



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Trabajo fin de máster

Mejora de la expresión oral de los alumnos
desarrollando su competencia pragmática.
Propuesta para 4º de Educación Secundaria
Obligatoria

Presentado por: Jesús Elizondo Macho
Línea de investigación: Propuesta de intervención
Directora: María Ángel Somalo Fernández

Ciudad: Vitoria-Gasteiz
Fecha: 16/05/2016

RESUMEN

El presente trabajo tiene como principal objetivo hacer una propuesta integral para mejorar la expresión oral en lengua castellana de los alumnos de 4º de ESO. Partiendo de la exigencia curricular del tratamiento de la expresión oral en el aula, se pretende llevar la propuesta a una transversalidad que permita trabajar la oralidad desde las asignaturas de Matemáticas y Geografía e Historia, además de la de Lengua Castellana.

Basándose en las enseñanzas de la pragmática, la propuesta pretende incorporar una serie de saberes funcionales a los conocimientos del alumno para reforzar sus destrezas discursivas en varios ámbitos, lo que repercutirá en una mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para ello se busca adaptar la didáctica de la oralidad a los contenidos de las asignaturas implicadas, buscando que aquella se trabaje de forma integrada en las programaciones de cada materia, y no como un apéndice desligado de los contenidos. Esto es así porque cada especialidad utiliza un tipo de texto y de recursos lingüísticos específicos que necesita de un tratamiento propio.

La idea principal de este trabajo es que la expresión oral es un contenido instrumental en cualquier asignatura por su carácter vehicular de todo el conocimiento, y que, por tanto, es necesario incorporar su didáctica en las programaciones de todas las materias.

Palabras clave: competencia pragmática, expresión oral, 4º de ESO, didáctica de la oralidad

SUMMARY

This paper's main objective is to make a comprehensive proposal to improve the oral expression in Spanish Language students in 10th Grade. Starting from the curricular requirement of the treatment of oral expression in the classroom, it is intended to bring this proposal to a multidisciplinary approach that allows to work oral language skills through different subjects like Mathematics, Geography and History, in addition to the Spanish Language.

Based on the teachings of pragmatics, the proposal aims to incorporate a series of functional knowledge to what the student already understands to strengthen their discursive skills in several fields. This will suppose an improvement in the teaching and learning process.

To get that objective, this study adapts the didactic of orality to the contents of the subjects involved and one seeks to work in an integrated way with in the programming for each subject, and not as an appendix detached from the contents. This is because each subject uses a certain kind of text and specific linguistic resources that needs particular treatment.

The main idea of this paper is that oral expression is an instrumental content in any subject because of its intermediary character tying together all knowledge, and therefore it is necessary to incorporate these teachings in the lesson plans of every subject.

Keywords: pragmatic competence, oral expression, 10th Grade , didactic of orality.

ÍNDICE

1. JUSTIFICACIÓN DEL TRABAJO.....	6
2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	8
2.1. Objetivos	8
2.1.1. Objetivo general	8
2.1.2. Objetivos específicos	9
2.2. Breve descripción de los apartados	9
3. MARCO TEÓRICO	11
3.1. Legislación	11
3.2. Los antecedentes históricos	12
3.3. La pragmática	13
3.4. La interrogación como recurso didáctico	15
4. ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN EDUCATIVA Y MEJORA PROPUESTA	17
5. OBJETIVOS DE LA PROPUESTA.....	18
6. METODOLOGÍA DE LA PROPUESTA	19
6.1 Propuesta de intervención	19
6.1.1. Matemáticas.....	21
6.1.2. Geografía e Historia	24
6.1.3. Lengua Castellana y Literatura	27
6.2. Destinatarios.....	29
6.3. Formas de evaluación previstas.....	30
6.4. Resultados previstos	34
7. DISCUSIÓN	36
8. CONCLUSIONES	38
9. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA	41
9.1. Limitaciones	41
9.2. Prospectiva	41
10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y BIBLIOGRAFÍA.....	43
10.1. Referencias bibliográficas.....	43
10.2. Bibliografía.....	45
ANEXOS	46
Anexo 1 Marcadores discursivos.....	46

Índice de tablas

Tabla 1. Rúbrica de autoevaluación.....	31
Tabla 2. Rúbrica de coevaluación	32
Tabla 3. Rúbrica de heteroevaluación.....	33

1. JUSTIFICACIÓN DEL TRABAJO

La pragmática es un enfoque de la lingüística cada vez más presente en la enseñanza de lenguas. La expresión oral pierde calidad a la vez que aumenta su importancia en la sociedad, lo que hace necesario un replanteamiento de la didáctica de dicha habilidad desde un punto de vista más pegado al uso real de la lengua. Por ello presentamos una propuesta de intervención para que los alumnos conozcan recursos que los ayuden a mejorar su expresión oral en contextos reales de comunicación.

Por esa razón, el objetivo general es Diseñar una propuesta de intervención para mejorar la expresión oral, en castellano, de los alumnos de 4º de la Educación Secundaria Obligatoria (en adelante, ESO) desarrollando su competencia pragmática.

La expresión oral sigue siendo la gran perjudicada en el reparto temporal de las actividades del aula, frente a las otras tres habilidades tradicionales: la expresión escrita y la comprensión oral y escrita. Y ello a pesar de su creciente importancia en un mundo cada vez más interconectado en el que las relaciones sociales se multiplican y es imprescindible dominar el discurso oral de forma adecuada.

La propia legislación nos advierte de su relevancia cuando en el *Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria* nos habla en sus objetivos generales de que los alumnos deben ser capaces de comprender y expresar oralmente y de forma correcta textos y mensajes complejos. O fija la competencia en comunicación lingüística como un aprendizaje imprescindible que el alumno debe haber adquirido al terminar la etapa de la enseñanza obligatoria. Competencia lingüística que define como:

Escuchar, exponer y dialogar implica ser consciente de los principales tipos de interacción verbal, ser progresivamente competente en la expresión y comprensión de los mensajes orales que se intercambian en situaciones comunicativas diversas y adaptar la comunicación al contexto. Supone también la utilización activa y efectiva de códigos y habilidades lingüísticas y no lingüísticas y de las reglas propias del intercambio comunicativo en diferentes situaciones, para producir textos orales adecuados a cada situación de comunicación. (p. 686)

Todo esto no se puede conseguir con la dinámica actual y necesita por tanto de una revisión de la pedagogía de la oralidad, que tenga como objetivo mejorar la expresión oral de los alumnos y tenga en cuenta, tal y como recoge el *Marco Europeo de Referencia para las Lenguas* (2002), no solo su competencia lingüística (aquella que se suele relacionar directamente con el conocimiento de la gramática), sino también su competencia sociolingüística y sus competencias pragmáticas.

Es importante observar además, que el precedente de todas estas cuestiones lo encontramos ya en la antigua Grecia, donde era fundamental el aprendizaje de la oratoria en las escuelas. Sin embargo, la importancia de la enseñanza de tales destrezas ha ido decayendo hasta conocer un resurgimiento en las últimas décadas de la mano del enfoque pragmático.

Dicho enfoque propone superar la concepción de la enseñanza de la lengua basada casi exclusivamente en su corrección gramatical, para centrarse en una enseñanza basada en el uso natural. Lo que significa enseñar a los alumnos que los actos del habla requieren de un principio de cooperación entre los hablantes que se fundamenta en la pertinencia y la relevancia de dicho acto y en que ambos, emisor y receptor, poseen una información común que propicia las implicaturas, esto es, información que el emisor da por supuesto que el receptor conoce.

Así, el objetivo específico pretendido, expuesto aquí de forma resumida, sería que el alumno sea capaz de mantener el hilo discursivo a través de los marcadores adecuados y observando las reglas de la cortesía verbal.

Nuestra aportación pretende de esta forma, desde la humildad de un trabajo de estas características, hacer una propuesta para la mejora de la didáctica de la oralidad en la Educación Secundaria.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Hoy en día es patente la necesidad de una revisión de la didáctica de la expresión oral en las aulas de Educación Secundaria, tanto en lo que se refiere al tiempo dedicado a ella como al enfoque empleado. Porque, tal y como ya pone de manifiesto Trigo (1998) “Existe un clamor general, por parte de lingüistas, pedagogos, docentes y didactas, para llamar la atención sobre el mal uso que se hace de la lengua, especialmente en el nivel oral.” (p. 2)

La expresión oral no es una tarea que se pueda mandar para acabar en casa, y tampoco permite que la realicen todos los alumnos a la vez en el aula, como podría suceder con un ejercicio escrito o con la lectura de un texto. Esas son algunas de sus particularidades. Por tanto, dicha habilidad necesita, para poder ser ejercitada, de un recurso muypreciado en la enseñanza, el tiempo. Esta es una de las cuestiones que trataremos de solventar con nuestra propuesta.

Por otro lado, la enseñanza del castellano en la Educación Secundaria, tanto en su aspecto oral como en el escrito, se ha visto afectada en las últimas décadas de un talante didáctico dirigido a la corrección gramatical del texto, esto es, al cumplimiento absoluto de las normas y reglas ofrecidas por la Academia de la Lengua. Se ha producido en este sentido, una especie de transpolación del lenguaje escrito al oral, tratando de llevar esa normativa de la escritura al discurso hablado, sin tener en cuenta las características propias de la lengua hablada y que ésta necesita otras normas de corrección. Como bien afirma Casales (2006) hasta hace no mucho “se sostuvo que la escritura era la visualización o realización material de la oralidad. Esta postura no reconoce en ambos fenómenos las peculiaridades y reglas propias que actualmente les adjudicamos.” (parr. 3).

Así, en el caso concreto de la expresión oral, es necesario adoptar un enfoque didáctico propio más pegado al uso de la lengua que a la normativa que regula la escritura. Se plantea, de este modo, una propuesta de intervención, basada en las ideas ofrecidas por la disciplina de la pragmática y que pretende ser integral a todas las asignaturas, para mejorar la expresión oral de los alumnos de 4º de ESO.

2.1. Objetivos

2.1.1. Objetivo general

Se fija como objetivo general diseñar una propuesta de intervención para mejorar la expresión oral de los alumnos de 4º de la ESO desarrollando su competencia pragmática.

2.1.2. Objetivos específicos

- Revisión de la bibliografía en tres grandes bloques: la pragmática, la didáctica de la oralidad y el marco jurídico de referencia.
- Formulación de un marco teórico coherente que nos permita justificar con garantías una propuesta de intervención para la mejora de la expresión oral.
- Evidenciar las ventajas y herramientas que nos ofrece la pragmática para el tratamiento de la expresión oral.
- Presentar una propuesta integral, para la mejora de la expresión oral de los alumnos de 4º de ESO, que abarque varias asignaturas y se prolongue a lo largo del periodo de un curso académico.
- Poner de manifiesto la necesidad de un nuevo enfoque para trabajar la expresión oral en el aula que apueste por la transversalidad y el carácter integrador de todas las asignaturas.
- Demostrar que la expresión oral es una competencia con características propias y que los criterios para su didáctica y evaluación deben ser diferentes a los utilizados para la expresión escrita.

2.2. Breve descripción de los apartados

En la introducción que sirve como justificación del presente trabajo se muestra la preocupación que motiva la elección del tema y del problema de esta propuesta, que no es otra que la poca atención que se presta a la expresión oral en las aulas de Educación Secundaria.

Se pasa después a definir el problema y los objetivos que se deducen del propósito general, que es diseñar una propuesta de intervención para mejorar la expresión oral de los alumnos de 4º de la ESO desarrollando su competencia pragmática.

En el siguiente apartado se presenta el marco teórico, que servirá de referencia para hacer la propuesta, dividido en cuatro apartados: el marco legal, los antecedentes históricos, la dimensión teórica de la pragmática y la interrogación como recurso didáctico.

En el cuerpo central del trabajo se desarrollan el análisis de la situación educativa, destacando, por un lado, el cambio de paradigma que se está produciendo en la educación, y por otro, el papel que juegan la oralidad y su pedagogía dentro de las programaciones didácticas. Posteriormente se presenta la mejora propuesta, sus objetivos y su metodología, donde se detalla la propuesta de intervención, los destinatarios y las formas previstas de evaluación.

En la parte final, recogemos la discusión existente sobre diferentes aspectos comentados, las conclusiones del trabajo referidas a sus objetivos, así como las limitaciones encontradas durante la investigación y en el apartado de prospecciones, posibles líneas de investigación derivadas de esta propuesta, para acabar con la lista de referencias empleadas y la bibliografía complementaria.

3. MARCO TEÓRICO

3.1. Legislación

En primer lugar se situará este trabajo en relación a las disposiciones legales que le hacen referencia. Así, ya desde el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (2002) se afirma que “la competencia comunicativa comprende varios componentes: *el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático*” (p. 13) y más adelante se detalla que “Las competencias pragmáticas tienen que ver con el uso funcional de los recursos lingüísticos (producción de funciones de lengua, de actos de habla) (...) También tienen que ver con el dominio del discurso, la cohesión y la coherencia” (p. 14).

Posteriormente, la *Ley Orgánica de Educación 2/2006*, de 3 de mayo recoge en su artículo 2, entre los fines de la educación “La capacitación para la comunicación en la lengua oficial y cooficial, si la hubiere, y en una o más lenguas extranjeras.” (p. 17165). Y más adelante, en el apartado h) del artículo 23 dedicado a los objetivos de la Educación Secundaria, “Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana (...) textos y mensajes complejos.” (p. 17169). También en el artículo 26, correspondiente a los principios pedagógicos se menciona que “En esta etapa (...) se fomentará la correcta expresión oral” (p. 17170).

Para desarrollar la citada ley (LOE, 2006), se promulga el *Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria*. En dicho decreto se detallan las competencias que deben haber adquirido los alumnos al terminar la Educación Secundaria. La primera de ellas es la competencia en comunicación lingüística, que determina que “Los conocimientos, destrezas y actitudes propios de esta competencia permiten expresar pensamientos, emociones, vivencias y opiniones, así como dialogar, formarse un juicio crítico y ético, generar ideas, estructurar el conocimiento, dar coherencia y cohesión al discurso”. (p. 686).

A nivel autonómico, el *Decreto 175/2007, de 16 de octubre, por el que se establece el currículo de la Educación Básica* en la Comunidad Autónoma Vasca ya nos advierte en su introducción de que

Las habilidades lingüísticas relacionadas con la comunicación oral, han sido las grandes olvidadas del sistema escolar. Sin embargo, es necesario remarcar su importancia tanto para el desarrollo total de la competencia comunicativa de alumnos y alumnas, como para favorecer la interacción en el aula y la negociación del significado, fundamentales para el desarrollo de las habilidades cognitivo lingüísticas que inciden en la construcción del conocimiento en todas las áreas. (p. 228).

Más adelante, dentro de los objetivos recoge:

1. Comprender discursos orales y escritos procedentes de distintos ámbitos de uso de la lengua e interpretarlos con actitud crítica para aplicar la comprensión de los mismos a nuevas situaciones comunicativas.
2. Expresarse e interactuar oralmente y por escrito de forma adecuada, coherente y correcta, adoptando una actitud respetuosa y de cooperación, teniendo en cuenta las características de las diferentes situaciones de comunicación y los aspectos normativos de la lengua, para responder eficazmente a diferentes necesidades comunicativas. (p. 233).

Finalmente, entre los contenidos, dedica todo el bloque 1 a la comunicación oral, dividida en escuchar, hablar y conversar.

Observamos, por tanto, que la legislación vigente¹ recoge de forma explícita la importancia de la expresión oral y la necesidad de que se contemple como una prioridad pedagógica. Lo que conlleva la obligación del docente de *didactizar* dicho contenido para trasladarlo al aula con el fin de incorporarlo al proceso de enseñanza-aprendizaje. Podemos afirmar, desde la práctica docente, que eso es algo que sucede en escasas ocasiones, y que la mayoría de las veces, la atención se centra en que el alumno genere mensajes que sean correctos gramaticalmente.

3.2. Los antecedentes históricos

No se pretende aquí hacer un recorrido exhaustivo de la oralidad a lo largo de la Historia, pero si dejar expuesto que su didáctica no es algo nuevo, sino que ya poseía una centralidad educativa en las culturas clásicas de Grecia y Roma, donde, según Aguado (s.f.), “La **oratoria** para **Aristóteles** es el **contenido y el fin de la educación**” (p. 43) y en el caso de Roma, “el objetivo de estos estudios era el dominio de la práctica oratoria, la elocuencia, el arte de hablar en público” (p. 54). También en la Edad Media “la base de toda enseñanza se realizaba en torno al *trivium* (...) gramática, retórica y lógica” (Claramunt, 1999, p 130).

Pasó después por una fase en la que decae la importancia de trabajar la expresión oral en el aula, posiblemente debido a la incorporación de la lectura y la escritura gracias a la generalización de los libros y los utensilios para escribir y también a la nueva cultura del conocimiento científico.

Y parece que es ahora cuando vuelve a reconocerse su valor y la necesidad de ejercitárla dentro del aula. Tal y como afirma López (1999) “la desprestigiada Retórica (...) se ha convertido (...) en una pieza importante de las ciencias de la comunicación y de la praxis social y además, (...) pasa por ser connatural con la democracia, la educación y la

¹ Es cierto que la LOMCE es posterior a la Ley Orgánica de Educación 2/2006 (LOE), que citamos en este apartado, pero en realidad su redacción no modifica lo expuesto por la norma de 2006.

enseñanza.” (p. 103) seguramente debido a las necesidades sociales, cada vez más apremiantes, de comunicación interpersonal y la aparición de nuevos enfoques como la pragmática.

Para los fines de este trabajo se puede considerar, por tanto, la oratoria de la Antigua Grecia como un antecedente de la pragmática actual, tanto por su carácter académico, “la retórica griega, que ya desde su nacimiento (...) dedicaba a ambos componentes del discurso sus esfuerzos, sometiéndolos a estudio teórico y a observación minuciosa y atenta encaminada a la fijación de reglas o normas uniformes teórico-prácticas” (López, 1995, p. 872) como por su vocación de tratar la intención del emisor sobre el receptor.

3.3. La pragmática

Si la base de esta propuesta va a ser la pragmática, parece conveniente señalar algunos de sus conceptos básicos, ya que dichos conceptos serán mencionados más adelante al explicar las actividades que se proponen.

Se puede definir la pragmática, tal y como hace Escandell (1996), como “el estudio de los principios que regulan el uso del lenguaje en la comunicación”. Dicho de otro modo, la pragmática es una disciplina entre la lingüística y la filosofía del lenguaje que se ocupa de aquellos aspectos tangenciales del habla que influyen en el significado. Dentro de esta ciencia se pueden distinguir varias corrientes.

Desde sus comienzos de la mano del filósofo del lenguaje Austin (1962, como se citó en Escandell, 1996), la pragmática supera la dicotomía analítica verdadero-falso para centrarse en la idea de si el enunciado es adecuado a la situación comunicativa, lo que permite el estudio de esas variables que indican el nivel de adecuación. Austin presenta la idea de los actos de habla. En primer lugar, distingue entre oraciones y enunciados; una oración sería una estructura gramatical, un enunciado, por el contrario, sería una acción, la acción de comunicar una oración. De ahí la nomenclatura de actos de habla, actos que Austin clasificó en tres tipos: locutivos, ilocutivos y perlocutivos.

- El acto locutivo haría referencia al carácter fisiológico de la comunicación, esto es, la propia acción de emitir sonidos (acto fónico), palabras (acto fático) y secuencias de palabras con sentido gramatical (acto rético).
- El acto ilocutivo estaría relacionado con la intención del emisor.
- El acto perlocutivo se relaciona con el efecto que se produce en el receptor.

Esto hace que el mismo acto locutivo pueda estar relacionado con diferentes actos ilocutivos y perlocutivos. Como cuando alguien dice, por ejemplo: *iVen aquí!* Esta oración, convertida en enunciado, generará el acto locutivo de pronunciar esos sonidos, palabras y secuencia de palabras. Pero los actos ilocutivos pueden ser varios dependiendo de cómo se expresen: animar al receptor a que venga, infundirle temor por venir u otros. El acto perlocutivo, por tanto, también puede ser diferente. Se puede conseguir que el interlocutor venga, o que, por el contrario, se aleje corriendo.

Searle (1994) adopta la idea de los actos de habla como unidad mínima de la comunicación, y continúa concibiendo la comunicación como acción, pero añade asimismo, que la actividad lingüística es una conducta que está regulada por normas y que cuando se aprende y se domina un lenguaje, se aprenden y se dominan, *de facto*, dichas reglas. Este aprendizaje se hace, además, de forma inconsciente, aprendemos a hablar sin conocer las reglas del lenguaje, pero esas reglas están presentes aunque las desconozcamos.

Searle (1994) utiliza, también, el concepto de la referencia para hacer alusión a aquellos elementos del discurso que pueden ser identificados por el oyente. Las referencias compartidas son, por tanto, un ingrediente fundamental para que la conversación tenga éxito.

Grice (1991), por su parte, pone el acento en que la conversación es una actividad cooperativa basada en implicaturas. Las implicaturas son un concepto similar al de las referencias de Searle (1994), es decir, una información referida al contexto que debe ser conocida por los interlocutores para que el diálogo funcione. Todo lo anterior sugiere que existe un Principio de Cooperación (PC) entre los hablantes. El PC consta de cuatro máximas:

La Máxima de Cantidad. Esta categoría tiene relación con la cantidad de información que se proporciona, que lógicamente debe ser ajustada a lo que se demanda. Suficiente para entender las intenciones del emisor, pero no tanta como para confundir o desviar la atención del receptor.

La Máxima de Cualidad. Que tiene que ver con la verdad de los enunciados, o al menos con la sinceridad del emisor.

La Máxima de Relación. Que vendría a ser la coherencia del discurso, que debe mantenerse dentro de los márgenes que esperan los participantes.

La Máxima de Modo. Que se refiere al modo en que se articula el discurso y que éste debe expresarse con claridad.

Lakoff (1973, como se citó en Escandell, 1996), por su parte, desarrolla una teoría de la cortesía como estrategia conversacional (no como norma social) que pretende explicar los intentos para mantener una relación cordial durante una conversación. Dicha teoría tiene dos reglas básicas, la primera es: *sea claro*, y la segunda: *sea cortés*. La primera estaría relacionada con las máximas del Principio de Cooperación de Grice (1991) y lo que busca es transmitir eficazmente la información. La segunda, en cambio, afecta a las relaciones interpersonales entre los protagonistas del acto de habla y tiene tres variantes.

1. No se imponga. Se aplica sobre todo cuando hay una falta de familiaridad. De lo que se trata es de evitar que la intervención se vea como una imposición, para lo cual se utilizan formas como: ¿Puedo preguntarle cuántos años tiene? ¿Podría indicarme su dirección?
2. Ofrezca opciones. Se utiliza cuando los interlocutores están al mismo nivel social pero no hay familiaridad entre ellos. Esta variante significa rechazar una idea sin provocar un enfrentamiento. La intervención de B en la siguiente secuencia puede ser un ejemplo.

A.- *Esta directiva no hace absolutamente nada!*

B.- *Bueno, puede que nosotros no tengamos toda la información.*

3. Refuerce los lazos de camaradería. En este caso, sí que hay una relación cercana entre los interlocutores. Se intenta mostrar interés, crear un clima adecuado.... Una posibilidad es que el hablante también se incluya en el enunciado, como cuando el profesor dice al entrar en un aula: *¿Qué tal estamos?*

3.4. La interrogación como recurso didáctico

“La interrogación es el vehículo más apropiado para establecer un proceso comunicativo bidireccional entre dos o más sujetos” (Morata y Rodríguez, 1997, p. 155). Esta cita ilustra la importancia que puede tener la formulación de preguntas en el medio escolar si queremos basar la construcción del conocimiento en el diálogo y si queremos mejorar la calidad de ese diálogo.

Las preguntas pueden ser de varios tipos, y por ello, las respuestas también. Se debe fijar, por tanto, cuál es el tipo de pregunta que más interesa para los fines de esta propuesta y tratar de concretar después como se trabajará en clase. No debemos pensar que la interrogación nos sirve únicamente para reconocer el conocimiento que el alumno ha incorporado recientemente. Las preguntas también pueden servir para recordar contenidos, focalizar la atención, dirigir el debate, sintetizar la información, etc. Distinguimos entre tres tipos de preguntas:

Preguntas convergentes. Se trata de preguntas orientadas fundamentalmente a la memorización y adecuadas para los niveles más bajos. Son idóneas para agilizar el ritmo de la clase o para romper la monotonía en el aula.

Preguntas divergentes. Son preguntas amplias que conllevan respuestas variadas y más largas. Dan lugar, con frecuencia, a conversaciones por lo que resultan adecuadas en grupos pequeños.

Preguntas evaluativas. Se trata de preguntas, casi siempre, de tipo divergente en las que, además, el alumno ha de realizar un juicio. (Rajadell y Serrat, 2000, p.268)

Como bien afirma Martín-Díaz (2013) “Una buena manera de reflexionar es hacerse preguntas” (p. 291). Está claro que tener que responder a una pregunta nos obliga a pensar y a poner en práctica nuestro conocimiento. Pero es necesario señalar, que tener que formular una pregunta de forma adecuada puede llegar a ser más complicado que responderla. Ponernos en la piel del interrogador nos conduce a tener que reelaborar nuestro conocimiento de forma consciente para poder verbalizarlo de forma coherente, ya que para que nuestra pregunta sea respondida correctamente, primero tiene que ser comprendida también correctamente, lo que obliga a ser muy claros y precisos con lo que se quiere decir, esto obliga a conocer exactamente qué es lo que se quiere conseguir con la pregunta.

Por ello se puede considerar que la interrogación es un recurso didáctico de primer orden, si se usa adecuadamente, sobre todo en las asignaturas de ciencias. Pero hay una serie de requisitos que debemos tener en cuenta para que dicho recurso sea realmente efectivo. En primer lugar, la pregunta debe ser planificada, y en ese sentido, pensada para conseguir el objetivo propuesto. Conviene variar el tipo de preguntas para evitar la monotonía y hay que dar suficiente tiempo para responder, sin adelantarse al alumno, e interesarse por su respuesta para motivarle. En el caso de que la respuesta no sea correcta, habrá que optimizarla o reconducirla hasta que llegue al resultado pretendido. (Rajadell y Serrat, 2000).

4. ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN EDUCATIVA Y MEJORA PROPUESTA

Dos aspectos inciden actualmente en la situación educativa del ámbito que pretendemos abordar: Por un lado el cambio de paradigma que se está produciendo en la educación en cuanto a la metodología, el proceso de enseñanza-aprendizaje y el rol del docente; por otro, el papel que juegan la oralidad y su pedagogía dentro de las programaciones didácticas.

En cuanto al paradigma educativo, podemos decir que hoy en día se ve afectado principalmente por dos factores: la globalización y las tecnologías de la información y la comunicación.

Ambos están provocando una redefinición de las estrategias de enseñanza-aprendizaje, tanto en lo que se refiere a qué es lo que hay que enseñar-aprender, como al modo en que se debe hacer. Esto conlleva una reubicación del rol del profesor, que pasa de ser fuente absoluta de saber, a ser un acompañante facilitador en la formación de los alumnos.

Asumiendo dicha transformación, el espíritu de la propuesta requiere un cambio de actitud, en primer lugar en los docentes, quienes deben asimilar que el protagonismo de las clases debe pasar en gran medida a los alumnos, y que deben ser ellos los que ocupen la mayor parte del tiempo de clase con su discurso.

En cuanto a la oralidad dentro de la programación de las asignaturas, no parece necesario indagar demasiado para darse cuenta del poco peso que se otorga a su didáctica. Hablar, comunicarse, es una propiedad innata del ser humano. Posiblemente por esa razón, se da por hecho que todo el mundo sabe expresarse oralmente. Pero dicha afirmación, aun siendo cierta, esconde el hecho también cierto de que todo el mundo no se expresa igual, que la expresión oral se puede mejorar y que esa mejora conlleva también una mejora general del aprendizaje.

Esta propuesta pretende incidir en ambos aspectos, convenciendo al docente de que ceder protagonismo al alumno en clase, para que éste pueda desarrollar su discurso de forma planificada, redundará en una mejora del aprendizaje.

5. OBJETIVOS DE LA PROPUESTA

Para mejorar la competencia pragmática se proponen los siguientes objetivos específicos.

- Conocer algunos recursos gramaticales y léxicos que permiten mantener el hilo de la conversación.
- Conocer diversos tipos de marcadores discursivos que ayudan a organizar el mensaje.
- Conocer diferentes formas de cortesía en función del interlocutor.
- En la asignatura de Matemáticas, conseguir que los alumnos hagan exposiciones claras y precisas sobre un problema utilizando el léxico adecuado.
- En la asignatura de Geografía e Historia, conseguir que los alumnos hagan exposiciones claras, coherentes y cohesionadas de los temas correspondientes de la asignatura.
- En la asignatura de Geografía e Historia, conseguir que los alumnos realicen debates de forma ordenada apoyándose en las herramientas que para ello ofrece la pragmática (Principio de Colaboración, Teoría de la Cortesía, etc.).
- En la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, conocer y ser capaz de identificar los recursos que les permitan organizar adecuadamente un discurso y mantener con éxito una conversación (anáforas, marcadores discursivos, distintos actos de habla, rastros del Principio de Cooperación, reglas de la Teoría de la Cortesía, etc.).
- En la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, utilizar de forma consciente recursos dialécticos que les permitan desarrollar una interacción oral eficaz tanto en situaciones reales como dramatizadas.
- Conseguir que los alumnos sean capaces de hacer preguntas concretas y eficaces.
- Construir el conocimiento de forma colaborativa a través de la interacción oral.

6. METODOLOGÍA DE LA PROPUESTA

6.1 Propuesta de intervención

El presente proyecto es una propuesta de intervención multidisciplinar para el periodo de un año académico en el 4º curso de la ESO. Intervención que tiene como finalidad mejorar la expresión oral de los alumnos de dicho curso. Se apoya para ello, principalmente, en las enseñanzas de la pragmática respecto al uso del lenguaje. Lógicamente, a los alumnos no se les puede explicar un tratado de pragmática como tal, lo que habrá que hacer es convertir esas aportaciones teóricas en ejercicios y actividades concretas para realizar en el aula, de forma que los alumnos desarrollen positivamente su expresión oral de un modo tal que pueda ser planificado, dirigido y evaluado por el profesor.

Esto, además, no excluye totalmente la necesidad de inculcar conocimientos de gramática. Por un lado, para que los textos sean correctos también gramaticalmente, y por otro, porque la comprensión de algunos términos y conceptos gramaticales puede ayudar a entender las propuestas de la pragmática. Por ejemplo, si enlazamos los conceptos de sujeto y predicado con los de tema y rema, estaremos más cerca de entender el fenómeno por el que la alteración del orden de los elementos de la oración modifica su significado.

a) *Juan vino a las 11:00* (Tema: Juan. Se dice de él que vino a las 11:00)

b) *A las 11:00 vino Juan* (Tema: las 11:00. Se dice de él que a esa hora vino Juan)

Se plantea, asimismo, desde una perspectiva constructivista social del conocimiento. Huyendo de esencialismos sobre cuál es el verdadero constructivismo, se considera que el constructivismo social aporta un enfoque muy adecuado para la didáctica de la oralidad por su carácter de conocimiento construido necesariamente en interacción, ya que el hablante necesita obligatoriamente un oyente que, como ya hemos señalado al describir el Principio de Cooperación de Grice (1991) o la referencia de Searle (1994), colabore con él en la elaboración del discurso.

Superando el ámbito de una unidad didáctica, lo que se pretende es una propuesta que abarque todo el curso escolar y que pueda servir no sólo para la clase de Lengua Castellana y Literatura, sino también para el resto de asignaturas. La razón de ello es que se considera que, si bien la expresión oral es un contenido educativo en sí mismo, es también el vehículo que transporta los contenidos del resto de materias. Por ello es necesario que se trate, no solo en la asignatura de Lengua, la cual, por supuesto, es

fundamental para su desarrollo, sino también en el resto de asignaturas, para garantizar que el conocimiento se transporta de forma eficaz.

En esta ocasión la propuesta de acción conjunta se hará, además de para Lengua Castellana y Literatura, para las asignaturas de Matemáticas y Geografía e Historia. No debería extrañarnos una propuesta de este tipo, ya que en el mismo Decreto 175/2007, al detallar el currículo del área de Matemáticas se habla de “Potenciar la necesidad de un lenguaje claro y adecuado para comunicar sus ideas, razonamientos, argumentos, etc.” (p.4), y más adelante, al detallar los contenidos se mencionan:

- “Expresión verbal del procedimiento seguido en la resolución de los problemas.
- Formulación de conjeturas tras hipotéticas modificaciones de los datos.” (p. 29).

Asimismo, en lo que se refiere al currículo de Geografía e Historia que se recoge en dicho Decreto (2007), en la introducción nos dice que “la materia facilita lograr habilidades para utilizar diferentes variantes del discurso, en especial, la descripción, la narración, la disertación y la argumentación y se colabora en la adquisición de vocabulario” (p. 9). Y posteriormente, en el apartado de objetivos, hay dos de ellos que se relacionan directamente con la expresión oral.

6. Realizar tareas en grupo y participar en debates sobre la realidad social actual con una actitud activa, constructiva, crítica y tolerante, con vistas a la apropiación de técnicas de trabajo en grupo y la integración positiva en la sociedad, fundamentando adecuadamente las opiniones y valorando el diálogo como una vía necesaria para la solución de los problemas humanos y sociales. (p. 10).
16. Expresar y comunicar los contenidos de la materia de forma personal y creativa, seleccionando e interpretando datos e informaciones expresadas por medio de lenguajes diversos, reflexionando sobre el propio proceso de aprendizaje. (p. 13).

Partiendo de este contexto, se realiza la siguiente propuesta que consta de tres fases. Una primera fase de preparación, la segunda fase de desarrollo y la tercera fase de evaluación.

Fase de preparación.

Al comienzo de curso el profesor de Lengua Castellana y Literatura dará a los docentes de Matemáticas y de Geografía e Historia del 4º curso de ESO las explicaciones y la información necesaria para llevar a cabo la propuesta. Esta información consiste en ofrecer unas nociones generales de lo que es la pragmática, comentar los ejercicios que deben hacer en cada asignatura, y explicar las rúbricas de evaluación y en qué deben fijarse a la hora de corregir y evaluar a los alumnos. Fijarán, asimismo, un sistema de coordinación para intercambiar información, resolver las dudas que vayan surgiendo y

asegurar el sistema de evaluación continua y permanente. El profesor de Lengua será el responsable de dirigir la propuesta, así como de mantener la coordinación.

Fase de desarrollo.

La propuesta se llevará a cabo desde el principio del curso, y deberá integrarse en las correspondientes programaciones anuales y en las unidades didácticas pertinentes de las asignaturas involucradas. De esta forma, las tareas correspondientes a cada materia serían las siguientes:

6.1.1. Matemáticas

Como ya se ha mencionado anteriormente, el objetivo de esta propuesta para esta asignatura es el siguiente:

- En la asignatura de Matemáticas, conseguir que los alumnos hagan exposiciones claras y precisas sobre un problema utilizando el léxico adecuado.

Para ello, la primera actividad de cada unidad didáctica será mostrarles un vídeo en el que se ofrezca una explicación del tema principal que se va a tratar en esa unidad y que reúna las características lingüísticas que nos interesa mostrar (claridad en la exposición y léxico adecuado). Refiriéndonos a los conceptos aportados por la pragmática diríamos que se trabajan aquí la Máxima de Cantidad (aportar la información necesaria, ni más ni menos), la Máxima de Modo (que el discurso sea claro), las anáforas (se utiliza aquí el término anáfora para englobar de forma genérica los conceptos de implicatura, referencia y deixis; la anáfora se refiere, en ese sentido, a aquella información que se supone que es conocida por todos los participantes), los marcadores discursivos correspondientes y el léxico específico.

Durante la unidad didáctica, la actividad fundamental será tanto interrogar a los alumnos, como pedirles que准备n preguntas para realizar en clase, preguntas que tendrán que responder el profesor o los propios compañeros. El objetivo es que desarrollen la habilidad para concebir preguntas que, formuladas de forma clara encierran el núcleo del problema que se quiere resolver y ayuden a la comprensión de los contenidos. Las preguntas deberán ser de tipo divergente o evaluativo, posibilitando así, que la propia cuestión pueda dar lugar a un intercambio de opiniones. Otro requisito para esta actividad es respetar el tiempo de respuesta, y esperar siempre hasta que algún alumno responda.

La actividad final de cada unidad didáctica será solicitar a los alumnos que expliquen oralmente el tema que se ha tratado durante la unidad, algún problema relacionado con él o alguna conjetura sobre lo que podría suceder si se modificaran los datos, siguiendo las pautas proporcionadas para una exposición clara y adecuada. Lo expone claramente

Martín-Díaz (2013): “Las explicaciones en la resolución de los ejercicios o problemas constituyen una estrategia fundamental para que los alumnos hablen ciencia” (p. 299).

Ejemplo:

A continuación, se proporciona un ejemplo práctico para ilustrar el tipo de ejercicios que se podrían realizar en el desarrollo de esta propuesta. Aprovecharemos, a su vez, este apartado para detallar la metodología a seguir. Se entiende que no es viable el planteamiento de una propuesta fuera de los contenidos de la materia. Si se pretende que la propuesta sea integral y transversal, la expresión oral debe desarrollarse en cada asignatura de acuerdo a las exigencias de programación. No se trata de trabajar un día la expresión oral en clase de Matemáticas, sino de adaptar algunos conceptos a toda la interacción verbal que se produce en esta o en cualquier otra asignatura.

Suponiendo que, de acuerdo a la programación, corresponda iniciar el tema de los logaritmos comenzaremos la unidad didáctica con el siguiente vídeo de Unicoos (2011). Dicho vídeo debe ser visualizado con anterioridad por el profesor para decidir si quiere que los alumnos lo vean entero, solo algún fragmento, todo seguido o con interrupciones explicativas. Esta visualización previa del profesor también servirá para anotar en qué se tienen que fijar los alumnos cuando llegue el momento de mostrarlo en clase. Dejando a un lado los contenidos puramente matemáticos, el profesor solicitará a los alumnos que se fijen en los siguientes aspectos y los apunten en una tabla que se les proporcionará a tal efecto:

- La expresión corporal del emisor.
- Máxima de Cantidad. Si el emisor aporta demasiada información y eso dificulta la comprensión, si aporta la información necesaria, o si la información que aporta es insuficiente para comprender la explicación.
- Máxima de Modo. Si el discurso es claro, esto es, si la explicación es clara y concisa.
- Anáforas. Pronombres, *ese número, todo esto*, etc.
- Marcadores discursivos. *¿Vale?, así que, siempre y cuando*, la entonación, etc.
- Léxico específico. Se les pedirá a los alumnos que anoten aquellas palabras que consideren que forman parte del vocabulario técnico de la materia.

Toda esta información se pondrá en común y se comentará brevemente al finalizar el visionado, remarcando la necesidad de la calidad de la explicación si queremos entender bien los conceptos y que esa claridad se basa en unos factores como son: utilizar un léxico adecuado, ofrecer la información suficiente pero sin excederse,

encadenar adecuadamente el discurso mediante los marcadores discursivos, utilizar convenientemente las anáforas para que el receptor sepa en todo momento a qué nos estamos refiriendo y mantener siempre un buen lenguaje no verbal. Se recordará a los alumnos que estos vídeos nos servirán de modelo para la explicación oral que deberán dar al finalizar la unidad didáctica.

Durante el desarrollo de la unidad didáctica se fomentará la realización de preguntas por parte de los alumnos. Para ello se deberá dedicar un tiempo expresamente a esta actividad. No es necesario que esto sea así en todas las sesiones, pero sí que se haga de forma habitual y planificada. Habrá que recordar a los alumnos que deben plantear preguntas divergentes o abiertas, que abran la posibilidad de más de una intervención, no preguntas que se respondan con un sí/no o con un resultado numérico exacto.

Esta es una actividad que se puede realizar en grupo o de forma individual, pero es necesario avisar con antelación a los alumnos para que puedan ir pensando la formulación de su pregunta. La pregunta podrá ser dirigida al profesor o al resto de compañeros, incluso se puede plantear la actividad en formato concurso y que se vayan acumulando puntos por las respuestas acertadas. Conviene también que se proporcione más de una respuesta a cada pregunta, incluso si la primera ya es adecuada. Esto provocará la necesidad de buscar nuevos puntos de vista y nuevas formulaciones para dar la misma información.

Es importante comprender que el objetivo de la formulación de interrogantes no es, no únicamente al menos, evaluar el conocimiento de los contenidos matemáticos, sino precisamente ayudar en la construcción de ese conocimiento y en el desarrollo de las destrezas lingüísticas. Comprender bien esto ayudará tanto al profesor como a los alumnos a enfocar adecuadamente la actividad y por ende a formular y a contestar correctamente los interrogantes.

Ejemplos de preguntas para esta actividad podrían ser:

¿Existen los logaritmos de números negativos?

¿Explica por qué no puede haber un logaritmo de base 0?

Por último, al finalizar la unidad didáctica, los alumnos deberán hacer una exposición oral sobre el tema principal de dicha unidad o algún tema relacionado. El objetivo de esta propuesta es profundizar en la calidad lingüística y expresiva de la exposición, pero no debemos perder de vista que esa misma calidad expositiva revelará posiblemente datos sobre el grado de comprensión de la materia que ha adquirido el alumno. Es decir, no es ilógico pensar que un alumno que es capaz de hacer una exposición clara y

fácilmente entendible de, en este caso, los logaritmos, haya entendido aceptablemente lo que son los mismos.

Hay que dejar claro que este ejercicio no se basa en leer una explicación previamente escrita por el alumno o en recitar un guion aprendido de memoria, sino en explicar de forma natural y correcta algo que el alumno ha interiorizado. No es viable plantear que todos los alumnos deban hacer dicha exposición al final de todas las unidades, por lo que se debería establecer un calendario en el que se planificara cuántas presentaciones se van a llevar a cabo en cada unidad para asegurar que todos los alumnos realizan esta actividad a lo largo del curso.

6.1.2. Geografía e Historia

Conviene recordar, en primer lugar, los objetivos del currículo que unen directamente la asignatura con la necesidad de desarrollar la expresión oral.

6. Realizar tareas en grupo y participar en debates sobre la realidad social actual con una actitud activa, constructiva, crítica y tolerante, con vistas a la apropiación de técnicas de trabajo en grupo y la integración positiva en la sociedad, fundamentando adecuadamente las opiniones y valorando el diálogo como una vía necesaria para la solución de los problemas humanos y sociales. (p. 10).

16. Expresar y comunicar los contenidos de la materia de forma personal y creativa, seleccionando e interpretando datos e informaciones expresadas por medio de lenguajes diversos, reflexionando sobre el propio proceso de aprendizaje. (p. 13).

En el caso de la asignatura de Geografía e Historia, los textos predominantes son los de tipo expositivo, por lo que la propuesta que se hace tratará de ser acorde con ese tipo de textos, en los que “predomina una actitud objetiva con la cual se trata de brindar al interlocutor una información que pueda resultarle útil o necesaria (...) La organización de un texto expositivo sigue los principios de progresión de la información.” (Pérez, 1998, p. 33).

En esta materia, cada unidad didáctica se dividirá en 5 subtemas y cada uno de ellos se adjudicará a un grupo de 5 alumnos. Dichos alumnos deberán preparar una explicación oral sobre el tema que les ha correspondido que expondrán ante otros 4 compañeros. Se debe insistir en este punto, en que las exposiciones no deben ser un recital de textos aprendidos de memoria, sino la concatenación discursiva de las ideas interiorizadas. Será ese ejercicio de conexión de ideas mediante el recurso del lenguaje oral el que nos asegurará que los conocimientos se han asimilado, tanto los de la materia correspondiente, como los transversales referidos a la competencia lingüística en su versión de la expresión oral, ya que “el hablar y el escribir son fundamentales en el aprendizaje, constituyen una manera de poner orden en nuestros conocimientos (ideas, modelos, conceptos, teorías), de darles sentido y relacionarlos” (Martín-Díaz, 2013, p. 291).

Las exposiciones se prepararán de forma conjunta, poniendo en práctica el trabajo colaborativo, aunque después su realización sea individual y cada alumno aporte sus peculiaridades; y contendrán, al menos, los siguientes puntos señalados por el profesor: ¿Qué?, ¿quién o quiénes?, ¿dónde?, ¿cuándo?, antecedentes y consecuencias.

Para facilitar la construcción de los discursos de los alumnos e incidir en su eficacia pragmática, el profesor les proporcionará una lista de conectores discursivos (Anexo 1) propios de los textos expositivos e impondrá como condición que cada alumno utilice un número determinado de ellos en cada exposición. Asegurará de esta forma que los discentes incorporan a su aprendizaje recursos concretos para dar cohesión al texto.

Así, aparte de otras explicaciones que pueda dar el profesor, los alumnos abordarán el contenido teórico de la unidad didáctica a través de sus exposiciones. Una vez más, hemos de recordar cuáles serían los conceptos de la pragmática a tener en cuenta: La Máxima de Cantidad, fijando de antemano la duración de la exposición y asegurándose de que en ella aparecen los aspectos señalados por el profesor. La Máxima de Modo, que se respetará manteniendo la estructura de los textos expositivos (presentación-desarrollo-cierre) y utilizando los conectores/marcadores adecuados. El buen uso de las anáforas y una correcta utilización del contexto, enmarcando correctamente el discurso en los conocimientos previos de los compañeros. Y el reconocimiento y utilización de un léxico específico de esta asignatura.

La siguiente actividad a realizar tras las exposiciones de los subtemas sería organizar debates, tertulias o coloquios entre los alumnos con el fin de reelaborar los contenidos expuestos y potenciar el aprendizaje compartido. Estos debates no tienen por qué realizarse inmediatamente después de las presentaciones orales, será el profesor el que decida exactamente el momento, pero si que conviene que sea algo programado de antemano, planificado y esperado por los alumnos.

Estas actividades de texto con varios interlocutores podrán llevarse a cabo tanto en pequeños grupos como en el grupo-clase. Sea como sea, se nombrará siempre un moderador para cada grupo que dé los turnos de palabra y recoja por escrito las conclusiones de la conversación. El profesor proporcionará algunas ideas para el desarrollo del ejercicio, así como los siguientes consejos y directrices.

- No siempre hay que estar en contra de lo que dicen otros, sino que es también muy importante hacer aportaciones que apoyen, completen o confirmen lo que ha dicho otro compañero.
- Utilizar fórmulas y marcadores discursivos propios del debate que ayuden a estructurar las participaciones.

- Respetar los turnos de palabra.
- Seguir las normas de cortesía: no tratar de imponerse, ofrecer opciones y mantener los lazos de camaradería.
- Ser claros y concisos en las intervenciones (Máximas de Modo y de Cantidad).

Por último, al final de cada unidad didáctica, el profesor pedirá a los alumnos, a todos o sólo a un grupo de ellos cada vez, que se graben en vídeo haciendo un resumen argumentado, de entre 5 y 8 minutos, de los contenidos expuestos durante dicha unidad didáctica. Las pautas para la expresión oral en este vídeo serán las mismas que para las exposiciones de los subtemas, la diferencia es que, en esta ocasión, el contenido es más amplio. Los alumnos deberán enviar este vídeo al *Google Drive* del profesor.

Ejemplo:

Para ilustrar cómo sería la intervención propuesta en esta área hemos escogido como contenido la desaparición del Antiguo Régimen.

En base a dicho contenido, se dividirá la unidad didáctica en cuatro subtemas: El pensamiento ilustrado y el pensamiento liberal, la independencia de EE.UU, la Revolución Francesa y las revoluciones burguesas.

Cada subtema abarcará una semana para su impartición, esto es, tres horas lectivas. Cada semana empezará con la exposición de los alumnos encargados de cada subtema a sus compañeros, la cual durará entre 15 y 20 minutos. Para ello se distribuirá a los alumnos en grupos y se colocarán en círculos. Dicha exposición habrá sido preparada con antelación por los alumnos, los cuales presentarán un esquema al profesor para que revise si los contenidos que se van a exponer son correctos. Conviene también que aquellos a los que les toque exponer en cada ocasión practiquen entre ellos y se cuestionen ante diferentes aspectos del tema. Esto mejorará la confianza de los alumnos de cara a la presentación en clase.

Una vez en el aula, dentro de esos 20 minutos los miembros de cada grupo podrán hacer las preguntas que consideren oportunas para comprender adecuadamente la explicación de su compañero. El profesor deberá repartir su tiempo para poder observar a todos los grupos y hacer las correcciones que crea convenientes sobre los contenidos. Las observaciones sobre la adecuación del discurso se harán al finalizar, para no interrumpir la fluidez de la comunicación.

Al finalizar cada subtema, en los últimos minutos de la tercera sesión de la semana, se planteará una actividad de expresión oral con varios interlocutores: debate, tertulia o coloquio, para lo que primeramente habrá que explicar a los alumnos cuáles son las

diferencias entre los tres tipos de discurso. En este caso será un coloquio donde cuatro alumnos escogidos, y agrupados alrededor de la mesa del profesor, deberán aportar su visión sobre el subtema recién tratado. Al finalizar, sus compañeros deberán formular sus preguntas o hacer sus propias reflexiones sobre lo relatado.

Al finalizar la unidad didáctica, los alumnos (todos o aquellos a los que corresponda) deberán grabar un vídeo en el que resuman los contenidos tratados en este periodo. Para ello deberán utilizar toda la información compilada en clase y completarla, si fuera necesario, con nuevas informaciones. Con ese material confeccionarán un guion que les sirva de base para la exposición que deben realizar ante la cámara. Hay que dejarles claro a los alumnos que no deben leer dicho guion, sino que únicamente es un esquema donde se reflejan los puntos a tratar y su orden. También habrá que recordarles que deben cuidar su lenguaje no verbal, manteniendo una actitud acorde con aquello que están expresando y un tono adecuado a los objetivos de la actividad.

El vídeo se entregará en el *Google Drive* del profesor, quién podrá aprovechar las herramientas de dicha aplicación para añadirle subtítulos o un audio para su corrección.

6.1.3. Lengua Castellana y Literatura

La expresión oral es, en sí misma, una competencia a alcanzar dentro de esta asignatura, tal y como se pone de manifiesto en el Decreto (2007)

2. Expresarse e interactuar oralmente y por escrito de forma adecuada, coherente y correcta, adoptando una actitud respetuosa y de cooperación, teniendo en cuenta las características de las diferentes situaciones de comunicación y los aspectos normativos de la lengua, para responder eficazmente a diferentes necesidades comunicativas. (p. 233).

Su peso en el desarrollo de la materia se refleja en la concreción en múltiples contenidos para el cuarto curso recogidos en el mencionado Decreto (2007) en los que además aparece el cariz pragmático con el que se deben tratar. Recogemos aquí algunos de ellos a modo de muestra.

- Participación en conversaciones para comprender y para escribir textos y para reflexionar sobre los procesos de comunicación en toda clase de situaciones.
- Conocimiento de los usos orales informales y formales de la lengua y conciencia de las situaciones comunicativas en que resultan adecuados.
- Uso de las diferentes estrategias comunicativas que ayudan al inicio, mantenimiento y finalización de las interacciones.
- Inferencia de elementos no explícitos en los intercambios comunicativos: actitud del hablante, tono del discurso, elementos de humor, ironía, doble sentido... (p. 279)

Todos estos ejemplos nos muestran ya un camino por el que puede discurrir la enseñanza de la competencia oral en este periodo, y la asignatura de Lengua Castellana

y Literatura es el espacio principal para trabajarla. Como en los casos anteriores, la intención de este trabajo es hacer una propuesta estructurada para todo el curso que tenga en cuenta de forma sistemática la mejora de la expresión oral de los alumnos y el desarrollo de su competencia pragmática. Para ello se propone aquí también la unidad didáctica como referencia para la organización de las actividades.

De todas formas, es necesario aclarar que corresponde a esta asignatura proporcionar determinados conocimientos generales para ser utilizados en las otras dos materias de la propuesta. En ese sentido, al comenzar el curso, el docente de Lengua Castellana y Literatura será el encargado de explicar en qué consiste una correcta expresión oral. De esta forma, tratará a principio de curso algunas ideas y contenidos necesarios para comprender los objetivos que se quieren lograr.

- A qué se refieren las Máximas de Cantidad y Modo.
- El Principio de Cooperación.
- Las Reglas de Cortesía.
- La importancia de contextualizar bien y de las anáforas.
- Los marcadores discursivos. Proporcionará, además, una lista de los mismos a los otros profesores.
- La diferencia entre debate, tertulia y coloquio.
- El lenguaje no verbal.

Para trabajar todos esos conceptos, el profesor de Lengua podrá utilizar todos los tipos de discurso (singular, dual y con varios interlocutores) como crea conveniente.

Ejemplo:

Tomando como base el tema del Romanticismo se comenzará la unidad didáctica proyectando un vídeo (Biblioteca Gil y Carrasco, 2015) en el que aparece Valentín Carrera recitando un poema de Enrique Gil y Carrasco. Antes de la proyección se pedirá a los alumnos que se fijen en la entonación y en los gestos del recitante, insistiendo en la idea de que es necesario acompañar a las palabras con el lenguaje no verbal para dotarlas de sentido pleno.

Al finalizar el vídeo (Biblioteca Gil y Carrasco, 2015) el profesor pedirá a algunos alumnos que salgan a recitar el famoso poema de Espronceda, *Canción del Pirata*. El objetivo es conseguir que no lean la poesía de forma mecánica y rutinaria, sino que usen la entonación y el lenguaje corporal para dar vida a la obra. Es muy probable que los alumnos sean reticentes al principio a declamar con entusiasmo los poemas, pero es

necesario insistir en este tipo de actividades hasta que superen sus vergüenzas y cojan confianza.

Más adelante, se realizará una dramatización por parejas de la escena I de la obra *Don Juan Tenorio* de José Zorrilla, en la que el profesor tomará el papel de Don Juan y los alumnos los de Buttarelli y Ciutti. Aunque no sea necesario que se aprendan el texto de memoria, sí que los alumnos deberán preparárselo en casa. Una vez más, habrá que hacer hincapié en la necesidad de acompañar el texto con los gestos y la entonación. Para favorecer la asunción de los roles dramáticos por parte de los alumnos, se puede utilizar algo de atrezo como un sombrero y una capa, por ejemplo.

Al finalizar, se celebrará una tertulia, o varias si se hacen en grupos pequeños, sobre el tema general de la unidad didáctica. Como ya se ha comentado, éste no es un ejercicio que se deba improvisar o pillar por sorpresa a los alumnos, sino que deben estar avisados con antelación para poder documentarse sobre el asunto que se va a tratar. Habrá que recordarles que la tertulia es una reunión informal y amistosa de gente que se reúne para conversar sobre asuntos de su interés. Será por ello muy importante trabajar aquí las Reglas de Cortesía y los marcadores discursivos que nos sirven para enlazar opiniones.

Se debe resaltar que las opciones para la utilización de otros formatos de texto oral en esta asignatura son mucho mayores que las detalladas en este ejemplo y que el profesor deberá buscar la forma de utilizar su potencial relacionándolos con los contenidos de otras unidades didácticas. Así, se pueden utilizar monólogos cómicos, retransmisiones radiofónicas deportivas, simulaciones de programas televisivos, exposiciones de temática variada utilizando diferentes registros (formal, informal, respetuoso, coloquial, etc.) y cualquier otro que el profesor crea conveniente utilizar para sus fines.

6.2. Destinatarios

Los destinatarios de esta propuesta serían, en primer lugar, los alumnos de 4º de ESO. Con ese referente se han elaborado los contenidos teniendo en cuenta el marco legal acotado por la *Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo*, el *Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre*, y el *Decreto 175/2007, de 16 de octubre*, que definen los contenidos, competencias básicas, objetivos y criterios de evaluación para ese curso.

El planteamiento se hace pensando en un aula con 25 alumnos. Para su desarrollo sería conveniente, pero no imprescindible, que la clase contara con un ordenador, un proyector y conexión a Internet. En caso de no ser así habría que acudir al aula de informática cuando fuera necesario.

En principio, se puede entender que es una propuesta fácilmente adaptable a diferentes tipologías de alumnos ya que permite tanto el trabajo individual como en grupos, la adaptación de las actividades a las características personales y, al tratarse de actividades que permiten más de una realización diferente y que no requieren de una respuesta correcta única, la adecuación de los criterios de evaluación a la individualidad de los alumnos.

En segundo lugar, los destinatarios también serían los profesores de Matemáticas y de Geografía e Historia que participaran en esta propuesta, a los cuales habría que solicitar su colaboración y su implicación durante todo el curso para poder mantener una acción transversal constante y una evaluación permanente. A través de dichos profesores sería conveniente animar a sus departamentos para poder ampliar el ámbito de actuación en intervenciones futuras.

6.3. Formas de evaluación previstas

No es posible determinar aquí el valor numérico o porcentual que puedan tener, en una posible materialización de la propuesta planteada, los instrumentos de evaluación que se presentan a continuación. La finalidad es aportar algunos criterios e ideas sobre cómo se deben evaluar las actividades que se han expuesto en este trabajo. Sin embargo, la diferencia de tratamiento de la expresión oral en las asignaturas que aparecen en esta propuesta (transversal en Matemáticas y Geografía e Historia, central en Lengua Castellana) y la diversidad de contenidos a evaluar (adaptación a cada materia) no permiten concretar el sistema que adoptaría cada profesor. En este apartado se aportarán algunas rúbricas que pueden servir de guía para la evaluación de los resultados.

Como principio general, hay que tener en cuenta que la evaluación debe ser continua, permanente y formativa. Esto quiere decir:

1. Que la evaluación se entiende como un proceso y no como un fin y que se alarga en el tiempo y no se reduce a un único momento.
2. Que no se reduce a poner más exámenes, sino que se evalúa en clase en todo momento.
3. Que la evaluación no se reduce a la mera calificación, sino que se convierte en un instrumento para la mejora. En ese sentido, las rúbricas que se proporcionan no contienen un apartado para la calificación. De todas formas, no se descarta la necesidad o conveniencia de que el profesor o los propios alumnos tengan que puntuar las actividades, lo que quedará a criterio del docente.

Teniendo en cuenta lo anterior, se proponen tres tipos de evaluación: la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación.

La autoevaluación obliga al alumno a reflexionar sobre su propio aprendizaje y le conduce a crearse opiniones propias, facilitando así el autoaprendizaje y desarrollando su madurez.

Tabla 1. Rúbrica de autoevaluación

	Excelente	Bien	Necesita mejorar	Revisión urgente	Observaciones
Preparación	He preparado mi exposición con tiempo y medios suficientes	Debería haber empezado antes a preparar mi exposición. Me he dado cuenta de que he andado un poco justo y por ello no he podido utilizar los recursos suficientes	He esperado al último momento para preparar mi exposición y no he utilizado los recursos suficientes	No he preparado en absoluto mi exposición	
Autoconfianza y seguridad	Me he sentido muy confiado y seguro a la hora de hacer la exposición	He empezado la exposición un poco nervioso, pero a medida que avanzaba he ido cogiendo confianza y seguridad.	He estado un poco nervioso durante toda la exposición. Me falta confianza y seguridad.	No me he sentido ni seguro ni confiado, en realidad estaba muy nervioso y pensaba que no lo iba a poder hacer	
Contenidos y conocimientos	He asimilado todos los contenidos y conocimientos que se requerían para esta actividad.	He asimilado casi todos los contenidos y conocimientos de esta actividad.	Solo he asimilado algunos contenidos y conocimientos de esta actividad.	No he asimilado ningún contenido ni conocimiento de esta actividad	
Resultado de la exposición	Mi exposición ha sido francamente buena. He puesto en práctica las estrategias aprendidas para la expresión oral	Mi exposición ha estado bien, pero es posible mejorarla implementando más o mejorar las estrategias aprendidas para la expresión oral.	Mi exposición necesita mejorar, ya que apenas he puesto en práctica las estrategias aprendidas para la expresión oral.	Mi exposición ha sido francamente mala. No he puesto en práctica ninguna de las estrategias aprendidas para la expresión oral	

La coevaluación es una evaluación entre iguales, en este caso, la que hacen los alumnos de sí mismos. Este es un tipo de evaluación que solo se utilizará para las actividades grupales. Se distinguirán dos niveles dentro de este tipo. Por un lado, la que hacen conjuntamente los alumnos que han trabajado en grupo sobre ese trabajo común. Por otro lado, dentro también del trabajo en grupo, la que hace cada miembro del grupo de cada uno de sus compañeros. Este sistema fomenta la participación, favorece la

integración en el grupo y aumenta el grado de responsabilidad hacia el trabajo de los alumnos.

Tabla 2. Rúbrica de coevaluación

Exposición oral					Observaciones
Expresión corporal del emisor	El lenguaje no verbal del emisor es adecuado. (señalar por qué)		El lenguaje no verbal del emisor no es adecuado (señalar por qué)		
Máxima de Cantidad	Aporta la cantidad de información adecuada para la correcta comprensión		No aporta la cantidad de información adecuada para la correcta comprensión (señalar si por exceso o por defecto)		
Máxima de Modo	La explicación es clara y concisa. (Señalar por qué)		La explicación no es clara y concisa. (Señalar por qué)		
Anáforas	Utiliza las anáforas tal y como se ha explicado en clase. (Señalar cuáles)		No utiliza las anáforas tal y como se ha explicado en clase.		
Marcadores discursivos	Utiliza los marcadores discursivos tal y como se ha explicado en clase. (Señalar cuáles)		No utiliza los marcadores discursivos tal y como se ha explicado en clase.		
Léxico específico	Utiliza palabras y giros del vocabulario propio de la asignatura o del tema (Señalar cuáles)		No utiliza palabras y giros del vocabulario propio de la asignatura o del tema		
Trabajo en equipo					Observaciones
Mis compañeros han cumplido con sus responsabilidades hacia el grupo.	Siempre	En la mayoría de las ocasiones	Algunas veces	Nunca	
Yo he cumplido con mis responsabilidades hacia el grupo.	Siempre	En la mayoría de las ocasiones	Algunas veces	Nunca	
¿Qué me han aportado mis compañeros?					
¿Qué he aportado yo a mis compañeros?					
Trabajando en este grupo me he sentido...					

La heteroevaluación sería la evaluación realizada por el profesor sobre el aprendizaje de los alumnos. La heteroevaluación debe permitir al docente detectar las facetas que no

han sido correctamente asimiladas por los alumnos para, en caso necesario, readaptar la programación.

Tabla 3. Rúbrica de heteroevaluación

					Observaciones
Lenguaje no verbal	El lenguaje no verbal es adecuado durante toda la exposición. Mira directamente a los receptores y sus gestos y entonación enfatizan la explicación.	El lenguaje no verbal es adecuado la mayoría del tiempo, pero a veces pierde expresividad, pierde contacto con los receptores o hace gestos inadecuados.	El lenguaje no verbal y la entonación no son adecuados. Es poco expresivo, no consigue contactar con los receptores.	El lenguaje no verbal es totalmente inadecuado durante toda la exposición. No modula la entonación y los elementos paralingüísticos no acompañan a la exposición.	
Máxima de Cantidad	La información que aporta es la necesaria para comprender la explicación, sin provocar la saturación y sin dejar vacíos informativos.	Ha proporcionado información necesaria para la comprensión, pero ha dejado algún punto sin explicar suficientemente o ha provocado confusión.	No ha proporcionado toda la información necesaria provocando varios vacíos que dificultan notablemente la comprensión.	No ha proporcionado ninguna información relevante.	
Máxima de Calidad	Toda la exposición es clara y concisa. Utiliza continuamente el léxico adecuado de forma correcta.	La exposición es en su mayoría clara y concisa, pero tiene algunos momentos de confusión. Utiliza en varias ocasiones el léxico adecuado, pero otras veces recurre a vocabulario más general y poco concreto.	La exposición no es en absoluto clara y no concreta el objeto de la explicación. Utiliza un léxico poco adecuado para expresar claramente las ideas.	Toda la exposición es confusa. No concreta las ideas y no hay claridad en el discurso. No recurre casi en ningún momento a un léxico apropiado para la asignatura.	
Anáforas	Utiliza frecuentemente las anáforas tal y como se ha explicado en clase. (Señalar cuáles)	Utiliza a veces las anáforas tal y como se ha explicado en clase. (Señalar cuáles)	Apenas utiliza las anáforas tal y como se ha explicado en clase. (Señalar cuáles)	No utiliza las anáforas tal y como se ha explicado en clase.	
Marcadores discursivos	Utiliza frecuentemente los marcadores discursivos tal y como se ha explicado en clase. (Señalar cuáles)	Utiliza a veces los marcadores discursivos tal y como se ha explicado en clase. (Señalar cuáles)	Apenas utiliza los marcadores discursivos tal y como se ha explicado en clase. (Señalar cuáles)	No utiliza los marcadores discursivos tal y como se ha explicado en clase.	
Léxico específico	Utiliza frecuentemente palabras y giros del vocabulario propio de la asignatura o del tema (Señalar cuáles)	Utiliza a veces palabras y giros del vocabulario propio de la asignatura o del tema (Señalar cuáles)	Apenas utiliza palabras y giros del vocabulario propio de la asignatura o del tema (Señalar cuáles)	No utiliza palabras y giros del vocabulario propio de la asignatura o del tema	

Será conveniente aclarar a los alumnos que evaluar no significa fijarse exclusivamente en lo negativo o en lo que se ha hecho mal. De hecho, conviene comenzar con los aspectos positivos y formular los negativos como aspectos a mejorar.

No será necesario emplear todos los medios de evaluación en todas las actividades, pero si conveniente que al finalizar el curso se haya hecho uso de todos ellos. Hay otra consideración a tener en cuenta, los alumnos deberán conocer de antemano qué es lo que se les va a evaluar y cuál va a ser el tipo de evaluación que se va a utilizar para ello.

Finalmente, dentro de la dinámica de coordinación fijada por los profesores implicados en la propuesta, debería hacerse una valoración para recoger el grado de satisfacción y cumplimiento del programa, así como la posibilidad de continuar con él o incluso ampliarlo a otras áreas.

6.4. Resultados previstos

Se hace difícil prever cuáles pueden ser los resultados a obtener de una propuesta tan compleja, la cual abarca todo un curso escolar, engloba a varias asignaturas y hace un tratamiento distinto en cada una de ellas del contenido a desarrollar. Nos remitiremos por tanto, de forma genérica, a los objetivos mencionados anteriormente.

En cuanto a los objetivos específicos de la propuesta, se espera que los alumnos terminen el curso conociendo y utilizando algunos recursos, gramaticales y léxicos, que les permitan mantener el hilo de la conversación. Entre esos recursos se encuentran los marcadores discursivos, elementos de gran utilidad a la hora de elaborar un discurso coherente y cohesionado en cualquiera de las tres asignaturas implicadas.

La utilización de reglas de cortesía, no como diferenciador social, sino como estrategia comunicativa, pueden permitir un alto grado de empatía que facilite la fluidez de la comunicación.

Todo lo anterior debe redundar en la capacidad de los alumnos de elaborar correctas exposiciones adaptadas a cada asignatura, lo que supone estar familiarizado con el léxico específico de cada materia y conocer los requisitos tanto de los textos expositivos como argumentativos.

El correcto uso de la interrogación, gracias al conocimiento de las características que la hacen eficaz, sería también parte del resultado obtenido con la consecución de los objetivos de la propuesta.

Se pretende, asimismo, que las actividades propuestas incidan en una mayor eficacia del trabajo colaborativo, generando dinámicas de construcción colectiva del

conocimiento, favoreciendo la integración en el grupo y la implicación de los alumnos en las tareas.

La experiencia adquirida debería contribuir, a su vez, a que los docentes implicados en esta propuesta sean capaces de implantar los conocimientos alcanzados, de forma autónoma incluso en otras circunstancias, como podría ser en otro nivel académico o en otro centro educativo.

7. DISCUSIÓN

Está ampliamente reconocido el valor de la expresión oral y la necesidad de su desarrollo en el ámbito escolar de la educación secundaria. Así lo confirma la profusa inclusión de contenidos, objetivos y criterios de evaluación en el marco legal que se ha citado en este trabajo.

En este contexto la pragmática ofrece un excelente punto de apoyo desde el que abordar la didáctica de la expresión oral. La renovada concepción de la oralidad, que traslada el foco de la corrección gramatical a la adecuación discursiva, abre un amplio abanico de posibilidades para nuevas propuestas de intervención que busquen optimizar la eficiencia comunicativa. Así, como bien apunta Escavy (2008) gramática y pragmática confluyen para crear la lengua, aportando la gramática un sistema formal abstracto y la pragmática las estrategias y principios para una comunicación efectiva en un determinado contexto. O como resume acertadamente Escandell (2005, p. 96) “El punto de vista que adopta la Pragmática es, pues, complementario del de la Gramática (...) La Gramática trata de explicar cómo es la lengua; la Pragmática, cómo funciona.”

Pero pensamos que, tal y como ya señalaba Trigo (1998, p. 37), los alumnos aún “permanecen 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”. Es el momento, por tanto, de formular propuestas concretas que lleven ese saber a su utilización concreta en el aula de ESO para conseguir alumnos oralmente activos y formados, que sean capaces de ordenar sus ideas para transmitirlas de forma adecuada y eficaz.

Aunque el debate se mantiene, parece igualmente fuera de toda duda la idea de que nos encontramos ante un cambio de era, también en el ámbito educativo, y que dicho proceso trae consigo, entre otras cosas, una transformación en los roles tanto del profesor como de los alumnos.

El nuevo rol que debe asumir el profesor, enseñar a aprender, la necesidad de evaluar el proceso de aprendizaje; así como el aprendizaje autónomo del alumno que se persigue en el Plan Bolonia, hace que sea necesaria la búsqueda de nuevos métodos didácticos que permitan la consecución de estos objetivos (López, De Oña, Garach, Calvo y De Oña, 2010, p. 154)

Teorías como el constructivismo ofrecen un sólido apoyo para pensar que la función del docente debe cambiar y pasar a ser un acompañante en el aprendizaje de los alumnos. Los alumnos, por su parte, deben abandonar el rol pasivo de receptores y convertirse en protagonistas de su propio proceso de aprendizaje. Lo recoge Casales (2006) citando a Hernández (2001): “el desarrollo de habilidades lingüísticas (...) es un proceso de

construcción de estrategias comunicativas en la que el alumno es un agente activo, y el docente un facilitador que organiza la planeación de las dinámicas y metodologías” (parr. 65).

En este trabajo, se comparte de esa manera la idea de la necesidad de desterrar la concepción de la educación como un proceso de acumulación de conocimientos estandarizados y apostar por una nueva concepción de la pedagogía que desarrolle la creatividad de los alumnos, potencie la cooperación y les prepare para dar respuesta a las nuevas necesidades, porque “cuando promovemos en educación y formación contextos libres (...) estamos garantizando un aprendizaje profundo y dando lugar a un capital humano y social con capacidad para crear e innovar.” (Fernández, Eizagirre, Arandia, Ruiz de Gauna y Ezeiza, 2012, p. 38).

8. CONCLUSIONES

Conseguido el primer objetivo de diseñar una propuesta que ofrezca la posibilidad de mejorar la expresión oral de los alumnos de 4º de ESO desarrollando su competencia pragmática, el marco teórico que hemos trazado nos ayuda a delimitar un área en el que hacer nuevos planteamientos para trabajar la expresión oral dentro del aula de secundaria: dentro de los objetivos y contenidos del currículo oficial, basados en una concepción pragmática del lenguaje, con una orientación metodológica claramente constructivista y con un anclaje histórico que llega, al menos, hasta la cultura clásica griega y nos permite afirmar que dichas propuestas engarzan totalmente con la tradición educativa de occidente y con la necesidad básica del ser humano de comunicarse.

Se ha revisado la bibliografía existente referida a los tres grandes bloques que se pretendían tratar: la pragmática, sobre la que existen multitud de referencias a las que acudir; la didáctica de la oralidad, aunque gran parte de la que se ha encontrado está enfocada al tratamiento de segundas lenguas; y el marco de referencia, compuesto por el *Marco Europeo de Referencia Para las Lenguas* (2002), la *Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo*, el *Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre*, y el *Decreto 175/2007, de 16 de octubre*.

Gracias a esa revisión, se ha conseguido formular un marco teórico coherente que nos permitiera justificar nuestra propuesta de intervención, tanto desde el punto de vista jurídico de incorporación en el currículo, donde el reconocimiento oficial de la importancia de trabajar la expresión oral en las aulas permite y commina al docente a introducirla de forma expresa y efectiva en las programaciones didácticas, como desde el punto de vista teórico-práctico, ya que gracias a la pragmática, se han conseguido fijar elementos concretos del habla, sus funciones y su didáctica en un área que permanecía, y permanece todavía, en un nivel demasiado general y que necesita, por un lado, de la sistematización de su didáctica, y por otro, de un nuevo enfoque para su enseñanza-aprendizaje.

Se han podido evidenciar asimismo las ventajas que nos ofrece la pragmática para el tratamiento de la expresión oral, detallando tanto algunas herramientas que nos proporciona dicha disciplina como su enfoque centrado en la comunicación. La propuesta incide en la necesidad de trabajar la oralidad en el aula de 4º de ESO de forma planificada y sistemática con el objetivo de que los alumnos sean comunicativamente competentes. Para ello propone como objetivos el aprendizaje de los marcadores discursivos y las anáforas, que regulan la acción discursiva, así como la

interiorización de ciertas estrategias como son las Máximas de Cantidad y Calidad, el Principio de Cooperación o las Reglas de Cortesía.

Se ha presentado una propuesta integral, abarcando todo un curso académico y varias asignaturas, para la mejora de la expresión oral. Una propuesta que pretende que la didáctica de la oralidad sea algo constante, como corresponde a un contenido instrumental, como es el lenguaje, que está presente en todo momento en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se puede decir, sin embargo, que falta aún por resolver la cuestión de la integración de todas las asignaturas del curso en una dinámica de desarrollo de la expresión oral, extremo al que no se ha podido llegar en esta propuesta y que sería deseable que se trabajara hasta llegar a una situación en la que todos los profesores, fuera cual fuera la asignatura que imparten, aceptaran su responsabilidad en el tratamiento de un elemento, el lenguaje, que es instrumental y vehicular del conocimiento en todas las materias.

El enfoque que se ha adoptado es el de la transversalidad, ya que como se ha puesto de manifiesto, es necesario que la oralidad se trabaje en relación a los contenidos de cada asignatura, y no como un apéndice inconexo de la misma. La adecuación de objetivos por materia, adaptando el tipo de texto y de ejercicio a cada asignatura y la integración de los mismos en las programaciones didácticas, genera una transversalidad que facilita la realización de la propuesta.

También se ha demostrado que la expresión oral es una competencia con características propias y que los criterios para su didáctica y evaluación deben ser diferentes a los utilizados para la expresión escrita. Como se ha dicho, pragmática y gramática confluyen para crear el habla, pero el peso de cada una de ellas en las diferentes habilidades de la Lengua es diferente.

El constructivismo ha proporcionado un marco ideal para una propuesta de este tipo, difícilmente planteable desde una metodología tradicional, ya que implica asumir que el alumno es capaz por sí mismo de crear conocimiento. La interacción que se propone enfrenta al alumno constantemente con el medio y le obliga a reelaborar continuamente sus convicciones. La dirección del estímulo aquí no es únicamente profesor-alumno, sino que se bifurca hacia el resto de compañeros e incluso hacia sí mismo al tener que ordenar sus pensamientos para poder verbalizarlos correctamente.

Parece, de todas formas, que la tecnologización actual no favorece el fortalecimiento del lenguaje oral de los jóvenes que acuden a los institutos y colegios. No se pretende, de ninguna manera, la involución hacia formas de enseñanza pretecnológicas, pero la evidente necesidad contemporánea de adecuación a las TIC en el ámbito de la enseñanza, no puede esconder la antigua constatación de que cualquier proceso de

enseñanza-aprendizaje se basa en el diálogo y la conversación mucho antes que en el uso y el manejo de máquinas.

9. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA

9.1. Limitaciones

La primera limitación de esta propuesta es no poder contar con una implantación que nos permita medir el alcance de los resultados obtenidos. No es posible, por tanto, hacer una comparativa entre alumnos que hayan seguido la didáctica de la oralidad aquí propuesta y otros que no lo hayan hecho para conocer si se cumplen los objetivos previstos en la mejora del aprendizaje.

Asimismo, a pesar de la profusa bibliografía a nivel teórico y descriptivo de la disciplina, muy útil para la elaboración del marco teórico, la falta de referencias específicas y prácticas sobre este enfoque de la didáctica de la oralidad en el aula se ha convertido también en una limitación.

Por otra parte, la realidad educativa nos demuestra que hacer una propuesta en la que deban coordinarse varios docentes de departamentos diferentes es ya una limitación de partida para su implantación. Junto a ello, es conocida la resistencia general a los cambios metodológicos por parte del profesorado, por lo que sería necesaria una gran labor previa de información y motivación para poder siquiera comenzar a implantar la propuesta.

En otro orden de cosas, la relativa juventud de la pragmática frente a otras ramas ya consolidadas de la lingüística provoca que aspectos como su implantación en las aulas sean aun demasiado recientes y no estén lo suficientemente consolidados como para realizar afirmaciones tajantes sobre su valor y orientación.

9.2. Prospectiva

De cara a las posibles líneas de investigación que podrían surgir de este trabajo, se puede mencionar, en primer lugar, y derivada directamente de la naturaleza de esta propuesta, la propia implantación de la misma en algún aula de 4º de ESO, midiendo, frente a un grupo de control, el efecto de la didáctica de la oralidad aquí planteada en diferentes ámbitos, como el aprendizaje de contenidos y el trabajo en grupo.

Como continuación natural de la implantación de la propuesta, seguiría la ampliación de la misma a otras asignaturas, hasta llegar a la totalidad de las materias impartidas en un grupo durante un curso. Podríamos decir que ese es el objetivo final del planteamiento, conseguir una homogeneidad didáctica de la oralidad partiendo de la diversidad de contenidos y a través de la transversalidad.

Contrasta sobremanera, la obligación curricular de desarrollar la expresión oral en las programaciones didácticas y el tratamiento efectivo que dicha competencia recibe en

las aulas. En un mundo altamente *tecnologizado* y globalmente conectado, parece que los cimientos del aprendizaje se han desplazado hacia la herramientas tecnológicas. Por ello, se aboga por profundizar en la línea de investigación que estudia la relación entre la mejora de la expresión oral y la mejora en el aprendizaje, con el fin de demostrar que la innovación metodológica puede producir excelentes resultados educativos.

10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y BIBLIOGRAFÍA

10.1. Referencias bibliográficas

09 «A Espronceda», poema de Enrique Gil y Carrasco (1842). (06/04/2015). [vídeo].

Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=vEoOU3kOB_Q

Aguado, P. (s.f.). *Historia de la Educación*. Material no publicado. Recuperado el 19 de abril de 2016 de http://secundariaonline.unir.net/cursos/lecciones/ARCHIVOS_COMUNES/versiones_para_imprimir/mfpes_he2012/tema1comoestudiar.pdf

Casales, F. (2006). Algunos aportes sobre la oralidad y su didáctica. *Espéculo. Revista de estudios literarios*. Recuperado de <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero33/aportes.html>

Claramunt, S. (1999). La transmisión del saber en las universidades. En Iglesia de la, J.I. *La Enseñanza en la edad media: X Semana de Estudios Medievales*, (pp. 129-150). Nájera: Instituto de Estudios Riojanos. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=566427>

Decreto 175/2007, de 16 de octubre, por el que se establece el currículo de la Educación Básica en la Comunidad Autónoma Vasca. Boletín Oficial del País Vasco, 218, de 13 de noviembre de 2007. Recuperado el 22 de abril de 2016 de http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/contenidos/informacion/dif10_curriculum_berria/es_5495/adjuntos/veranskina_01_hizkuntzak.pdf

Escandell, M.V. (1996). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel.

Escandell, M.V. (2005). *La comunicación*. Madrid: Gredos.

Escavy, R. (2008). *Pragmática y subjetividad lingüística*. Murcia: edit.um.

Fernández, I., Eizagirre, A., Arandia, M., Ruiz de Gauna, P. y Ezeiza, A. (2012).

Creatividad e Innovación: Claves para intervenir en contextos de aprendizaje.

REICE, 10 (2), 23-40. Recuperado de

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4115093>

Grice, H. Paul. (1991) Lógica y conversación (Trad. J. J. Acero). En L. M. Valdés (ed.), *La búsqueda del significado*, pp. 511-530. Tecnos, Madrid. (Reimpreso de Logic and Conversation. En *Studies of The Ways of Words*, pp. 22-40. Publicado originalmente en 1975). Recuperado de https://books.google.es/books?id=aWKP4Fmoy54C&printsec=frontcover&hl=es&source=gb_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo. Boletín Oficial del Estado, 106, de 4 de mayo. Recuperado 17 de abril de 2016, de
<https://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>

Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa 8/2013, de 9 de diciembre. Boletín Oficial del Estado, 295, de 10 de diciembre de 2013. Recuperado 17 de abril de 2016 de <https://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>

López, A. (1995). Retórica antigua y retórica moderna. *HUMANITAS*, Vol. XLVII, 871-907. Recuperado de http://www.uc.pt/fluc/eclasicos/publicacoes/ficheiros/humanitas47/54_Lopez_Eire.pdf

López, G., de Oña, R, Garach, L., Calvo, F.J., y de Oña, J. (2010). El nuevo rol de alumno como “grupo profesor” como herramienta para alcanzar algunos de los objetivos perseguidos en Bolonia. En *Actas de las I Jornadas sobre Innovación Docente y Adaptación al EEEs en las Titulaciones Técnicas*, pp. 153-158. Granada. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3349832>

López, A. (1999). Lectura moderna de la retórica clásica. *Castilla. Estudios de literatura*, (24), 103-127. Recuperado de [file:///C:/Users/iro10138gam/Downloads/Dialnet-LecturaModernaDeLaRetoricaClasica-136264%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/iro10138gam/Downloads/Dialnet-LecturaModernaDeLaRetoricaClasica-136264%20(1).pdf)

Martín-Díaz, M.J. (2013). Hablar ciencia: si no lo puedo explicar, no lo entiendo. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 10 (3), 291-306.

Ministerio de Educación y Cultura. (2002). *Marco Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Morata, R. y Rodríguez, M. (1997). La interrogación como recurso didáctico. Análisis del uso de la pregunta didáctica practicado en dos áreas de conocimiento en el nivel de Formación Profesional. *Didáctica*, 9, 153-170. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA9797110153A/19881>

Rajadell, N. y Serrat, N. (2000). La interrogación didáctica: una estrategia para aplicar en el aula. En De la Torre, S y Barrios, O. (Coord.) *Estrategias didácticas innovadoras: recursos para la formación y el cambio* (pp. 263-286). Barcelona: Octaedro.

Pérez, M. (1998). Conectores discursivos en textos expositivos y argumentativos a nivel de parágrafo. *Onomazein* (3), 27-43. Recuperado de http://www.onomazein.net/Articulos/3/2_PerezRiffo.pdf

Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. Boletín Oficial del Estado, 5, de 5 de enero de 2007. Recuperado el 12 de abril de 2016, de <http://www.boe.es/boe/dias/2007/01/05/pdfs/A00677-00773.pdf>

Searle, J. (1994). *Actos de habla. Ensayo de filosofía del lenguaje.* (Trad. L. M. Valdés). Barcelona: Planeta-Agostini (Obra original publicada en 1969). Recuperado de <http://www.textosenlinea.com.ar/libros/Searle%20-%20Actos%20de%20Habla.pdf>

Trigo, J.M. (1998). Desarrollo de la oralidad en la educación secundaria. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 31, 35-53. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117966>

Logaritmos 01 SECUNDARIA (4º ESO) matemáticas. (10/10/2011). [vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=34zcIH6NQd4>

Villalonga de García, P., González de Galindo, S.E. (2001). Propuesta para favorecer la comunicación en el aula de una Facultad de Ciencias. *Revista de didáctica de las matemáticas* 48, 25-45. Recuperado de <http://www.sinewton.org/numeros/numeros/48/Articuloo3.pdf>

Zorrilla, J. (1970). Don Juan Tenorio. Madrid: Espasa-Calpe.

10.2. Bibliografía

Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar Lengua.* Barcelona: Grao.

Gutiérrez, S. (2005). Ejercitártas la competencia pragmática. En *Actas del XVI Congreso Internacional de la ASELE. La competencia pragmática o la enseñanza del español como lengua extranjera.* Oviedo. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0025.pdf

Obario, J.A. y Masferrer, A. (2013). Expresión oral y proceso de aprendizaje en la universidad del siglo XXI. En *Expresión oral y proceso de aprendizaje: Capítulo I* (pp. 29-36) Recuperado de <http://bv.unir.net:2067/lib/univunirsp/reader.action?docID=10877153&ppg=29>

ANEXOS

Anexo 1 Marcadores discursivos

Marcadores discursivos	
Conectores discursivos: Unen un elemento con el anterior y contribuyen así enormemente a cohesionar el texto. Pueden agregar argumentos o contraponerlos, introducir conclusiones y ordenar la información	<ul style="list-style-type: none">- Además, también, tampoco.- Antes bien, al contrario, en cambio, no obstante.- Por ello, por consiguiente, en consecuencia.- En primer lugar, así las cosas, a propósito.- Esto es, quiero decir, de todos modos, en resumen.
Operadores pragmáticos: Son opcionales y afectan a la subjetividad del enunciado.	<ul style="list-style-type: none">- Aparentemente, supuestamente, prácticamente.- A decir verdad, sobre todo.- En nuestra opinión, a mi modo de ver.- Por ejemplo, en el fondo, en realidad.
Marcadores conversacionales: Aparecen cuando hay varios interlocutores para enlazar un turno con otro.	<ul style="list-style-type: none">- En efecto, claro, por lo visto.- En efecto, sin duda, por supuesto.- Por lo visto, según parece.- Está bien, bueno vale, de acuerdo.- ¿Entiendes?, ¿verdad?.