discurso Javier Santaolalla, en el vídeo que la empresa te sugirió como ejemplo, y piensa en la forma de ordenar el tuyo.

No vas a tener solo el papel de aspirante, también vas a ser juez de tus compañeros. Tienes que hacer más o menos lo mismo que hemos venido haciendo en las actividades de clase, pero en esta ocasión vamos a evaluar otorgando calificaciones.

En la página siguiente tienes la guía de valoración que debes usar (¡y que los demás usarán contigo!). Un aviso: no te lo tomes a la ligera porque las calificaciones de los compañeros suponen el 20% de la nota. El **6** es una exposición impecable, y el **1**... debe mejorar bastante.

Además, cuando acaben todas las exposiciones, recibirás el vídeo de la tuya, y tendrás que valorarla con esta misma pauta. Tu valoración cuenta un 30% de la calificación final, y como vale un poco más, se te exige un poco más: en tu autoevaluación debes escribir un comentario de unas 300 palabras, explicando qué cosas crees que has hecho bien, y en qué aspectos te parece que debes mejorar.

## ¡BUENA SUERTE!

| Rúbrica de evaluación de la exposición final  |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Contenido   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| El orador se presenta e introduce el tema adecuadamente.                                  |   |   |   |   |   |   |
| El tema se adecúa al propósito de la comunicación.  |   |   |   |   |   |   |
| El tema pertenece al ámbito técnico-científico.   |   |   |   |   |   |   |
| El nivel de especialización es adecuado al receptor.                                      |   |   |   |   |   |   |
| El volumen de información se ajusta a la duración del discurso.                           |   |   |   |   |   |   |
| Aclara ideas complejas haciendo uso de definiciones, ejemplos y analogías.                |   |   |   |   |   |   |
| El discurso se cierra adecuadamente, con una síntesis y una fórmula de cierre.            |   |   |   |   |   |   |
| La exposición resulta clara y es fácilmente comprensible.                                 |   |   |   |   |   |   |
| Rasgos prosódicos   |   |   |   |   |   |   |
| El volumen general es adecuado y varía para enfatizar aspectos importantes.               |   |   |   |   |   |   |
| El ritmo general es adecuado y se adapta a la complejidad y la importancia del contenido. |   |   |   |   |   |   |
| Introduce pausas en los momentos oportunos.   |   |   |   |   |   |   |
| La entonación es variada y se adecúa al tipo de contenido y a su relevancia.              |   |   |   |   |   |   |
| La articulación es clara y precisa.   |   |   |   |   |   |   |