

# 2013

Máster de Formación del Profesorado; Universidad Pública de Navarra (UPNA)

DIRECTORA TRABAJO FIN DE MÁSTER (TFM) : Profa. Dra. M<sup>a</sup> Consolación Allué  
Autora: Itziar Alcasena Urdíroz

## **[ LA COMPETENCIA ORAL FORMAL EN LAS AULAS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA (ESO) ]**

## Contenido

0. RESUMEN Y PALABRAS CLAVE.....	4
0.1 RESUMEN .....	4
0.2. PALABRAS CLAVE.....	4
0.3. ABSTRACT .....	4
0.4. KEY WORDS .....	4
1. INTRODUCCIÓN .....	5
1.1. PRESENTACIÓN.....	5
1.2. JUSTIFICACIÓN.....	5
2. OBJETIVOS E HIPÓTESIS INICIALES .....	7
2.1. OBJETIVOS .....	7
2.2. HIPÓTESIS INICIALES.....	7
3. METODOLOGÍA Y MATERIALES .....	9
4. EL ESTADO DEL DISCURSO ORAL FORMAL EN LAS AULAS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA (ESO).....	11
4.1. EL DISCURSO ORAL FORMAL .....	11
4.2. ANÁLISIS DEL MARCO CURRICULAR ACTUAL EN NAVARRA Y SU PRESENCIA EN LAS AULAS .....	13
5. UNA PROPUESTA DE TRABAJO PARA EL DISCURSO ORAL FORMAL INTEGRABLE EN LAS PROGRAMACIONES EN CURSO DE LAS AULAS DE ESO .....	18
5.1. UNA PROPUESTA. PREÁMBULO .....	18
5.2. PUNTO DE PARTIDA: EL CURRÍCULO .....	19
5.2.1. ¿QUÉ ESTUDIAR?.....	19
5.2.2 ¿QUÉ EVALUAR?.....	24
5.2.3. ¿CÓMO EVALUAR? .....	27
5.3. LA PROPUESTA .....	29
5.3.1. PROGRAMACIÓN DE LAS CLASES EN EL MARCO DEL CURSO ANUAL .....	30
5.3.2. MATERIALES .....	43
5.4. UN EJEMPLO. PROPUESTA APLICADA A 2º ESO: EL TEXTO EXPOSITIVO .....	47

*La competencia oral formal en las aulas de Educación Secundaria Obligatoria (ESO)*

5.4.1. MATERIALES ALUMNO .....	47
5.4.2. MATERIALES DEL PROFESOR .....	49
6. CONCLUSIONES .....	51
6.1. CONCLUSIONES EN RELACIÓN A LOS OBJETIVOS E HIPÓTESIS .....	51
6.2. CONCLUSIONES PERSONALES .....	53
7. BIBLIOGRAFÍA .....	56
8. TABLAS.....	57
TABLA I.: RECORRIDOS MOD IMPLÍCITOS EN EL CURRÍCULO Bloque 2 “Leer y escribir” .....	57
TABLA II.: RECORRIDO SIMPLIFICADO B2.....	57
TABLA III.: RECORRIDO MOD IMPLÍCITO CURRÍCULO B1 .....	57
TABLA IV: VARIANTE SIMPLIFICADA DE TABLA III.: RECORRIDO MOD IMPLÍCITO CURRÍCULO B1.....	58
TABLA V.: RECORRIDO RESULTANTE ADAPTADO DE LA CONJUNCIÓN DE T.II y T.III.:.....	58
TABLA VI.: CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE B1, EXTRAÍDOS DE CURRÍCULO P. 40 y 41: .....	59
TABLA VII.: PROGRAMACIÓN ANUAL GENERAL.....	60
TABLA VIII.: TABLA EVALUACIÓN FINAL. MATERIAL DEL PROFESOR. ....	61
9. ANEXOS .....	62
ANEXO I.: REJILLA ALUMNO (BASE).....	62
ANEXO II.: REJILLA PROFESOR .....	63
ANEXO III: HOJA DE TEORÍA EL TEXTO EXPOSITIVO (Anverso).....	64
ANEXO IV: HOJA DE TEORÍA PAUTAS DE COMPOSICIÓN DE UN GUIÓN: EL TEXTO EXPOSITIVO (Reverso) .....	65
ANEXO V.: REJILLA ALUMNO: TEXTO EXPOSITIVO .....	66
ANEXO VI.: REJILLA PROFESOR: TEXTO EXPOSITIVO .....	67

# **0. RESUMEN Y PALABRAS CLAVE**

## **0.1 RESUMEN**

El siguiente Trabajo Fin de Máster (TFM) observa el tratamiento del discurso oral formal en las aulas públicas Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de los institutos públicos de Navarra analizándolo en relación con la legislación educativa vigente; después de lo cual y tras desprenderse que su tratamiento es inadecuado, propone una forma de trabajo concreta (mediante la presentación de distintas plantillas y materiales tanto para el profesor como para el alumno) que construida sobre la máxima de respeto al marco legal en que se inscribe, resulte rigurosa, práctica y útil.

## **0.2. PALABRAS CLAVE**

Discurso oral formal (ESO)

Enseñanza Secundaria Obligatoria

Método de trabajo

## **0.3. ABSTRACT**

This academic work observes how the public secondary obligatory school in Navarra deals with the oral formal speech, analysing it in relation with the educational legislation in force; afterwards, and resolving that the oral formal speech is inappropriately treated, it proposes an specific way of working on that topic (giving some materials not only for students but also for teachers) that takes into account the legal framework that involves it, trying to be rigorous, versatile and useful.

## **0.4. KEY WORDS**

Oral formal speech

Secondary obligatory school

A work method

# 1. INTRODUCCIÓN

## 1.1. PRESENTACIÓN

El presente trabajo es un proyecto de investigación realizado como Trabajo Fin de Máster (TFM) para el Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria (MFPS), especialidad Lengua Castellana y Literatura por la Universidad Pública de Navarra (UPNA).

Este trabajo está construido en tres grandes partes. La primera de ellas atiende aspectos generales y comprende de una introducción (desarrollada en dos partes), un apartado de objetivos e hipótesis iniciales y un punto donde se tratan la metodología y materiales utilizados.

La segunda parte es la que desarrolla el tema del trabajo y contiene los siguientes títulos: “El estado del discurso oral formal en las aulas de Educación Secundaria Obligatoria (ESO)” y “Una propuesta de trabajo para el discurso oral formal integrable en las programaciones en curso de las aulas de ESO”.

De la misma manera, la tercera parte contiene los sub-apartados “Conclusiones”, “Bibliografía”, “Tablas” y “Anexos”.

El proyecto, por tanto, es esencialmente una propuesta que, teniendo en cuenta las circunstancias particulares que condicionan la labor del docente de Lengua Castellana y Literatura en la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) en los centros públicos, trata de responder a las exigencias del currículo para dicha etapa en lo que al trabajo del discurso oral formal se refiere.

## 1.2. JUSTIFICACIÓN

En la actualidad existen gran cantidad de propuestas para la enseñanza sobre cómo producir textos orales formales, tanto en forma de actividades aisladas (recuerdo a este respecto las obras ALONSO, F. *et al.* (1992) y ABASCAL, M.D. *et al.* (1993)) como mediante completas secuencias didácticas VILÁ, M. (coord.); (2005).

Así, si bien existen materiales que pudieran facilitar la impartición de clases dirigidas al trabajo de la lengua oral formal, se echa, quizás, de menos, un método integrador que contemple la inserción ordenada y pertinente de dichos ejercicios en las programaciones de esta asignatura en los centros públicos de ESO de Navarra.

El presente TFM trata de dar respuesta a esa necesidad, y su interés radica, en mi opinión, en que ofrece:

1. Una concepción global: intenta describir el itinerario que seguir desde el primer nivel de ESO hasta el último, de manera que al finalizar dicha etapa el alumno posea las herramientas necesarias para desenvolverse oralmente de manera formal en cualquier ámbito de la vida real mediante el uso adecuado los Modos de Ordenación del Discurso (MOD) básicos.
2. Un modo sencillo de integración en la programación estándar de un centro de ESO público navarro para el que ha sido diseñado (flexible pero estable) por haber considerado sus particularidades.
3. Factibilidad, puesto que posee un carácter específico y contempla las circunstancias particulares (currículo, número alumnos, carga de trabajo del profesor...) de las aulas de ESO navarras del ámbito público, lo que ayuda a que la propuesta pueda realmente aplicarse.

En cualquier caso, no hay que obviar que, el tema del discurso oral formal es un aspecto de la enseñanza/ aprendizaje de lenguas de reciente introducción en la enseñanza, por lo que es posible que nuestra misión no resulte sencilla. Aun así, esperamos que de este trabajo, sí se puedan, al menos, obtener ciertas conclusiones interesantes.

## **2. OBJETIVOS E HIPÓTESIS INICIALES**

### **2.1. OBJETIVOS**

#### Generales

1. Reflexionar sobre cuál es el estado del trabajo del discurso oral formal en las aulas de ESO del ámbito público en Navarra.
2. Hacer ver que el discurso oral formal, más allá de un aspecto de la lengua desatendido, es un imperativo legal cuyo cumplimiento se está infringiendo.

#### Específicos

1. Identificar los motivos que hacen, si se demostrara que así es, que el discurso oral formal no tenga el trato que exige el currículo.
2. Partiendo del anterior, presentar una propuesta metodológico-didáctica factible de trabajo del discurso oral formal, que pueda inscribirse, sin demasiada dificultad, en las planificaciones específicas ya existentes en los centros públicos de ESO Navarra.

### **2.2. HIPÓTESIS INICIALES**

1. El discurso oral formal no recibe la atención que se exige desde el currículo enmarcado en el DECRETO FORAL 25/2007, de 19 de marzo.
2. Los motivos de que el discurso oral formal no reciba el tratamiento exigido se derivan del volumen de trabajo que el docente posee ya y del estado actual de las aulas, generalmente masificadas, que producen que el tiempo de atención a cada alumno se vea gravemente mermado.
3. Otros factores que dificultan que el profesor pueda incluir el trabajo del discurso oral formal son:
  - La inexistencia de precedentes de trabajo del discurso oral formal dentro de la tradición educativa que consiste en la aplicación de unos modelos que se heredan sin casi adaptarse (de forma sistemática y general).
  - La falta de tiempo dentro de la programación de la asignatura ya establecida para llevar a cabo ejercicios cuyo objetivo sea trabajar el discurso oral formal.

- La falta de tiempo para reordenar (o al menos introducir cambios) las programaciones heredadas de cursos anteriores de manera que el trabajo del discurso oral formal se vea contemplado.
- Escasez de pautas estables para el trabajo del discurso oral.
- Inexistencia de pautas estable para la práctica evaluativa del discurso oral formal.



### **3. METODOLOGÍA Y MATERIALES**

La metodología utilizada será por una parte de carácter inductivo, abordado desde el punto de vista de la relación entre las ideas; esto es, describirá y analizará brevemente el estado de la cuestión poniendo de relieve sus carencias, para después pasar a la presentación de una propuesta que palie los puntos flacos detectados.

Por otra parte, será una metodología combinada, una conjunción entre la metodología descriptiva y la metodología de investigación.

La metodología descriptiva será utilizada para la exposición de la situación cuando la información proceda de la observación directa (obtenida del PRACTICUM II del MFPS y de mi experiencia docente en el IES Biurdana BHI) tanto participante (entrevistas, relatos de vida...) como no participante.

La metodología de investigación, consistente en la revisión bibliográfica, en este caso informativa y de tesis (selección y recopilación de información mediante la consulta crítica de distintos materiales de naturaleza permanente), preeminente durante todo el trabajo, será precisamente la que aporte el punto de partida (para el proceso de inducción), así como la garantía de calidad de la propuesta final.

Para la revisión bibliográfica he acudido a los siguientes tipos de fuente de información: material impreso publicado por especialistas de este campo, material emitido desde la Universidad Pública de Navarra (UPNA) a través de las distintas asignaturas cursadas a lo largo del Máster, así como a través del catálogo de monografías que posee su biblioteca, y gran cantidad de páginas web.

Para conocer directamente todo lo relacionado con las dificultades del docente a la hora de llevar a cabo su tarea, he utilizado la técnica de investigación de observación participante, realizando entrevistas a los docentes a los que he tenido acceso para intentar conocer los entresijos de su trabajo diario. Además, entrevisté también a sujetos testigo, personal que participa en la institución educativa sin pertenecer al personal docente, al estimar que podían aportar un punto de vista neutral, cercano al objeto de estudio pero externo.

Además haber participado durante el PRACTICUM II en la labor docente de modo autónomo y, en la actualidad, estar trabajando como profesora contratada laboral Lengua Castellana y Literatura en el Instituto de Educación Secundaria (IES) Biurdana, hace que, desde

la experiencia personal, me resulte más fácil entender los factores (condicionantes o no) que influyen sobre la labor docente.

A través de la técnica de la observación no participante, lo que he hecho ha sido limitarme a observar de forma silenciosa. Esta técnica fue la que imperó durante las numerosas sesiones impartidas por distintos profesores del PRACTICUM II a las que asistí.

Mediante las entrevistas a docentes he podido detectar algunas de las causas que de modo más acusado actúan sobre el trabajo del discurso oral formal, dificultándolo o llegando incluso a impedirlo.

Mediante las entrevistas al personal no docente del centro educativo he podido contrastar algunas de las dificultades que exponían los docentes en las entrevistas que me concedieron, así como conocer otros impedimentos, en este caso relacionados con aspectos más cercanos al alumno y no necesariamente pertenecientes al método educativo (circunstancias personales: situación familiar, acceso a materiales de estudio determinados, lugar de residencia...).

Si las entrevistas al personal de los institutos de secundaria marcaron el punto de partida, las entrevistas con expertos y profesores doctores de la UPNA influyó en la culminación de la propuesta didáctica, sobre una base sólida de contrastados presupuestos teóricos.

En cuanto a la fase de construcción de la propuesta se refiere, obviamente ha sido de vital importancia la revisión bibliográfica (ya expuesta anteriormente), donde el análisis profundo del Decreto que en Navarra que regula el currículo de ESO adquiere una importancia radical.

Por supuesto, una de las carencias más graves de la presente propuesta es sin duda la imposibilidad de su puesta en práctica dentro del periodo de elaboración del TFM, lo que hubiera probado la utilidad de la misma o hecho que se hubieran podido reformular todas sus debilidades.

## 4. EL ESTADO DEL DISCURSO ORAL FORMAL EN LAS AULAS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA (ESO)

### 4.1. EL DISCURSO ORAL FORMAL

Parece pertinente, ya que vamos a tratar sobre el discurso oral formal, hacer una pequeña introducción donde se expongan los principios teóricos que van a prevalecer en adelante.

Para ello, recurro al capítulo primero (página 27) de la obra *El discurso oral formal* editado por GRAO en el 2005, donde de entrada se concibe el discurso oral formal no como un elemento participante en la supuesta dicotomía oralidad-escritura, sino más bien como uno de los extremos en la gradación continua:

“En resumen, la concepción que consideramos más pertinente sobre la relación entre oralidad y escritura deja al margen la dicotomía y adopta el punto de vista de la gradación o del *continuum*”

Valorando así la relación de los elementos mencionados como *continuum*, se muestra cómo la forma oral formal y la escrita prototípica (en el cuadro de la misma página 27) comparten ciertos parámetros contextuales, a saber, el uso (formal) y el carácter específico, preparado, monologado, objetivo, no simultáneo, informativo, público y gráfico. Esto justifica dos cosas. Por un lado, que tenga que estudiarse el discurso oral formal de forma específica (si no serían la misma cosa, y no es eso lo que se muestra) y que puedan utilizarse contenidos estudiados en lo referido a la lengua escrita para la lengua oral, sin tener que volver a detenerse demasiado en ellos.

En este punto, recordamos que un discurso comprende al menos tres grandes esferas compositivas: el uso de lengua, el modo de lengua y la forma de organización.

Si las líneas precedentes nos daban cuenta de qué vamos a entender en adelante como discurso “oral” y “formal”, en las sucesivas se trata de exponer qué entendemos como “forma de organización”.

En este caso, recurrimos al trabajo *Las cosas del decir: Manual de análisis del discurso*, editado por primera vez en 1999 por Ariel, para considerar que los modos de organización del discurso (MOD) básicos son cinco: el narrativo, el descriptivo, el expositivo, el argumentativo y el dialogado.

A fin de realizar una propuesta de trabajo del discurso oral formal factible, y teniendo en cuenta, según lo descrito hasta ahora, que hay contenidos (como la forma de organización

del texto) que podrían ser compartidos, nos interesa conocer cómo podríamos situarlos en el itinerario de la ESO.

La alternativa más lógica es la gradación según la dificultad. A este respecto, extraigo de la comparación de varias obras (principalmente *Hablar y escuchar* y *Curso de Lengua*) que el orden que podría considerarse, de menor a mayor dificultad, es el siguiente:

1. Modo descriptivo: “La narración engloba dentro de sí a la descripción. Ambas van alternando y entrelazándose en el relato” en ALONSO, F. et al. (1992:83); “Las descripciones no se producen al margen de otros textos, sino como secuencias integradas en textos narrativos, formando parte de exposiciones, dentro de un poema, etc.”(p.107) en ABASCAL, M.D. et al. (1993: 107).
2. Modo narrativo: “Narrar es una actividad que resulta familiar a los hablantes desde muy temprana edad. Por eso parece adecuado iniciar la reflexión sobre la lengua con la observación y producción de textos narrativos” en ABASCAL, M.D. et al. (1993: 103).
3. Modo expositivo: “Así como narrar es una actividad familiar a los hablantes, independientemente de la edad, sexo o nivel cultural de éstos, una mayor capacidad para comprender y producir textos expositivos (orales o escritos) sin duda se corresponde con un mayor desarrollo intelectual del individuo” en ABASCAL, M.D. et al. (1993:109).
4. Modo argumentativo: este modo, por un lado, tal como el modo expositivo reclama de un desarrollo intelectual mayor que el resto de formas de organizar el discurso. Por otro, podríamos considerar que la forma argumentativa reviste mayor complicación aún:  
  
“La argumentación y la exposición están estrechamente relacionadas: se expone para informar de algo y esta exposición se puede argumentar para convencer y persuadir de alguna propuesta.” P. 107.
5. Modo dialogado: Considero, finalmente, el modo dialogado el último por varios motivos:
  - a) Porque aunque bajo cierto punto de vista pudiera tomarse como la forma más natural del discurso oral y por tanto la más fácil e intuitiva, no hay que perder

*La competencia oral formal en las aulas de Educación Secundaria Obligatoria (ESO)*

de vista que estamos trabajando el discurso oral en su uso formal, y que éste, como el escrito, según se ha visto ya, suele ser monologado, planificado, etc.

- b) Porque reviste demasiada dificultad en relación con la gestión de un aula que estará compuesta de en torno a treinta alumnos de entre doce y dieciséis años.
- c) Porque, en cualquier caso, no se trata más que de una composición de los modos anteriores, donde además de los rasgos intrínsecos de éstos, aparecen otros (como el turno de palabra, ex. gr.) que entendemos que el alumno podría adquirir de forma autónoma, sin necesidad de un proceso de aprendizaje reflexivo.

Por tanto, según hemos visto, en relación con la bibliografía consultada y valorando las circunstancias particulares que rodean a un aula de ESO de ámbito público en Navarra, lo más razonable es estudiar los MOD en el siguiente orden:

1. Descriptivo
2. Narrativo
3. Expositivo
4. Argumentativo
5. Dialogado

## **4.2. ANÁLISIS DEL MARCO CURRICULAR ACTUAL EN NAVARRA Y SU PRESENCIA EN LAS AULAS**

El Marco Común Europeo de Referencia (MCER) para el aprendizaje y enseñanza de lenguas es el primer documento cuya presentación resulta pertinente a la hora de situar este trabajo en el contexto legal en que se inscribe.

No nos interesa aquí analizar pormenorizadamente el mencionado MCER, pero en cualquier caso, señalo aquí dos nociones muy presentes durante toda la composición: la importancia creciente del alumno como núcleo del aprendizaje y la idea de que la lengua es algo que “es” en sentido pleno, en el uso.

Sobre la importancia de incorporar el discurso oral en el currículo académico ya nos advertía la primera edición (1993) de *Hablar y escuchar* en el apartado “Los nuevos currículos” (p.13) de que:

“Todo indica que la aplicación de los nuevos currículos que desarrollan la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) debería solucionar estos [habla de la desatendida competencia oral]. En efecto, el Decreto de Enseñanzas Mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria señala como primeros objetivos del área de Lengua y Literatura...”

Y continuaba mostrando extractos de dicho decreto donde, efectivamente, se contemplaba el valor del discurso oral.

En Navarra rige el DECRETO FORAL 25/2007, de 19 de marzo, por el que se establece el currículo de las enseñanzas de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Foral de Navarra.

Tal como lo hace la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), el currículo aprobado mediante el DECRETO FORAL 25/2007 de 19 de marzo también contempla de forma visible y recurrente la necesidad de que la competencia oral sea trabajada, tanto en el apartado dedicado a los contenidos (donde se dice que debería haber “Conciencia de los diversos tipos de interacción verbal”), como en el de habilidades o destrezas (Estas son algunas de las que se recogen en relación con lo oral: “Habilidad para comunicar de forma oral o escrita...”, “habilidad para formular los argumentos propios, de forma hablada o escrita...” y por supuesto, el que se ocupa de las actitudes (donde se expone que el alumno debería tener “confianza para hablar en público”).

La competencia oral aparece también citada entre los objetivos generales de la etapa (“Comprender discursos orales y escritos...”, “Expresarse oralmente...”, “Utilizar la lengua oral en la actividad social y cultural de forma clara...”, “utilizar la lengua eficazmente en la actividad escolar...”) y de hecho, se le dedica el primero de los cinco bloques en los que se divide su estructura: Habilidades comunicativas: Escuchar y comprender. Hablar y conversar.

En cualquier caso, la primera de nuestras hipótesis iniciales me lleva a analizar el valor real del trabajo sobre el discurso oral que se le concede en las aulas.

Para ello he realizado una observación del cumplimiento de las exigencias del decreto en las programaciones de dos centros, IESNAPA Félix Urabayen (ANEXO) e IES Biurdana. Las programaciones de los dos centros, aunque de forma desigual y más o menos fiel a la normativa, ofrecen cierta atención al discurso oral formal.

*La competencia oral formal en las aulas de Educación Secundaria Obligatoria (ESO)*

Debería exigirse que, si el trabajo de la competencia oral se contempla en el currículo como materia de estudio y además se dirigen a su evaluación ciertos criterios de los doce generales que se enuncian para la etapa, este tuviera, además de cierta presencia en la programación, un reflejo acorde en los criterios de evaluación y por tanto en la calificación final del alumno. Sin embargo, no es eso lo que ocurre.

La observación del funcionamiento de los centros citados nos lleva a afirmar que, pese a estar recogida la competencia oral formal en sus programaciones, su trabajo no suele ser sistemático y por tanto no deja huella en las calificaciones finales del alumno. Los respectivos profesores de lengua reconocen estas deficiencias.

Seguidamente enuncio los motivos que provocan que la competencia oral no se trabaje como debería ser trabajada. Estos motivos son los que los propios docentes enuncian, motivos que yo misma he podido experimentar así como contrastar con la bibliografía pertinente

#### 1. Dificultades de formación.

No existe tradición académica que contemple el trabajo de la competencia oral al mismo nivel que el escrito aunque exista una ley que, como resultado de reformas sucesivas, haya hecho que el discurso oral forme parte del currículo.

Tal y como se apunta en la página 106 y siguientes de *El discurso oral formal* (2005) pese a que el trabajo de la competencia oral formal se ha ido ganando ese lugar fijo en nuestros currículos, introducir un cambio en el currículo no hace que dicho cambio se integre en los docentes que deben llevarlo a cabo, y así, “El principal problema con el que se encuentran los profesores del área de lengua de primaria y secundaria es, por tanto, la necesidad de desarrollar un currículo con un enfoque comunicativo a partir de una formación académica personal en que dicho enfoque no era tenido en cuenta.”

Por su parte, en el libro *Didáctica de la lengua oral* (1983) se tratan dos dificultades, igualmente relacionadas con la formación del profesorado:

- “1. Falta de *metodología*: Por desconocimiento o por una convicción profunda, muchos docentes creen enseñar la lengua oral cuando proponen temas de conversación y dejan a los alumnos

que “hablen”, insertando de cuando en cuando una corrección morfológica o de léxico (...)

o 2. *Didactismo formal*: Otros docentes, muy preocupados en seguir una metodología específica para el desarrollo de la lengua oral, olvidan que la lengua se sustenta en los mecanismos psicológicos de cada persona (...)

2. Dificultades derivadas de la propia materialidad del objeto de estudio que hacen que el proceso de evaluación se complique. Tal y como muestran estos extractos de la obra *Didáctica de la lengua oral* (1982: 109):

- “La situación comunicativa está teñida de afectividad, como ya dijimos. En ella interviene y se compromete todo el ser del hablante, no sólo su lenguaje, sino también su personalidad toda (su intelecto, su imaginación, sus emociones, su sociabilidad). Cuando el maestro corrige al expositor, éste no siente que se le corrige su lengua, sino de algún modo sus forma de ser y de expresarse. Corregir la lengua oral constituye por esto una tarea muy delicada y que requiere de mucho tacto.”

- “Sería necesario retener todo el mensaje (conversación o exposición) emitido oralmente, en el momento de la evaluación. Sin la ayuda de un grabador sería un esfuerzo ingente. Y el grabador traba esa afectividad, formaliza la situación.”

3. Dificultades derivadas de factores externos.

A la falta de tradición, la falta de formación y la inexistencia de herramientas eficaces, se le suma también la falta de tiempo.

Por una parte, los profesores del ámbito público tienen que atender ratios de asistencia de hasta treinta alumnos por aula. Eso se traduce en una mayor carga de trabajo: más trabajos de alumnos que corregir, menos tiempo que dedicar a mejorar sus propuestas didácticas... Y si tienen tiempo insuficiente para realizar tareas a las que están acostumbrados ya, no puede pretenderse que, además, intenten nuevas propuestas metodológicas.

Por otra parte, aunque dichos docentes estuvieran preparados para abordar el trabajo de la competencia oral de forma conveniente, hacer un seguimiento de cada *La competencia oral formal en las aulas de Educación Secundaria Obligatoria (ESO)*



uno de los alumnos, si estamos hablando de al menos dos ejercicios orales (para establecer el punto de partida, percibir mejoras, etc.) y un tiempo de exposición de cuatro minutos, de entrada, exigiría ya un trabajo extra de readaptación del programa.

Hasta aquí, con lo ya tratado, hemos cumplido los objetivos generales del presente trabajo, a saber, el de “Reflexionar sobre cuál es el estado del trabajo del discurso oral formal.” y el de “Dejar de manifiesto la necesidad de trabajar el discurso oral formal, no ya en relación con el peso que posee en cuanto a la formación integral de las personas, sino por pura necesidad de responder a un imperativo legal. “

Además, queda también respondido el objetivo específico “Identificar los motivos que hacen, si se demostrara que así es, que el discurso oral formal no tenga el trato que exige el currículo.”

## **5. UNA PROPUESTA DE TRABAJO PARA EL DISCURSO ORAL FORMAL INTEGRABLE EN LAS PROGRAMACIONES EN CURSO DE LAS AULAS DE ESO**

### **5.1. UNA PROPUESTA. PREÁMBULO**

El Marco Común Europeo de Referencia (MCER) para las lenguas habla en el apartado “Notas para el usuario del *Marco Común Europeo de referencia*” de que “el Consejo propone (...) que basen su trabajo en las necesidades, las motivaciones, las características y los recursos de los estudiantes”, pues bien, es esto lo que aplicado de forma específica a la lengua oral formal pretendemos conseguir con esta propuesta, según se desprende de las líneas siguientes.

Teniendo siempre presente el MCER, y en respuesta al objetivo específico segundo expuesto al inicio de este documento, trato ahora de presentar una propuesta que pueda ser “una plantilla” de trabajo anual, invariable en su estructura de un nivel a otro de ESO y que, sin embargo, sea lo suficientemente flexible como para acoger todos los cambios que se requieran, producidos ya por el MOD que se deba tratar en el nivel de ESO en cuestión, ya por cualquier otra razón no necesariamente relacionada con la materia en sí y su impartición.

Mi meta es intentar enunciar una alternativa metodológico-didáctica que cumpla lo mejor posible los siguientes imperativos:

- El cumplimiento del currículo en lo que a lengua oral se refiere sin perjudicar el trabajo de otros aspectos.

- Factibilidad. Que la propuesta no sea una construcción ideal que responda a parámetros tan específicos que no trascienda por resultar inviable. Ello hace que, entre otras cosas, el punto de partida se sitúe en la competencia escrita.

- Adaptabilidad. Que pueda ser lo suficientemente flexible como para poder ser integrada en las programaciones actuales de los centros de ESO sin demasiadas dificultades.

Parto de la premisa más restrictiva y, en mi opinión, de mayor relevancia: “El cumplimiento del currículo”.

## 5.2. PUNTO DE PARTIDA: EL CURRÍCULO

### 5.2.1. ¿QUÉ ESTUDIAR?

Para que el currículo se cumpla en su grado máximo intentamos encontrar en él un itinerario.

Cierto itinerario ha sido perfilado ya en apartados precedentes (4.1), respondiendo a un continuo de dificultad progresiva con arreglo único al Modo de Organización del Discurso (MOD). Por tanto, la tarea de encontrar el itinerario final se simplificaría muchísimo si el delineado anteriormente (regido por el nivel de dificultad del MOD) y lo propuesto en el currículo coincidiera.

De entrada, como el currículo ha sido compuesto, entre otros especialistas, por expertos en el campo de la educación y de la filología, lo esperable sería que, tal como quienes escribieron las obras consultadas en el sub-apartado 4.1., tomaran el mismo criterio de “orden de dificultad” a la hora de escribir el currículo.

En este punto llamo la atención sobre la necesidad de partir del estudio de la escritura, para alcanzar el estudio de la oralidad, ya que sabemos que la primera posee un lugar estable, bien en las programaciones, bien en la práctica en el aula. Así, si queremos aprovechar toda la base teórica compartida entre oralidad y escritura (cuadro de la página 27 en *El discurso oral formal*), necesitamos saber qué aspectos de esta base podrían efectivamente compartirse y cuándo.

Concluimos que tanto el MOD como el uso de lengua (formal) se comparten entre escritura y discurso oral formal.

Así, nos interesa ahora ver en qué orden sugiere el currículo estudiar los MOD durante la etapa de ESO para la lengua escrita (que es, como venimos repitiendo, el punto de partida, al estar ya normalizado en la labor docente) (1.), en qué orden se sugiere para la lengua oral (2.) y ver hasta qué punto coinciden y si se puede obtener un itinerario manteniendo lo esencial.

Posteriormente, compararemos ese itinerario con el itinerario que explicamos en el apartado 4.1 y, de la comparación de ambos, obtendremos el definitivo, el que guíe el estudio sistematizado de los MOD orales formales.

Para conseguir una tabla donde se muestre (1.), hemos llevado a cabo una labor de simplificación, según las siguientes premisas:

- En el currículo se habla indistintamente de MOD (tipología textual) y tipos de texto. Utilizaré *Curso de Lengua* para considerar cada tipo de texto mencionado un MOD u otro, para determinar cuál de ellos es el predominante en su composición.
- Repararé únicamente en la producción de textos, no tanto en la comprensión de los mismos, al considerar que una producción eficaz sobreentiende la comprensión.

Así, obtengo:

**TABLA I.: RECORRIDOS MOD IMPLÍCITOS EN EL CURRÍCULO Bloque 2 “Leer y escribir”**

Nivel de ESO	ÁMBITO ACADÉMICO	Á. COMUNICACIÓN	ÁMBITO V. REAL
1. ESO	Expositivo.	Narrativo (descriptivo)	Narrativo (descriptivo)
2. ESO	Expositivo (Argumentativo: “cartas de opinión”)	Narrativo (descriptivo): inclusión de imágenes.	Narrativo (descriptivo). Dialogado.
3. ESO	Expositivo. Explicativo.	Narrativo. Dialogado (entrevista)	Narrativo (descriptivo). Dialogado.
4. ESO	Expositivo/Explicativo. Argumentativo.	Narrativo (descriptivo). Dialogado. (Persuasión)	Narrativo (descriptivo). Dialogado.

La lectura analítica del currículo que ha producido esta tabla nos ha llevado a percibir cierta información (factores que incrementan la dificultad del MOD) que, en aras de una mayor claridad, no he querido dejar representada, pero que en cualquier caso es interesante recoger aquí:

- El registro: en los tres ámbitos existe una consideración progresiva, de un nivel a otro de éste factor, desde el registro coloquial (en etapas iniciales) al más formal (e institucionalizado, donde hay que llegar a retener las particularidades convencionales de algunos de esos tipos de texto).
- El número de participantes: tiene que ver con la introducción en 4 de ESO del MOD dialogado.

*La competencia oral formal en las aulas de Educación Secundaria Obligatoria (ESO)*

En este caso se comienza haciendo un discurso monologado donde apenas existe adecuación (o es muy somera) al tipo de receptor, para terminar en un diálogo, donde la adaptación es (o debería ser) total.

- Cuestiones formales/ estéticas.

Además, en la tabla anterior, podemos distinguir una compartimentación en tres columnas, que yo he dado en titular respectivamente como “ámbito académico”, “ámbito de la comunicación” y “ámbito de la vida real”. Estos nombres, elegidos con mayor o menor fortuna, lo único que pretenden es dejar de manifiesto las distinciones que para la lengua escrita se hacen en el currículo, donde se mantiene una estructura, más o menos rígida, de al menos tres párrafos por curso y aspecto.

Por otra parte, llamo la atención sobre los MOD contenidos entre paréntesis.

Los MOD contenidos entre paréntesis figuran de esa manera porque noto, que pese a estar nombrados o sugeridos en el currículo, poseen una importancia secundaria. Por un lado, y en lo que al MOD descriptivo se refiere, siempre se nombra en relación con el narrativo, como MOD que se presupone de fácil adquisición o directamente ya conocido y que, por tanto, casi podría tomarse únicamente como un recurso que viniera a enriquecer al MOD narrativo.

Por otro lado, tenemos en el “ámbito académico” para segundo de ESO el MOD “Argumentativo: Cartas de opinión”. En este caso, lo mantengo entre paréntesis por varios motivos:

- Frente al modo en que se habla del resto (dedicándoles varias líneas de redacción), a éste solo se le dedican esas cuatro palabras.
- Su localización. Aparece nombrado a final de un párrafo intermedio, sin mayor desarrollo.
- Percibimos que no tiene continuación ni en el resto de “ámbitos” ni en el siguiente nivel del mismo “ámbito” en que se incluye.

Puede ser que en este caso lo que el currículo haga sea sugerir una introducción al MOD argumentativo escrito mediante la redacción de “cartas de opinión”. En cualquier caso, la dificultad que entraña el aprendizaje de composición de textos argumentativos y, más aún, solamente la “máxima de factibilidad” es suficiente para posponer su estudio a otro nivel educativo.

Ahora recogemos una tabla derivada de la anterior, donde se ha llevado a cabo un segundo proceso de simplificación, teniendo en cuenta que en general:

- Se percibe un recorrido más o menos claro del MOD del discurso de un nivel a otro.

- Los que yo he llamado “ámbitos” pueden simplificarse desde la perspectiva del manejo de los MOD, ya que a ese respecto el proceso cognitivo es el. También considero que tal distinción por ámbitos (de hecho el currículo tampoco la mantiene) no es operativa para el discurso oral, que es nuestra meta.

**TABLA II.: RECORRIDO SIMPLIFICADO B2**

Nivel de ESO	Modo de Organización del discurso (MOD)
1. ESO	Descriptivo> Narrativo.
2. ESO	Expositivo.
3. ESO	Argumentativo.
4. ESO	Dialogado.

Seguidamente, mostramos “en qué orden sugiere el currículo estudiar los MOD durante la etapa de ESO para la lengua oral (2.)”.

En este caso el proceso es más sencillo, pasamos el primer filtro del mismo modo que en el caso anterior, y tenemos:

**TABLA III.: RECORRIDO MOD IMPLÍCITO CURRÍCULO B1**

Nivel de ESO	Modo de Organización del discurso (MOD)
1. ESO	Narrativo. (Descriptivo). (Dialogado.)
2. ESO	Narrativo (Argumentativo “cartas de opinión”)
3. ESO	Narrativo. Expositivo.
4. ESO	Expositivo. Argumentativo.

En comparación con la TABLA I notamos cómo, a diferencia de aquella, esta no posee la distinción por “ámbitos”, porque, según apuntamos ya, esta diferenciación no es operativa en la lengua oral. También vemos que coincide en lo relativo al MOD argumentativo.

Por otra parte, encontramos que aquí el MOD dialogado aparece en primero de ESO. Bien, esta es otra diferencia que podemos desprender de la consideración de la propia naturaleza

del discurso oral: el diálogo es una de las primeras formas de la lengua, por cuanto la lengua es eminentemente oral y su función esencial es la comunicación.

En cualquier caso, el currículo, en este caso, se refiere claramente al MOD dialogado coloquial, que obviamente el alumno ya maneja. Así, recogemos el MOD dialogado entre paréntesis porque consideramos que no tiene sentido estudiarse algo que se conoce (discurso oral dialogado informal) y que, si ha de estudiarse el MOD dialogado debe ser, en todo caso, el formal para lo cual el alumno debe conocer primero otros MOD, al tratarse la variante formal del modo dialogado de una composición de los anteriores regida por una serie de conocimientos adicionales.

Inserto aquí la TABLA II y una variación de la TABLA III:

**TABLA II.: RECORRIDO SIMPLIFICADO B2**

<b>Nivel de ESO</b>	<b>Modo de Organización del discurso (MOD)</b>
<b>1. ESO</b>	Descriptivo> Narrativo.
<b>2. ESO</b>	Expositivo.
<b>3. ESO</b>	Argumentativo.
<b>4. ESO</b>	Dialogado.

**TABLA IV: VARIANTE SIMPLIFICADA DE TABLA III.: RECORRIDO MOD IMPLÍCITO CURRÍCULO B1**

<b>Nivel de ESO</b>	<b>Modo de Organización del discurso (MOD)</b>
<b>1. ESO</b>	Narrativo. (Descriptivo).
<b>2. ESO</b>	Narrativo
<b>3. ESO</b>	Narrativo. Expositivo.
<b>4. ESO</b>	Expositivo. Argumentativo.

Observando las dos tablas y teniendo en cuenta todo lo dicho, tengo a bien proponer que en relación con los distintos niveles de ESO, lo que debería estudiarse en lo relativo al discurso oral formal es:

**TABLA V.: RECORRIDO RESULTANTE ADAPTADO DE LA CONJUNCIÓN DE T.II y T.III.**

<b>Nivel de ESO</b>	<b>Modo de Organización del discurso (MOD)</b>
<b>1. ESO</b>	Narrativo. Descriptivo.
<b>2. ESO</b>	Expositivo.
<b>3. ESO</b>	Argumentativo.
<b>4. ESO</b>	Dialogado.

### **5.2.2 ¿QUÉ EVALUAR?**

La evaluación en general de cualquier objeto de estudio es complicada. Más aún la evaluación de todo lo relacionado con el discurso oral, por motivos que ya hemos expuesto anteriormente.

En este apartado, vamos a intentar, por una parte, aclarar cuáles son los criterios de evaluación (aspecto cualitativo), y por otra, cómo podrían reflejarse en las calificaciones (aspecto cuantitativo).

Los criterios de evaluación relacionados con la competencia oral que expongo en la tabla siguiente, aparecen claramente enunciados en las páginas cuarenta y siguientes del decreto con el que venimos trabajando.

Apunto previamente que, a la hora de presentarlos de este modo, he intentado extraer cuales eran las exigencias referidas a cada uno de los MOD y, respetando el itinerario propuesto en el sub-apartado precedente, transcribirlos a su derecha, haciéndolos corresponder.

Aviso también de que la formulación de los criterios de evaluación, así como su orden, no tiene por qué ser la misma que la del currículo, en aras de respetar el mismo esquema (similares aspectos valorados, nivel de exigencia...) de un MOD al otro.



**TABLA VI.: CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE B1, EXTRAÍDOS DE CURRÍCULO P. 40 y 41:**

	Modo de Organización del discurso (MOD)	Exigencias
1. ESO	Narrativo (Descriptivo).	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Claro y bien estructurado (ayuda: guion).</li> <li>2. Incluye descripciones sencillas.</li> <li>3. Es consciente de la presencia del oyente.</li> <li>4. Utiliza apoyos audiovisuales. ( En adelante lo obviaré)</li> </ol>
2. ESO	Expositivo.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Claridad y orden.</li> <li>2. Relevancia: capacidad de selección.</li> <li>3. Se adapta al oyente.</li> </ol>
3. ESO	Argumentativo.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Transmite distintos puntos de vista.</li> <li>2. Es relevante. Es tan informativo que permite al oyente posicionarse en un tema que le sea ajeno.</li> <li>3. Influye sobre el oyente.</li> </ol>
4. ESO	Dialogado.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Transmite distintos puntos de vista.</li> <li>2. Es relevante. Es tan informativo que permite al oyente posicionarse en un tema que le sea ajeno.</li> <li>3. Influye sobre el oyente.</li> </ol> <p>Domina las reglas de interacción.</p>

Se trata, por tanto, de un continuo en el que, a medida que pasan los cursos y se adquieren los conocimientos relativos a cada uno de los MOD, el alumno va superando distintos niveles de dificultad/profundización referidos a tres aspectos: la claridad, la estructura/contenido y la relación con el oyente.

En cuanto a la evaluación cuantitativa, recurro a los objetivos generales de la etapa (p.19), donde, según estimo, aparece la única información que nos pudiera ayudar para este fin.

El modo que he elegido para terminar concluyendo qué peso cuantitativo debe tener el trabajo del discurso oral es sencillo.

1. Analizo los doce objetivos generales enunciados e identifico aquellos que se refieran a la producción de textos. Selecciono el 2, el 4, el 6 y el 9. Tenemos por tanto que 4/12 objetivos se refieren a la producción de textos y por tanto al estudio de los MOD.

12 Objetivos generales -----→ 4 Obj. Producción de Textos (PT).

10 Medida estándar de evaluación-→ X Puntos para la PT

X= 3,3 Puntos para la PT (±3 PUNTOS)

2. Observo que, de los objetivos dirigidos a la producción de textos (2, 4, 6, 9), únicamente uno se refiere exclusivamente a la producción de textos orales. Por tanto, teniendo en cuenta que el trabajo de la competencia escrita está ya asentado y que el estudio de los MOD para la escritura es útil también para la oralidad, decido repartir del siguiente modo los 3 PUNTOS dedicados a la evaluación de textos.

4 Objetivos PT-----→1 Objetivo PT orales.

3,33 PUNTOS para la PT-----→X Puntos para la PT Oral.

X= 0,83 Puntos para la PT Oral (±1 PUNTO)

Así, consideraremos que por el estudio del discurso oral formal el alumno podría obtener en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura hasta un punto sobre la nota final (de contenidos).

Quiero llamar la atención en este punto sobre el hecho de que aspectos como la actitud, el trabajo individual y otros semejantes los entiendo como computables a la hora de obtener la nota final total de la asignatura, pero que a lo largo de este trabajo, cada vez que me refiero a “nota final”, entiendo únicamente aspectos de contenido.

Evidentemente, es fácil trasladar una nota de un marco a otro si se respeta la proporción. Es decir, si yo parto de que el discurso oral formal merece un punto sobre diez y, por ejemplo, en mi hipotético departamento se valora la actitud con un veinte por ciento de la nota final, el discurso oral formal, tendrá un peso del ocho por ciento sobre la nota final.

*La competencia oral formal en las aulas de Educación Secundaria Obligatoria (ESO)*

### 5.2.3. ¿CÓMO EVALUAR?

Puesto que tanto el profesor como el alumno, en primera instancia, conceden una importancia mayor a aquello que tiene huella en las calificaciones finales sobre lo que no, he aquí una cuestión clave en nuestro intento por hacer que el discurso oral formal ocupe por fin en las aulas el lugar que se le ha reservado desde todas las instituciones: el modo de evaluación.

Como digo, este es un aspecto clave, porque hace que el trabajo de clase trascienda y deje huella en la reflexión final de uno respecto a la asignatura cursada. Por tanto, como se trata de representar el trabajo de un alumno y sus resultados, la evaluación parece requerir cierto carácter objetivo que permita esto: el retorno sobre un camino que se ha andado para juzgar su desarrollo.

Trabajamos además de con las dificultades intrínsecas a cualquier acto de evaluación, con otras ya mencionadas (falta de formación del profesorado sobre cómo trabajar el discurso oral, falta de herramientas, falta de una trayectoria de evaluación de lo oral establecida...).

Según podrá percibirse a partir de la propuesta específica que más adelante presento, el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) asienta la mayoría de principios que merece la pena tener en cuenta para la construcción de un método de evaluación.

Seguidamente expongo algunos aspectos del carácter de la evaluación del método que propongo más adelante, en relación con lo que a este efecto se recoge en el MCER:

- El uso de los descriptores de actividades comunicativas como criterios para la autoevaluación del alumno y la evaluación del profesor. Uso eminente de recursos de “parrilla” y listas de control, ya que lo que interesará será la evaluación continua o sumativa.
- En relación con la evaluación de aprovechamiento o del dominio, veremos que la evaluación del dominio se realizará como punto de partida para la de aprovechamiento, si bien es cierto que ambas evaluaciones intentan ser representadas en la nota final.
- Se seguirá una evaluación con referencia a un criterio (RC), determinando, tal y como marca el MCER para este caso, tanto los objetos de prueba, como los

puntos de corte (si bien es cierto que los puntos de corte no se establecen para cada objeto de prueba).

- Los principios subyacentes a la propuesta expuesta serán de un carácter más próximo al enfoque evaluativo de continuum que de maestría, con lo que ello supone.
- Tanto la evaluación continua como la evaluación del momento pueden darse a través de las herramientas que se presentarán más adelante. En cualquier caso, por consonancia con todo lo tratado hasta aquí y por el carácter de la materia que proponemos para el trabajo en el aula, es la evaluación continua la que prevalece.
- A priori, se trata de una evaluación sumativa. La evaluación formativa quizás pudiera considerarse en relación con todo el ciclo de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), pero en cualquier caso, como este tipo de evaluación reviste de una gran complejidad y además, el punto de partida para el trabajo del discurso oral formal (nuestra materia de estudio) es inexistente, intentarlo si quiera resultaría pretencioso.
- La forma de evaluación es eminentemente directa. A pesar de que se exigen tareas susceptibles de ser analizadas para nota, el peso mayor recae en las actuaciones orales del alumno, las cuales son evaluadas con “parrillas” (en la mayoría de casos), al representar porcentualmente la mayor parte de la nota.
- Por efecto del punto anterior, la evaluación será de actuación y no de conocimientos. Nuestra materia de estudio es la lengua oral formal. En este caso, la evaluación de actuación, además de ser un efecto irremediable del carácter directo de las evaluaciones, es algo deliberado, ya que los fundamentos que pudieran considerarse para la evaluación de conocimientos, deben estar necesariamente bien asimilados para la realización de una buena prueba por actuación.
- Estas pruebas pretenden encontrar el equilibrio entre la evaluación subjetiva y la objetiva. La primera interesa mucho si se tiene en cuenta, según se sabe, que en las acciones orales de los alumnos intervienen muchas cosas más que los simples conocimientos adquiridos o no durante el curso (afectividad). Por tanto, una valoración objetiva ayuda a discernir, en la medida en que el *La competencia oral formal en las aulas de Educación Secundaria Obligatoria (ESO)*

profesor debiera conocer a sus alumnos, cuánto hay de desconocimiento, o por ejemplo, de nervios. La segunda es necesaria porque como dice el MCER es algo que hace que nuestros juicios sean justos.

Las pautas que han sido tenidas en cuenta en aras de una mayor objetividad, de entre aquellas propuestas en el MCER, son las siguientes: desarrollar una especificación del contenido de la evaluación, utilizar valoraciones compartidas, proporcionar criterios específicos definidos para las pruebas directas y realizar una formación adecuada en relación con las directrices de evaluación.

- Se ha optado por una valoración mediante lista de control.
- Tanto la impresión, como la valoración guiada tienen lugar en el método que se propone más adelante. Ante esta posibilidad, será el profesor quien en cada caso se decante por uno de aquellos dos modos o por los dos.
- La propuesta se acerca más a una concepción de evaluación analítica y no tanto a una global.
- La evaluación realizada por otras personas y por uno mismo, aunque con distinto nivel de afectación sobre la nota final, poseen similar trato. En la propuesta, según veremos en su momento, por un lado, el trabajo del alumno es evaluado por el profesor y por alguno de sus compañeros, y por otro, ese mismo trabajo pasa por ser revisado por ese mismo alumno.

Es cierto, como digo, que dichas evaluaciones según el sujeto que las ha llevado a cabo, no intervienen en el mismo grado sobre la resolución final de la nota, pero en cualquier caso, los criterios de evaluación que poseen vigencia son los mismos para todos los casos, hecho que sin duda contribuye favorablemente al proceso de aprendizaje.

### **5.3. LA PROPUESTA**

Después de haber aclarado algunas cuestiones de no poco peso (el itinerario que propongo seguir a través de los niveles de ESO y el valor numérico que propongo dedicar a todo lo referido al trabajo del discurso oral formal en la nota final), continuó explicando cuántas sesiones de lengua dedicaría a trabajar la competencia oral, y de qué modo las repartiría en el calendario anual.

Al modo en que reparto las sesiones de lengua dedicadas al discurso oral formal lo llamaré calendario anual general. “General” porque únicamente supone un reparto de las sesiones durante el curso lectivo, y pretende ser útil a cualquier nivel de ESO.

En el mismo apartado en el que exponga el calendario anual general haré un desglose de las sesiones, donde hable del modo en que repartiré la materia y de los ejercicios/actividades que propongo. Asimismo, haré referencia a ciertos materiales, tanto del alumno como del profesor, que serán la base del aprendizaje.

En un segundo apartado (5.2.2.) explicaré de forma más detenida cada uno de los materiales mencionados en el apartado anterior.

Finalmente, mostraré un ejemplo concreto, al adaptar la propuesta expuesta a segundo de la ESO y por tanto al MOD que según hemos visto le correspondería, el MOD expositivo.

### **5.3.1. PROGRAMACIÓN DE LAS CLASES EN EL MARCO DEL CURSO ANUAL**

#### **5.3.1.1. Cuestiones Previas**

Para presentar la programación de clases relativa al trabajo de la competencia oral de la asignatura “Lengua Castellana y Literatura” de segundo de ESO, lo primero que hay que hacer es conocer es la cantidad de sesiones que se imparten.

El curso lectivo se compone de 175 días lectivos.

Para trabajar con nociones temporales más cómodas, tomamos esos 175 días lectivos y los dividimos entre el número de días lectivos que posee una semana, así, podemos conocer que el curso se compone de 35 semanas.

Del mismo modo, teniendo en cuenta que cada semana lectiva contiene tres sesiones de lengua, descubrimos que las sesiones de lengua total para un curso lectivo es de 105.

A continuación, obtendremos el número de sesiones que deberíamos dedicar al trabajo de la producción de textos. Así, teniendo siempre en cuenta el currículo, hacemos un cálculo de proporciones:

12 Objetivos generales-----→ 4 Objetivos producción de textos.

105 sesiones-----→ X SESIONES dirigidas al trabajo del discurso oral.

*La competencia oral formal en las aulas de Educación Secundaria Obligatoria (ESO)*

X= 35 SESIONES.

Si se recuerda lo dicho en sub-apartados anteriores, la puntuación reservada a la evaluación de la producción de textos y su trabajo era de tres puntos sobre diez. Del mismo modo, la dedicada a la producción de textos orales formales era de un punto. Así:

3 PUNTOS Producción de textos-----→ 1 PUNTO Producción de textos orales

35 SESIONES trabajo producción de textos→ X SESIONES a trabajo textos orales formales.

X= 11,6 SESIONES.

Por tanto, tenemos que de las sesiones totales que hay para la asignatura Lengua Castellana y Literatura en un curso lectivo, son entre 11 y 12 las que dedicaríamos a la competencia oral formal.

Antes de comenzar, me gustaría señalar una cuestión en relación con la evaluación numérica.

Puesto que el número de sesiones que hay que dedicar, según lo ya explicado, a la producción de textos orales es únicamente de 11-12 por curso y que el objetivo es obtener un desarrollo real de la competencia oral formal aplicada al modo de organización del discurso (MOD) que le toque a cada nivel específico de ESO, la calificación obtenida en relación con la competencia oral formal únicamente tiene sentido que sea contemplada a final de curso, en la tercera evaluación o, en el caso de que hubiera recuperaciones, en relación con la nota obtenida en la prueba escrita final.

Dicho de otro modo, no tiene sentido que todas y cada una de las notas obtenidas a partir de las pruebas parciales evaluables (que luego describiremos debidamente) tengan reflejo sobre la nota final de la asignatura en cada una de las evaluaciones, ya que los resultados de dichas pruebas evaluables solamente adquieren sentido en términos comparativos, como indicadores del progreso real del alumno.

Seguidamente incluyo una tabla que expone el orden de las sesiones describiendo sus líneas generales en cuanto a contenido y los materiales necesarios para su desarrollo:

**TABLA VII.: PROGRAMACIÓN ANUAL GENERAL**

TRIMESTRE	SEMANA	Nº SESIÓN	CONTENIDOS	INDICACIONES	MATERIALES DE PARTIDA	MATERIALES PRODUCIDOS
<b>PRIMER TRIMESTRE</b>		1	TEORÍA	Explicación; rejilla	HOJA TEORÍA REJILLA ALUMNO	
		2		Modelo; análisis rejilla	VÍDEO REJILLA ALUMNO	REJILLA ALUMNO
		3		Hacer borrador.	HOJA TEORÍA REJILLA ALUMNO	Borrador> GUIÓN
		4	<b>PRUEBA EVALUABLE I</b>	NIVEL AULA: G.A Expone G.B. Evalúa	GUIÓN REJILLA ALUMNO REJILLA PROFESOR	VÍDEO I
		5		NIVEL AULA: G.B Expone G.A. Evalúa		
		6	DIFICULTADES	Reflexión, errores más frecuentes. Consultas.	R. ALUMNO R. PROFESOR GUIÓN	GUIÓN (Corregido)
<b>SEGUNDO TRIMESTRE</b>		7	PRUEBA COMPAÑEROS	EVALÚAN Y EXPONEN POR PAREJAS.	GUIÓN R. PROFESOR	
		8	<b>PRUEBA EVALUABLE II</b>	NIVEL AULA: G.A Expone G.B. Evalúa	GUIÓN (BORRAD) REJILLA EVALUACIÓN	VÍDEO II (recomendable )
		9		NIVEL AULA: G.B Expone G.A. Evalúa		
		10	DIFICULTADES	Reflexión, errores más frecuentes. Consultas.	R. ALUMNO R. PROFESOR GUIÓN	GUIÓN (Corregido)
<b>TERCER TRIMESTRE</b>		11	<b>PRUEBA EVALUABLE III</b>	NIVEL AULA: G.A Expone	GUIÓN II R.PROFESOR	
		12		NIVEL AULA: G.B Expone		

Añado aquí algunas cuestiones relativas a la tabla anterior que conviene tratar antes de continuar:

1. La disposición de las sesiones a lo largo de las semanas de cada una de las evaluaciones no es demasiado relevante, y lo lógico es que el profesor decida lo que le parezca más conveniente. En cualquier caso, interesa tener al menos en cuenta que el lapso entre las sesiones de “Prueba evaluable” y “Dificultades” no sea demasiado amplio.

*La competencia oral formal en las aulas de Educación Secundaria Obligatoria (ESO)*



2. La sesión 10 puede suprimirse por dos motivos. El primero es que al trabajo de producción de textos orales no le corresponde estrictamente 12 sesiones, con lo cual, si no hubiera posibilidad de dedicársele el número de sesiones propuesto, ésta sería la más indicada para ser suprimida. El segundo es que al haberse realizado ya una sesión de este tipo (como veremos más adelante), el alumno ya se habrá hecho con la forma de funcionamiento del mismo, por lo que sería capaz de entender las indicaciones contenidas en la REJILLA PROFESOR por sí mismo, y hacer las consultas pertinentes personalmente.

He dividido la explicación de las sesiones en tres grupos. El primero consta de las sesiones en las que tendrá lugar la primera prueba evaluable, así como de las sesiones previas a dicha prueba. El segundo se compone de las sesiones dirigidas a la segunda prueba evaluable y sus precedentes. Y el tercero trata las restantes.

### **5.3.1.2. Sesiones Hasta La Primera Prueba Evaluativa (Ss 1, 2, 3, 4, 5)**

Mi propuesta anual de trabajo del discurso oral formal se compone de las 11-12 sesiones que hay que dedicarle a dicho fin, según indica el currículo.

La evaluación trata de tener en cuenta el progreso del alumno en dicha materia, para lo cual existen distintos momentos dedicados a tres evaluaciones parciales.

La primera de estas pruebas parciales se lleva a cabo durante las sesiones 4 y 5, y su objetivo principal es exponer por primera vez al alumno a una situación de comunicación oral que va a ser evaluada y, al mismo tiempo, marcar el punto de partida.

La información relativa al punto de partida es importante, eminentemente, por dos motivos. El primero de ellos se refiere al profesor: que el profesor sepa los conocimientos que el alumno posee sobre la cuestión permite que éste adapte su modo de impartir la materia. El segundo se refiere al alumno: permitirá que se evalúe su progreso y no únicamente sus conocimientos finales.

Las tres sesiones teóricas dedicadas a la competencia oral y que preceden a la primera prueba evaluable discurrirán de la siguiente manera:

1. Primera sesión.

Durante la primera sesión, dirigida al grupo completo, se trabajará, en primer lugar, la teoría relativa al discurso oral en cuanto a las particularidades que se derivan de su

materialidad. En segundo lugar, se le prestará atención al modo de organización del discurso (MOD) que sea objeto de estudio en este momento.

Para este fin, el alumno recibirá una HOJA DE TEORÍA que no podrá exceder de una cara de un DIN-A4. En el reverso, aparecerán indicaciones de cómo componer dicho tipo de texto con vistas a una ejecución oral.

Durante los primeros niveles, se dedicará más atención a las características específicas de la oralidad, ya que por una parte son la razón de ser de estas sesiones y por otra supondrán la base sobre la que partir cada nuevo curso para el estudio de otros MOD.

Además, se repartirá una REJILLA ALUMNO (ANEXO I) de evaluación, donde el alumno encontrará, agrupados en tres partes, todos los aspectos de su discurso susceptibles de ser evaluados.

La primera parte de esta rejilla se referirá a los rasgos regidos por el uso de lengua (en este caso siempre “formal”). No creo necesario dedicar demasiado tiempo a esta circunstancia, pues los elementos que serán valorados (véase REJILLA ALUMNO) no deben suponer demasiados problemas de comprensión para el alumno.

La segunda parte se dedica a la materialidad del texto (en este caso siempre “oral”).

Los materiales utilizados para explicar lo relativo a la “oralidad” podrá establecerlos cada profesor, según su propio criterio, pero deberán ser suficientes como para que la parte de la REJILLA ALUMNO relacionada con este punto sea comprensible para el estudiante y, en cualquier caso, deberán estar en consonancia con lo que en dicho documento se recoge.

La tercera y última parte se dedica al modo de organización del discurso (MOD). En este sentido, una característica de vital importancia del documento REJILLA ALUMNO es que debe mantener en la sección relativa al MOD que se esté estudiando la misma estructura que se haya presentado en la HOJA DE TEORÍA.

Además, el profesor, poseerá una REJILLA PROFESOR (ANEXO II) que mantiene esencialmente, la lista de elementos evaluables que hay en la del alumno. Digo “esencialmente” porque, mientras la REJILLA ALUMNO recogerá variaciones (sobre una estructura base) en lo relativo a las características de cada MOD para ayudar al alumno, la REJILLA PROFESOR se mantiene estable, pues entiendo que el profesor ya conoce las especificidades de cada uno de los MOD.

*La competencia oral formal en las aulas de Educación Secundaria Obligatoria (ESO)*

La REJILLA PROFESOR contiene, además, alguna columna adicional en el margen derecho de la tabla, para facilitar la evaluación cuantitativa.

En el sub-apartado MATERIALES DEL PROFESOR Y DEL ALUMNO (4.2.2.) trataremos estos documentos más detenidamente.

## 2. Segunda sesión.

Esta sesión estará dedicada a analizar un modelo.

El modelo elegido se deja al criterio del profesor. Se recomienda el análisis de un modelo “a evitar”, puesto que quizás ayude a anticipar errores de partida y, en cualquier caso, el análisis de un error permite hablar de la variante correcta, mientras que un discurso perfecto no indica aspectos de especial dificultad de manera clara.

Así mismo, se recomienda la elección de un modelo audiovisual, puesto que se evaluarán no solo evidencias sonoras del discurso oral. También es recomendable que el modelo sea cercano al alumno, como modo de reclamo, y que su duración no sea excesiva, para evitar pérdidas de atención y que su re-visionado no sea un problema.

Como introducción, se hará un repaso de la REJILLA ALUMNO (ANEXO I) repartida en la clase anterior, que deberá haber sido consultada por el propio alumnado a modo de “tareas para casa”. De este modo, el alumno irá asimilando los aspectos que deben tenerse en cuenta a la hora de producir/ evaluar un texto oral formal.

El profesor anunciará que se proyectará un vídeo, donde aparecerá una persona produciendo un discurso de un MOD determinado (del tipo que en cada curso toque) que deberán evaluar cumplimentando la REJILLA ALMUNO. El profesor comunicará que dicho documento será recogido.

El objetivo de la recogida es “incentivar” al alumno para realizar un trabajo lo más minucioso posible, pero no influirá necesariamente en sus calificaciones.

A continuación se proyectará el vídeo sin interrupciones, y se animará al alumnado a seguirlo “con un lápiz en la mano”. Si el alumnado así lo requiere, o el profesor lo estima necesario, el vídeo será proyectado por segunda vez de forma íntegra.

Posteriormente el profesor mediará en una discusión o puesta en común sobre lo visto, para la que se tendrán en cuenta las consideraciones particulares de los alumnos

recogidas en sus rejillas. Los fragmentos que generen mayor cantidad de comentarios se reproducirán las veces que sea posible.

### 3. Tercera sesión

Durante la tercera sesión, el profesor se dedicará a explicar el reverso de la HOJA DE TEORÍA, donde figurarán las indicaciones pertinentes para la redacción de un texto.

Estas indicaciones vendrán delimitadas por el criterio del profesor.

El carácter de esta sesión es eminentemente de trabajo autónomo, pues tras el intervalo de tiempo dedicado a explicar las indicaciones de producción del texto oral de turno, cada uno de ellos deberá trabajar en la realización de un borrador, a partir del cual generará un GUIÓN que podrá utilizar durante la primera prueba de expresión oral formal.

El profesor avisará de que tras la exposición de la siguiente sesión recogerá los el documento GUIÓN.

Por supuesto, durante esta clase el profesor estará a plena disposición del alumno.

### 4. Sesiones cuarta y quinta

Durante estas sesiones se llevará a cabo la primera prueba de evaluación individual parcial. Se extiende a lo largo de dos sesiones, estimando que:

- a) Un aula de ESO en la educación pública en Navarra, tiene un ratio de 30 personas por grupo.
- b) La duración de cada exposición abarca (con variaciones según niveles) 3 minutos.
- c) Cada sesión es de 55 minutos.

Por ello, creo conveniente crear dos grupos (A y B) de quince personas emparejando un alumno de uno de los grupos con uno del otro, de manera que:

- a) El tiempo de exposiciones ascienda a (15 personas x 3 minutos) cuarenta y cinco minutos, para poder gestionar eficazmente los cambios de turno, y poder reservar cierto margen para introducir pequeñas variaciones (en el tiempo del discurso, número de alumnos...) de un nivel de ESO a otro.

*La competencia oral formal en las aulas de Educación Secundaria Obligatoria (ESO)*

b) Durante una sesión, expondrá el grupo A, esto es, uno de los componentes de la pareja, y durante la siguiente el B, el segundo componente.

c) Todos los alumnos trabajen activamente al menos durante dos ejercicios de exposición (uno exponiendo, el otro evaluando), con los beneficios que en el aprendizaje ello reporta (la empatía, la asunción de roles, el cambio de perspectiva, participación activa, aprender no solo del profesor...).

El profesor participará siempre como parte del grupo evaluador. La diferencia reside en que el profesor cumplimentará la REJILLA PROFESOR, de donde se puede extraer una evaluación cuantitativa.

El profesor expondrá las siguientes cuestiones antes del inicio de la primera sesión evaluativa:

1. Presentación de las líneas generales de trabajo de la sesión. Reparto de la REJILLA ALUMNO, llamando la atención sobre el hecho de que deberá estar razonablemente bien cumplimentada, pues el profesor recogerá el ejemplar.
2. Emparejamiento de los alumnos, del modo que estime más adecuado, teniendo en cuenta: las características especiales de cada alumno (capacidad, actitud, afinidad...), factores de espacio (si la localización de cada uno de los alumnos en el aula se presta a ciertos emparejamientos), factores de tiempo (si posee tiempo suficiente para introducir cambios en la localización de los alumnos), etc.

Este paso, puede adelantarse a la sesión anterior (la tercera), para, en la presente, tener ya a los alumnos situados.

3. Anuncia de que, de cada pareja, recogerá: de uno de los alumnos (el expositor) el GUIÓN y, del otro (el evaluador), la REJILLA ALUMNO.

La REJILLA ALUMNO de estas exposiciones puede servir para ser comparada con la REJILLA ALUMNO de evaluación del modelo, y así obtener información acerca del desarrollo del alumno como observador. Esto, no obstante, dado que la prioridad es la producción de textos, no es ni mucho menos imprescindible.

El GUIÓN sirve al profesor para evaluar el trabajo en la planificación de la actividad, por un lado como proceso importante en sí mismo y, por otro, en comparación con la

ejecución del discurso, para evaluar los aspectos de la producción del texto en cuanto a su “formalidad” (un texto oral es formal, entre otros aspectos, por su carácter planificado) y en cuanto a su “oralidad” (si hay adecuación con los elementos que actúan estrictamente durante el acto de enunciación); y en comparación con el GUIÓN de exposiciones posteriores, como indicador del desarrollo del alumno.

Quisiera también tratar sobre la pertinencia o no de realizar grabaciones de los alumnos durante la exposición. Quiero citar a este respecto la obra *Didáctica de la lengua oral*, página 109 y siguientes, donde tras señalar que “retener todo el mensaje (conversación o exposición) emitido oralmente en el momento de la evaluación sin la ayuda de un grabador sería un esfuerzo ingente”, habla de que al hacerlo “el grabador traba la afectividad, formaliza la situación” y eso condiciona notablemente la calidad de la producción. Más adelante sugiere algunas soluciones. En el caso de que se decida grabar las sesiones, la misma obra sugiere que lo más conveniente sería familiarizar al alumno con dicha situación antes de una prueba evaluable, para evitar alterar la calidad de la producción. Ello presupone cierto número de sesiones de exposición al aparato de grabación. Por otro lado, también sugiere diversificar las pruebas de evaluación, sin reducirlas únicamente al momento de la exposición.

Una vez más, este punto está sujeto al criterio del profesor, quien puede decidir de mejor manera, teniendo en cuenta las circunstancias en las que se encuentre (recursos materiales, de tiempo, de espacio).

Yo, por mi parte, optaría por grabar la primera prueba evaluable y la última (la segunda sería interesante grabarla también, pero supondría otro momento de exposición al aparato, entendiendo que quizás genere más dificultades que efectos positivos, por lo que estimo que puede elidirse). ¿Por qué?, porque opino que, si bien es cierto que para la primera prueba quizás no se sientan cómodos ante la cámara, cosa que quizás altere la producción, dichas alteraciones no poseen mayor trascendencia, ya que esta prueba únicamente tiene valor en las calificaciones en comparación con la prueba final.

Por otra parte pienso que, tras la última grabación, el visionado del primer ejercicio, puede ser motivador, incluso verse como una recompensa, puesto que los alumnos serán capaces de distinguir las variaciones producidas.

En cualquier caso, considero estar atendiendo a la “diversificación” de materiales evaluables a que la obra mencionada apunta, según veremos al tratar el sub-apartado de MATERIALES (5.2.2.)

### **5.3.1.3. Sesiones Hasta Segunda Prueba Evaluativa (Ss 6, 7, 8, 9)**

Antes de la segunda prueba evaluativa, tendrán lugar dos sesiones.

#### 1. Sesión sexta.

La sexta sesión está dirigida, eminentemente, al análisis, reflexión y corrección de los fallos más repetidos y/o graves.

Para todo lo anterior, el profesor habrá tenido que revisar todas las REJILLAS PROFESOR y disponer el trabajo sobre cada uno de los errores detectados y seleccionados en un orden lógico que haga la sesión fluida y que, sobre todo, facilite el aprendizaje.

El profesor repartirá a cada pareja, tras este ejercicio de reflexión, los documentos que tomó de sus componentes (dos documentos GUIÓN y dos REJILLA ALUMNO).

Repartirá también una copia de cada una de las dos REJILLA PROFESOR generadas a partir de sus exposiciones.

De este modo, al finalizar la sesión, cada pareja tendrá una copia de la REJILLA PROFESOR por cada uno de sus integrantes y sus respectivos documentos GUIÓN.

De la misma manera, el profesor tendrá la REJILLA PROFESOR de cada alumno y una copia de sus documentos GUIÓN.

El profesor se pondrá a disposición del alumno, en el caso de que éste estime necesaria cualquier explicación.

Así mismo, el profesor habrá podido dejar las notas/indicaciones que crea necesarias en las REJILLA PROFESOR, ya que uno de los fines de aquella (además de computar para la evaluación final) es volver corregida al expositor.

Esta sesión, al tratarse de la primera reflexión del alumno sobre su propio trabajo, es de gran importancia y, por tanto, es muy necesario que el profesor esté bien preparado para ella.

Por eso creo adecuado recomendar la lectura y manejo de una sección de la “Primera parte” de la obra *Didáctica de la Lengua Oral*, donde encontraremos analizados muchos de los problemas que con seguridad detectaremos y que en muchos casos no sabremos a qué se deben. Estos son los apartados que considero imprescindibles:

- Análisis de dificultades de la expresión en general (p.21 y ss.)
- Análisis de las dificultades específicas de la lengua oral (p.30 y ss.)

En circunstancias que permitieran el trabajo de la competencia oral formal de un modo más detenido y minucioso, sería interesante contemplar estas cuestiones también como evaluables, de una en una y de forma exhaustiva.

En nuestro caso y como lo que buscamos es una herramienta que, concediendo a la lengua oral el lugar que el currículo le tiene reservado, sea realista y se acoja a las circunstancias específicas de las aulas de secundaria de la enseñanza pública, no estimo posible tal nivel de profundización.

Al finalizar la sesión, el profesor anuncia que el próximo día dedicado a la competencia oral, los alumnos deberán volver a exponer sus trabajos sobre el mismo tema, corrigiendo los errores cometidos la primera vez.

## 2. Sesión séptima.

La séptima sesión posee dos partes diferenciadas, donde la primera se parece en lo esencial a una sesión de prueba evaluable, pues los ejercicios se basan en un trabajo por parejas, en el que, por turno, un alumno es primero evaluador y posteriormente expositor. Las diferencias de la primera parte de esta sesión en relación con las anteriores sesiones de pruebas evaluables son las siguientes:

- a) El expositor no expone para toda la clase.
- b) El profesor no cumplimenta la REJILLA PROFESOR porque, al no tratarse de una prueba evaluable, no es necesario que sea calificada. Además, si hablamos de que no son exposiciones a nivel de aula, la presencia simultánea del profesor en todas las parejas sería imposible.
- d) Es suficiente con que el compañero sea el único evaluador, puesto que, poseyendo la REJILLA PROFESOR cumplimentada con los fallos de la exposición *La competencia oral formal en las aulas de Educación Secundaria Obligatoria (ESO)*



del compañero señalados, es relativamente sencillo fijarse en si se han corregido debidamente.

### 3. Sesión séptima.

La séptima sesión posee dos partes diferenciadas, donde la primera se parece en lo esencial a una sesión de prueba evaluable, pues los ejercicios se basan en el trabajo por parejas, donde por turno, uno es primero evaluador y posteriormente expositor. Las diferencias de la primera parte de ésta sesión en relación con las anteriores sesiones de pruebas evaluables son las siguientes:

- a) La sesión no transcurre a nivel de aula, es decir, el expositor no expone para toda la clase.
- b) El profesor no cumplimenta la REJILLA PROFESOR porque al no tratarse de una prueba evaluable no es necesario que sea calificada. Además, si hablamos de que no son exposiciones a nivel de aula, la presencia simultánea del profesor en todas las parejas sería imposible.
- d) Es suficiente con que el compañero sea el único evaluador, puesto que poseyendo la REJILLA PROFESOR cumplimentada, con los fallos de la exposición del compañero señalados, fijarse en si se corrigieron debidamente es relativamente sencillo.

La ventaja de esta forma de trabajo es doble. Por un lado, beneficia al alumno, puesto que se respeta su autonomía y capacidad de ayudar a otros compañeros, al tiempo que lo hace volver necesariamente sobre sus errores teniendo que corregirlos. Por otra parte, el profesor no tiene ya que dedicar otras dos sesiones para ejercitar al alumno en la actividad de realizar exposiciones orales, además de que puede atender de forma más específica a cada uno de sus alumnos (hacerles sugerencias de forma personal e individualizada...).

Además, durante esta sesión, como cada alumno no tiene que escuchar más que a un solo compañero y, a su vez, exponer una vez, dispone de tiempo para dedicarse a la segunda parte de la sesión: la composición del borrador y el GUIÓN de la tercera exposición, la segunda prueba evaluable.

Llamo ahora la atención sobre un aspecto que hasta este momento no hemos tratado anteriormente, el tema o asunto de las exposiciones. Este aspecto, como algunos otros aspectos ya mencionados, queda a la elección del profesor.

Personalmente, sugiero que al menos el tema de la primera exposición sea un tema cercano para el alumno, de modo que ello no suponga una dificultad añadida, ya que debe atender a gran cantidad de factores de los que antes no era plenamente consciente. Como la segunda exposición, a saber, la llevada cabo durante la sesión seis, no deja de ser una “re-exposición” (exposición corregida de la primera exposición), el tema será el mismo.

Por su parte, las exposiciones tercera (sesión séptima) y cuarta (sesiones once y doce) deberán desarrollar temas distintos en relación con las dos primeras, y por supuesto, entre sí.

En este sentido, opino que al menos para la tercera exposición, el profesor podría ser quien determinara el tema que desarrollar, utilizando otros contenidos presentes en el currículo (de literatura, de ortografía...), puesto que de este modo se estaría trabajando al mismo tiempo (doble rendimiento) la competencia oral formal y el tema que se hubiera seleccionado. Además, para los propios alumnos podría resultar más atractivo recibir la información que deberán asimilar, para variar, de sus propios compañeros.

Sin embargo, sería recomendable que en la cuarta exposición, en aras de que el alumno pueda centrarse en lo relativo a la exposición oral formal, que al fin y al cabo es lo que tratamos de evaluar, fuera el alumno quien de nuevo eligiese el tema que mejor le parezca.

#### 4. Sesiones octava y novena. Pruebas de evaluación.

Estas sesiones funcionan exactamente igual que las sesiones cuarta y quinta.

### **5.3.1.4. Sesiones Hasta La Prueba Evaluativa Final (Ss 10, 11, 12)**

#### 1. Sesión décima

La sesión décima será, si el profesor decidiera impartirla, similar a la sesión quinta.

*La competencia oral formal en las aulas de Educación Secundaria Obligatoria (ESO)*

## 2. Sesiones once y doce.

Las dos últimas sesiones serán similares al resto de las sesiones en las que se realizan las pruebas evaluables, con la diferencia de que, como en esta ocasión los resultados no tienen reflejo en la nota final, tampoco tiene especial interés hacer la segmentación de clases en parejas y la adscripción de cada uno de los integrantes a un grupo determinado A o B. Por lo tanto, tampoco tiene especial interés hacer que los estudiantes cumplimenten la REJILLA ALUMNO.

### **5.3.2. MATERIALES**

Durante la descripción por sesiones del programa anual propuesto en relación con la competencia oral formal inscrito en la asignatura Lengua Castellana y Literatura, hemos introducido ya de forma somera los materiales que se utilizarán durante el curso.

Seguidamente volveremos sobre ellos, señalando las particularidades que creamos convenientes en cada caso.

#### **5.3.2.1. Materiales Del Alumno**

Los materiales del alumno se clasifican en dos tipos: aquellos que les entrega el profesor y los que él mismo genera.

De entre los primeros encontramos la REJILLA ALUMNO (ANEXO I) y la HOJA DE TEORÍA.

La REJILLA ALUMNO es la tabla donde se contemplan los tres aspectos que determinan la producción de textos orales, a saber, el uso (en este caso siempre “formal”), la materialidad (en este caso siempre “oralidad”) y el modo de organización del discurso (MOD) que variará de año a año.

Este documento mantiene su estructura básica (REJILLA ALUMNO BASE) de nivel en nivel, los compartimentos de que se compone, los puntos del discurso sobre los que llama la atención... si bien es cierto, que permite profundizar en algunos de ellos de un año para otro, así como adaptar la sección referida al MOD a aquel MOD particular que toque estudiarse.

Así, la tabla posee tres columnas generales: el campo, el aspecto y una tercera en blanco.

En la primera columna aparecen: “Uso de lengua: registro formal”, “Forma de lengua: lengua oral” y “Modo de organización del discurso (MOD):.....”.

En la comuna “Aspecto” figuran puntos de especial interés, susceptibles de ser evaluados, en relación con cada uno de los campos marcados. En algunos casos, la columna “Aspecto” tiene un segundo nivel de especificación, cuando el aspecto general, por ejemplo, se refiere a tipologías. Todo esto se hace así para que al alumno le resulte más sencillo cumplimentar la tercera columna, que es donde bien marcará si dicho aspecto o rasgo parcial de aspecto se cumple debidamente en el discurso, o bien responderá redactando debidamente cuando el aspecto o rasgo parcial del aspecto así lo exijan.

En algunos casos, los conceptos incluidos van seguidos de un paréntesis donde se le ofrece al alumno alguna pista sobre el mismo, para, nuevamente, facilitar la tarea que deberá realizar.

El segundo documento que el alumno recibe del profesor es la HOJA DE TEORÍA donde por un lado recogerá información relativa al MOD de turno y por el otro los pasos y/o pautas para construir un borrador previo al GUIÓN de que podrá valerse durante la exposición oral.

El lado informativo del MOD debe corresponderse en su estructura con los puntos que la REJILLA ALUMNO contiene para el campo “Modo de organización del discurso”. Si no lo hace perfectamente, al menos sí que deberá ofrecer la información necesaria para que los puntos del campo mencionado puedan ser entendidos sin dificultad.

El lado de las pautas/pasos de construcción del borrador deberá ser lo más visual y gráfico posible, puesto que se trata de una herramienta de ayuda y no de un material de estudio y, por tanto, no debe provocar que el alumno pase demasiado tiempo decodificándolo para poderlo aplicar.

Si se vuelve sobre el desglose por sesiones de la programación anual expuesta se puede comprobar cómo, al finalizar las sesiones, el alumno habrá cumplimentado 3 REJILLAS ALUMNO (Evaluación del modelo, evaluación primera de un compañero, evaluación tercera de un compañero), generado 3-4 hojas GUIÓN (cuatro si tras la corrección de la primera exposición se opta por reformular el GUIÓN en vez de corregir los puntos flacos) y otros tantos borradores.

La hoja GUIÓN y el borrador son, según he adelantado en el párrafo de arriba, los materiales que el alumno genera. El primero de ellos surge como resultado del segundo, cuya

*La competencia oral formal en las aulas de Educación Secundaria Obligatoria (ESO)*

composición viene pautada por el reverso de la HOJA TEORÍA. El borrador, aunque el profesor no esté obligado a recogerlo, posee para el proceso de aprendizaje del alumno una importancia radical. Además, permite al profesor prever futuros problemas y, en cualquier caso, evaluar los progresos del alumno.

El GUIÓN, por su parte, es un documento que el profesor sí revisa más detenidamente, al compararlo con la fase de ejecución oral. Hace que el docente pueda valorar ciertos aspectos intrínsecamente orales que de otro modo no podrían contemplarse (la relación espontaneidad-planificación, adaptación al momento y receptores de la ejecución...).

### **5.3.2.2. Materiales Del Profesor**

Los materiales del profesor se dividen en dos tipos: los que entregará al alumno y los de uso exclusivo.

Entre los que entregará al alumnado se encuentran, por supuesto, la REJILLA ALUMNO (ANEXO I) y la HOJA DE TEORÍA, que no vamos a explicar nuevamente, pero además, la REJILLA ALUMNO BASE (ANEXO III), la HOJA DE TEORÍA BASE (ANEXO IV), que se relacionan con los materiales anteriores, y la REJILLA PROFESOR.

Aparte, claro está, serán necesarios otros materiales complementarios como la bibliografía de consulta (para la composición de las hojas de teoría, por ejemplo) o los videos para proyectar.

Baste decir sobre la REJILLA ALUMNO BASE (ANEXO III) que funciona como punto de partida para la REJILLA ALUMNO.

Este documento contiene el esqueleto, lo que deberá respetarse de un año a otro, la estructura básica, que es lo que le da estabilidad a nuestra propuesta. En la aplicación concreta que expondremos en el siguiente apartado se verá cuál es la diferencia entre los documentos aquí descritos.

En la REJILLA ALUMNO BASE se incluye alguna indicación útil en relación con los aspectos señalados de cada campo. La mayoría de esas indicaciones se eliden en el proceso de conversión en REJILLA ALUMNO, puesto que es información que el profesor transmitirá oralmente.

Antes de tratar los materiales de uso exclusivo, nos toca analizar la REJILLA PROFESOR (ANEXO V).

Esta rejilla, a diferencia de la del alumno, posee en la columna que aquel tiene en blanco un espacio para anotar, en primer lugar, si el aspecto, o rasgo de aspecto, se cumple total, parcial o indebidamente; otro donde aparece la puntuación parcial de cada uno de esos puntos, y un tercero, para mostrar la calificación obtenida. Al final de esta columna se podrá realizar un cómputo general que, tras realizar las operaciones pertinentes (de proporción) permiten mostrar una calificación numérica.

Finalmente, entre los materiales de uso exclusivo, encontramos la TABLA DE EVALUACIÓN, que es la que permite realizar las operaciones pertinentes para obtener la nota final referida a la parte de competencia oral.

Esta tabla tiene en cuenta las puntuaciones obtenidas en las pruebas evaluables parciales tomadas individualmente, consideradas tanto entre sí como con respecto a los documentos GUIÓN, según se muestra aquí:

**TABLA VIII.: TABLA EVALUACIÓN FINAL. MATERIAL DEL PROFESOR.**

TRABAJOS EVALUABLES	DOCUMENTO	VALOR	NOTA	Nota parcial
TRABAJO I (30%)	Guion	10%		
	Rejilla I	15%		
	Relación GI,RI	5%		
TRABAJO II (50)	Guion II	15%		
	Rejilla II	30%		
	Relación GII,RII	5%		
EVOLUCIÓN (T.I, T.II) (20%)	Relación GI,GII	5%		
	Relación R1,R2	15%		
Nota final sobre 100 discurso oral formal				
Nota final sobre 1 discurso oral formal				

## **5.4. UN EJEMPLO. PROPUESTA APLICADA A 2º ESO: EL TEXTO EXPOSITIVO**

En este apartado, presentamos una propuesta específica para segundo de ESO, mostrando cómo partiendo de los materiales que hemos descrito ya, el profesor podría desarrollar la programación anual de dicho nivel en lo que al trabajo de la competencia oral formal se refiere.

Nos limitaremos a adaptar los materiales e introducirlos en el desarrollo de este texto, añadiendo las indicaciones pertinentes.

Como para haber presentado la muestra completa de la aplicación específica de la propuesta hubiéramos necesitado llevarla a cabo, cosa que ha sido imposible debido a limitaciones temporales obvias, aviso de que las secciones que deberían ser rellenadas por los alumnos y/o el profesor, han sido cubiertas con datos hipotéticos.

### **5.4.1. MATERIALES ALUMNO**

Como hemos dicho que la concreción es para segundo de ESO, lo que primero deberíamos conocer sería qué toca estudiar y qué criterios de evaluación rigen. En base a eso, se construiría el primer documento que recibirá el alumno: HOJA TEORÍA (ANEXOS III y IV).

Como descubriréis, en este caso, el anverso, titulado “HOJA TEORÍA: EL TEXTO EXPOSITIVO (Anverso)” (ANEXO III), se refiere al MOD expositivo. Esencialmente contiene cuatro puntos que es toda la teoría que el alumno debería aprenderse. El primero de ellos es una introducción o caracterización general de lo que es un texto expositivo, después, se describe su “Estructura básica general”, los “Procedimientos lingüísticos” que abundan en ellos y en relación con el contenido, sus “Tipos”.

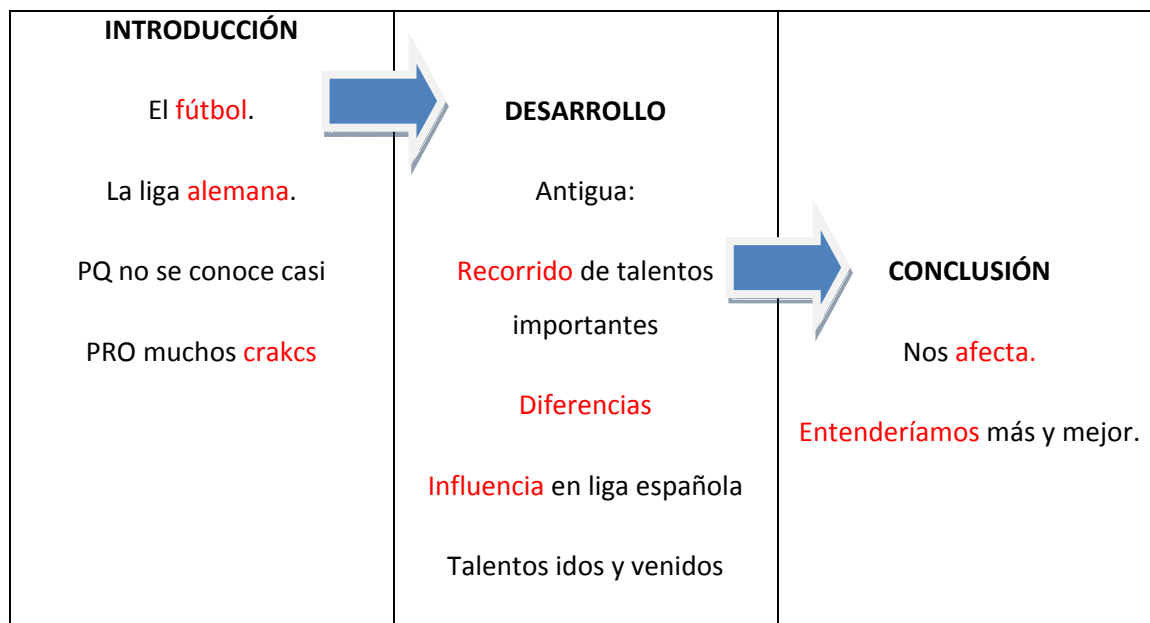
La información se expone de forma clara y rigurosa. Mediante un esquema sencillo, que admite notas al margen pero que resulta fácil de retener (visualmente atractivo también).

Por el reverso, titulado “HOJA TEORÍA: PAUTAS DE COMPOSICIÓN DE UN GUIÓN DE: TEXTO EXPOSITIVO (Reverso)” (ANEXO IV), está dividido en dos partes (A y B) se describe el proceso de planificación, desde la composición del borrador hasta el GUIÓN de exposición.

En el espacio siguiente, incluyo sucesivamente un hipotético GUIÓN y una descripción de cómo marchó la supuesta exposición que estamos evaluando, para posteriormente poder

mostrar una REJILLA ALUMNO (evaluación del compañero) cumplimentada, nuevamente con datos hipotéticos.

Esta sería el supuesto GUIÓN redactado por el alumno:



Ahora incluyo la descripción (simulación de las notas que bien pudo tomar el profesor) de su supuesta exposición:

El alumno ha realizado una exposición sobre el fútbol alemán y la necesidad de conocerlo para entender más plenamente la liga española. Ha conseguido exponer el interés que pueda tener para el receptor (entender mejor el futbol español). Ha utilizado los tecnicismos de la disciplina. En ocasiones tendía a la excesiva concreción, quedando así parte del público superado por la carga informativa. En otras ocasiones sin embargo, resultaba demasiado obvio. En general, la progresión de las ideas ha sido lógica, ajustada al esquema estudiado, si bien es cierto que la relación entre las partes no ha sido progresiva. Falla en el uso de conectores y marcadores discursivos y tiende a no terminar las oraciones, cosa que dificulta la comprensión, sobretodo, porque cada vez que mostraba dificultades para completar la frase bajaba en tono de voz. Le ha costado adquirir una postura natural (demasiado estático), y el contacto visual se ha focalizado casi exclusivamente sobre el profesor. En general, podría decirse que ha sido su dominio del tema y el interés personal que le producía (a él y también a parte de los receptores) lo que ha permitido que la exposición sea aceptable. Habría que esperar a ver cómo se defiende con otros temas, para evaluar, hasta qué punto lo ayuda el proceso reflexivo de composición de textos.

*La competencia oral formal en las aulas de Educación Secundaria Obligatoria (ESO)*



En el apartado 9. ANEXOS presentamos la REJILLA ALUMNO: TEXTO EXPOSITIVO (ANEXO V) que su pareja hubiera rellenado. Fijense en las variaciones que presenta respecto a la REJILLA ALUMNO BASE y cómo trata de mantener los puntos estudiados de la teoría en relación con el MOD expositivo.

#### **5.4.2. MATERIALES DEL PROFESOR**

EL documento clave del profesor es la REJILLA PROFESOR.

La REJILLA PROFESOR no posee variaciones estructurales de un texto a otro, y por tanto de un nivel a otro, porque se entiende el profesor ya posee los conocimientos específicos de cada MOD y que por tanto, es capaz de contemplar sus peculiaridades a pesar de que el enunciado ofrezca el aspecto sea general.

En cualquier caso, sí interesa prestar atención en este punto a la REJILLA PROFESOR cumplimentada, REJILLA PROFESOR: TEXTO EXPOSITIVO (ANEXO VI) para posteriormente, poder continuar explicando documentos. En este sentido, posee especial interés la cumplimentación de la “Tabla de evaluación”, pues es de aquí de donde surgirá la nota final que tiene el alumno en lo que a la expresión oral formal se refiere.

Por tanto, tomamos que la nota de la segunda REJILLA PROFESOR (REJILLA PROFESOR: TEXTO EXPOSITIVO (ANEXO VI). Recuerden que no tenemos en cuenta la primera, pues solo marca el punto de partida) es de 87/100; tomemos, que la de la tercera es de 80/100.

Para formar la “tabla evaluación” que nos dará la nota final del alumno para la expresión oral formal, vamos a tener en cuenta los datos hipotéticos de la REJILLA PROFESOR presentados en esta sección, tanto los desglosados como los que no.

Quiero llamar la atención sobre el hecho de que no hemos expuesto aquí ninguna pauta para evaluar el GUIÓN tomado de los alumnos, entendemos que éste trabajo dependerá muchísimo de los casos, las circunstancias particulares que rodeen cada acto de enunciación, por lo que lo dejamos al criterio del profesor. En cualquier caso, lo natural sería obtenerla en comparación con el reverso de la HOJA TEORÍA repartida en clase, puesto que es aquella la que marca la composición de dicho GUIÓN.

**TABLA EVALUACIÓN FINAL. MATERIAL DEL PROFESOR. T. EXPOSITIVO**

TRABAJOS EVALUABLES	DOCUMENTO	VALOR	NOTA	Nota parcial
TRABAJO I (30%)	Guion	10%	70/100	7
	Rejilla I	15%	87/100	13,5
	Relación GI,RI	5%	50/100	2,5
TRABAJO II (50)	Guión II	15%	80/100	12
	Rejilla II	30%	80/100	24
	Relación GII,RII	5%	70/100	3,5
EVOLUCIÓN (T.I, T.II) (20%)	Relación GI,GII	5%	70/100	3,5
	Relación R1,R2	15%	80/100	12
Nota final sobre 100 discurso oral formal				78
Nota final sobre 1 discurso oral formal				0.78

En este caso por tanto, el alumno habría obtenido sobre el punto reservado a la expresión oral formal en las calificaciones finales, un 0,78.

## 6. CONCLUSIONES

### 6.1. CONCLUSIONES EN RELACIÓN A LOS OBJETIVOS E HIPÓTESIS

Efectivamente, tras la lectura de este trabajo, sobre todo de su primera parte, donde se realizó un exposición teórica del estado de la cuestión (por consulta bibliográfica y mediante observación de campo), el trabajo del discurso oral formal en las aulas, en relación con los documentos que en nuestra comunidad regulan la educación secundaria obligatoria (ESO), podemos afirmar que los objetivos generales enunciados en el apartado segundo, han sido plenamente alcanzados y que como intuíamos, no se cumple en la práctica de los centros educativos de ámbito público en Navarra lo que desde la legislación educativa vigente se exige.

En relación con los objetivos específicos, los resultados no son de tan sencilla evaluación.

Para ello, recuerdo aquí qué anunciábamos exactamente como “objetivos específicos”:

1. Identificar los motivos que hacen, si se demostrara que así es, que el discurso oral formal no tenga el trato que exige el currículo.
2. Partiendo del anterior, presentar una propuesta metodológico-didáctica factible de trabajo del discurso oral formal, que pueda inscribirse, sin demasiada dificultad, en las planificaciones específicas ya existentes en los centros ESO pública de Navarra.

El primer objetivo específico, pese a no haber sido tratado con demasiado detenimiento, lo cubrimos en la sección donde extraíamos las opiniones que el docente (representado por los dos centros educativos en que realizamos las observaciones) poseía en relación con las circunstancias laborales que lo envolvían, las cuales, en ningún caso ofrecían facilidades para afrontar una docencia sobre la competencia oral formal sin demasiada tradición en la educación local.

El segundo objetivo específico es la razón que me llevaba a afirmar que los resultados relacionados con los objetivos específicos no eran “de tan sencilla evaluación”.

El motivo es sencillo. Hablar de “factibilidad”, pues es de lo que el mencionado objetivo trata, es obviamente hablar, por un lado de previsiones teóricas, de reflexión sistemática, pero debería ser también hablar de resultados, y de lo que aquellos nos muestran.

Al tratarse de una propuesta con clara vocación de trabajo en el aula, hablar de “resultados” es tanto como suponer que debiera darse una controlada puesta en práctica.

Limitaciones temporales hacen que éste requisito no haya podido llevarse a cabo, y que a pesar de haber puesto todos los medios (evaluación teórica de previsión de dificultades, documentación...) de que podíamos hacer uso a su servicio, no se puede asegurar con máxima certeza que la propuesta didáctica, expuesta en la segunda mitad de este trabajo, vaya a funcionar sin problemas.

Por su parte, en lo que tiene que ver con las hipótesis iniciales, podría decirse que todas excepto dos se han demostrado verdaderas.

Las dos hipótesis generales frente a las cuales digo no haber podido encontrar evidencias de su veracidad, son las siguientes:

-“Escasez de pautas estables para el trabajo del discurso oral.”.

-“Inexistencia de pautas estables para la práctica evaluativa del discurso oral formal”.

Tras la fase de documentación, tomé conciencia de que existe muchísima bibliografía relativa a las formas de tratamiento educativo del discurso oral formal, con especial atención a la educación secundaria y bachillerato. Algunos de esos materiales los he citado ya, y la consulta de muchos otros me ha sido lo que permitió la composición de esta propuesta.

En cualquier caso, que sí existan propuestas didácticas para el fin que aquí nos ocupa no resta interés a lo que nosotros presentamos, porque efectivamente el material es variado, pero en general, y éste sería un tema de estudio interesante para el futuro, creo que adolece de dos cosas:

3. En cuanto al contenido: Difícil integración.

a) Excesiva especialización. La focalización en un solo aspecto de los que intervienen en la producción de discursos orales formales hace que, por un lado, el proceso de didáctica y aprendizaje se complique terriblemente, y por otro, que en cualquier caso quede incompleto.

b) Concepción integral como suma de las partes. Cuando se trata de ofrecer una alternativa que contemple todos los aspectos interventores, se concibe como la suma de la atención especializada a cada uno de ellos, cosa que hace nuevamente, que el proceso de didáctica y aprendizaje se complique terriblemente.

2. Por acción de otros factores, externos: la publicidad.

*La competencia oral formal en las aulas de Educación Secundaria Obligatoria (ESO)*

Es posible que existan buenas propuestas, eficaces y rigurosas, pero que no hayan conseguido adquirir la relevancia necesaria como para poder expandirse e implantarse.

Nuestra propuesta creo que satisface con cierto éxito (como hemos comentado ya, no puede asegurarse que vaya a funcionar con certeza máxima puesto que no se ha llevado a la práctica) el primero de los problemas, ¿Por qué? Porque es una propuesta modesta basada en la delimitación máxima posible las variables que rodean el proceso de enseñanza y aprendizaje del discurso oral: atención exclusiva al uso formal, limitación territorial (Navarra: su currículo, sus recursos humanos), ámbito público...

## **6.2. CONCLUSIONES PERSONALES**

Punto de partida: la percepción de que había ciudadanos que presentaban grandes deficiencias a la hora de desenvolverse mediante la lengua oral en ciertas circunstancias. Estos ciudadanos eran personas “normales”: jóvenes y mayores, más formados y menos formados...

La situación me pareció preocupante teniendo en cuenta que la oralidad, es el uso más habitual de la lengua, y que cualquier ciudadano tiene que valerse de ella para casi cualquier acto interpersonal.

Pensando sobre dicha situación, me pareció que el asunto revestía aún más gravedad de la que en un principio pude entrever: para las acciones en sociedad de mayor relevancia (demandas, juicios,...) el sujeto recurre al registro formal, que es el que entiende que mejor se adapta al carácter serio del tema, pero como, en general, le es muy ajeno, incurre en errores que en el mejor de los casos le resta credibilidad y hondura, y en el peor, lo vuelve inseguro (al sujeto emisor) determinando muchísimo la calidad de su discurso.

Concluí que un ciudadano que no se maneja en el uso formal del discurso, de entrada, parte en inferioridad de posibilidades para la vida social que uno que sí. Me pareció por tanto, que era algo, como la educación, que debería ser extensible a todo el mundo. De hecho debía ser parte de ella.

En este sentido me interesó mucho el aspecto de “público”: nadie es tan inocente como para no percibir que a mayor poder adquisitivo, las posibilidades se multiplican. Por tanto, y nuevamente ésta es una opinión personalísima, es al ámbito público al que deberíamos dirigir el máximo de nuestras fuerzas.

Además, en la misma línea, sigue el imperativo de que, no solo debería ofrecerse a todo el mundo la posibilidad de adquirir estas capacidades, sino que deberíamos asegurarnos de que se reciben. Esto es tanto como decir que debería incluirse en el currículo de educación obligatoria, porque la elección de no querer continuar estudios específicos, no debería suponer la elección de truncar la adquisición de conocimientos básicos para la vida ordinaria.

Y así, porque la reflexión sobre la propia lengua me apasiona, y porque se trataba el presente de un máster dirigido a la enseñanza, decidí que podía ser (la enseñanza del discurso oral formal) una materia de trabajo muy interesante.

Empecé a investigar y comprobé que como yo, mucha gente notó la relevancia de dicho uso de la lengua, puesto que hasta el currículo (en Navarra de la mano del DECRETO FORAL 25/2007, de 19 de marzo) contemplaba su valor y resaltaba la necesidad de que fuera enseñado.

El discurso oral formal ya figuraba como una exigencia legal. Solo había que hacer valer tal exigencia.

Así, desde un punto de partida que nació desde mi más profundo sentido filantrópico e idealista, la fuerza que me motivaba evolucionó hacia uno más pragmático: hacer cumplir la ley.

Comencé pues a analizar el mencionado decreto, a estudiar su lugar en la práctica educativa y di con un nuevo elemento: el profesor. El profesor de ámbito público, sus grandes condicionantes, pero sobre todo, su profundo valor social.

Bien se recoge en el desarrollo de este trabajo las circunstancias que rodean la labor de un docente de educación secundaria obligatoria (ESO) en Navarra. En este punto, toca pues, en todo caso, introducir algunas conclusiones.

Mis conclusiones son en realidad una, y se resumen en la siguiente complicada, como la cuestión que tratamos, oración:

Un profesor de ESO debe ser una persona en formación continua (intelectualmente inquieta y con iniciativa propia para mantenerse al día de todo lo relacionado con la mejora de la práctica educativa: psicología, pedagogía, legislación, y sobre todo, ciencia), con criterio propio (que lo dote de la autonomía necesaria, que lo disponga para la toma de elecciones, frente a los materiales que le sugieren las editoriales, los cambios no siempre bien fundados de las alternancias en el gobierno y las corrientes, siempre en continua evolución, de la *La competencia oral formal en las aulas de Educación Secundaria Obligatoria (ESO)*

pedagogía que en ocasiones pierden de vista el contenido), que muestre una dedicación vocacional por su trabajo, dirigido a educar y formar personas, para lo cual no puede dejar de mostrarse paciente, perseverante y muy constante.

Y bajo mi punto de vista: el modo único de conseguir lo anterior es con profesionalidad, entendiendo dicho concepto como el rasgo característico de la persona que es ordenada y sistemática. Esto es lo único que la capacita para poder afrontar con éxito los retos ante los que le expone la vida.

## 7. BIBLIOGRAFÍA

- ABASCAL, M.D. et al. (1993): *Hablar y escuchar*, Barcelona, Ediciones Octaedro
- ALONSO, F. et al. (1992): *Curso de lengua. Técnicas de expresión oral y escrita*, Madrid, Editorial Coloquio
- CALSAMIGLIA, H. y TUSÓN, A. (1999/2007). *Las cosas del decir*, Barcelona, Ariel
- CAMPS, A. et al. (2005): *Hablar en clase: Cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar*, Barcelona, Editorial GRAÓ
- CAMPS, A. (coord.) (2006): *Diálogo e investigación en las aula Investigaciones en didáctica de la lengua*, Barcelona, Editorial GRAÓ
- CUERVO, M.- DIÉGUEZ, J. (2011) *Mejorar la expresión oral animación a través de prácticas grupales*, Visión libros
- DE LUCA, M. (1983): *Didáctica de la lengua oral*, Buenos Aires, Kapelsulz.
- ETCHART, E y HOSPITALÈ, A. (2000): *Escuchar Y Hablar en El Aula . Formación Docente*, Montevideo, Monteverde
- GARCÍA-CAREIRO, I. et al. (1987): *Expresión oral*, Madrid, Alhambra, Biblioteca de recursos didácticos.
- PALOÚ, J. y BOSCH, C. (coords.), (2005): *La lengua oral en la escuela: 10 experiencias didáctica*, Barcelona, Editorial GRAÓ
- SÁNCHEZ-CANO, M. (coord.), (2009): *La Conversación en pequeños grupos en el aula*, Barcelona, Editorial GRAÓ
- VILÁ, M. (coord.), (2005): *El discurso Oral Formal*, Barcelona, Editorial GRAÓ
- 
- DECRETO FORAL 25/2007, de 19 de marzo, por el que se establece el currículo de las enseñanzas de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Foral de Navarra.
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional, para la edición impresa en español (2002): *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid, Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Publicaciones, y Grupo ANAYA, S.A. (coeditores)



## 8. TABLAS

**TABLA I.: RECORRIDOS MOD IMPLÍCITOS EN EL CURRÍCULO Bloque 2  
“Leer y escribir”**

Nivel de ESO	ÁMBITO ACADÉMICO	Á. COMUNICACIÓN	ÁMBITO V. REAL
1. ESO	Expositivo.	Narrativo (descriptivo)	Narrativo (descriptivo)
2. ESO	Expositivo (Argumentativo: “cartas de opinión”)	Narrativo (descriptivo): inclusión de imágenes.	Narrativo (descriptivo). Dialogado.
3. ESO	Expositivo. Explicativo.	Narrativo. Dialogado (entrevista)	Narrativo (descriptivo). Dialogado.
4. ESO	Expositivo/Explicativo. Argumentativo.	Narrativo (descriptivo). Dialogado. (Persuasión)	Narrativo (descriptivo). Dialogado.

**TABLA II.: RECORRIDO SIMPLIFICADO B2**

Nivel de ESO	Modo de Organización del discurso (MOD)
1. ESO	Descriptivo > Narrativo.
2. ESO	Expositivo.
3. ESO	Argumentativo.
4. ESO	Dialogado.

**TABLA III.: RECORRIDO MOD IMPLÍCITO CURRÍCULO B1**

Nivel de ESO	Modo de Organización del discurso (MOD)
1. ESO	Narrativo. (Descriptivo). (Dialogado.)
2. ESO	Narrativo (Argumentativo “cartas de opinión”)
3. ESO	Narrativo. Expositivo.
4. ESO	Expositivo. Argumentativo.

**TABLA IV: VARIANTE SIMPLIFICADA DE TABLA III.: RECORRIDO MOD IMPLÍCITO CURRÍCULO B1**

Nivel de ESO	Modo de Organización del discurso (MOD)
1. ESO	Narrativo. (Descriptivo).
2. ESO	Narrativo
3. ESO	Narrativo. Expositivo.
4. ESO	Expositivo. Argumentativo.

**TABLA V.: RECORRIDO RESULTANTE ADAPTADO DE LA CONJUNCIÓN DE T.II y T.III.:**

Nivel de ESO	Modo de Organización del discurso (MOD)
1. ESO	Narrativo. Descriptivo.
2. ESO	Expositivo.
3. ESO	Argumentativo.
4. ESO	Dialogado.

**TABLA VI.: CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE B1, EXTRAÍDOS DE CURRÍCULO P. 40 y 41:**

	Modo de Organización del discurso (MOD)	Exigencias
1. ESO	Narrativo (Descriptivo).	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Claro y viene estructurado (ayuda: guion).</li> <li>2. Incluye descripciones sencillas.</li> <li>3. Es consciente de la presencia del oyente.</li> <li>4. Utiliza apoyos audiovisuales. ( En adelante lo obviaré)</li> </ol>
2. ESO	Expositivo.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Claridad y orden.</li> <li>2. Relevancia: capacidad de selección.</li> <li>3. Se adapta al oyente.</li> </ol>
3. ESO	Argumentativo.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Transmite distintos puntos de vista.</li> <li>2. Es relevante. Es tan informativo que permite al oyente posicionarse en un tema que le sea ajeno.</li> <li>3. Influye sobre el oyente.</li> </ol>
4. ESO	Dialogado.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Transmite distintos puntos de vista.</li> <li>2. Es relevante. Es tan informativo que permite al oyente posicionarse en un tema que le sea ajeno.</li> <li>3. Influye sobre el oyente.</li> </ol> <p>Domina las reglas de interacción.</p>

**TABLA VII.: PROGRAMACIÓN ANUAL GENERAL**

TRIMESTRE	SEMANA	Nº SESIÓN	CONTENIDOS	INDICACIONES	MATERIALES DE PARTIDA	MATERIALES PRODUCIDOS
APRIMER TRIMESTRE		1	TEORÍA	Explicación; rejilla	HOJA TEORÍA REJILLA ALUMNO	
		2		Modelo; análisis rejilla	VÍDEO REJILLA ALUMNO	REJILLA ALUMNO
		3		Hacer borrador.	HOJA TEORÍA REJILLA ALUMNO	Borrador> GUIÓN
		4	<b><u>PRUEBA EVALUABLE I</u></b>	NIVEL AULA: G.A Expone G.B. Evalúa	GUIÓN REJILLA ALUMNO REJILLA PROFESOR	VÍDEO I
		5		NIVEL AULA: G.B Expone G.A. Evalúa		
		6	DIFICULTADES	Reflexión, errores más frecuentes. Consultas.	R. ALUMNO R. PROFESOR GUIÓN	GUIÓN (Corregido)
SEGUNDO TRIMESTRE		7	PRUEBA COMPAÑEROS	EVALÚAN Y EXPONEN POR PAREJAS.	GUIÓN R. PROFESOR	
		8	<b><u>PRUEBA EVALUABLE II</u></b>	NIVEL AULA: G.A Expone G.B. Evalúa	GUIÓN (BORRAD) REJILLA EVALUACIÓN	VÍDEO II (recomendable)
		9		NIVEL AULA: G.B Expone G.A. Evalúa		
		10	DIFICULTADES	Reflexión, errores más frecuentes. Consultas.	R. ALUMNO R. PROFESOR GUIÓN	GUIÓN (Corregido)
TERCER TRIMESTRE		11	<b><u>PRUEBA EVALUABLE III</u></b>	NIVEL AULA: G.A Expone	GUIÓN II R.PROFESOR	
		12		NIVEL AULA: G.B Expone		

**TABLA VIII.: TABLA EVALUACIÓN FINAL. MATERIAL DEL PROFESOR.**

TRABAJOS EVALUABLES	DOCUMENTO	VALOR	NOTA	Nota parcial
TRABAJO I (30%)	Guion	10%		
	Rejilla I	15%		
	Relación GI,RI	5%		
TRABAJO II (50)	Guion II	15%		
	Rejilla II	30%		
	Relación GII,RII	5%		
EVOLUCIÓN (T.I, T.II) (20%)	Relación GI,GII	5%		
	Relación R1,R2	15%		
Nota final sobre 100 discurso oral formal				
Nota final sobre 1 discurso oral formal				

## 9. ANEXOS

### ANEXO I.: REJILLA ALUMNO (BASE)

<b>USO DE LENGUA:</b> <b>REGISTRO FORMAL</b> (Rasgos comunes con texto escrito prototípico, pueden estudiarse por tanto con el texto escrito)	Tema especializado:			
	Planificado:	Estructura rígida:		
	Contenido profundo:			
	Apariencia de objetividad:			
<b>FORMA DE LENGUA:</b> <b>LENGUA ORAL</b> (Se mantienen de un MOD a otro, por tanto, basta con explicarlo una vez. Bien es cierto que existe una profundización progresiva en los aspectos que se contemplan. No variará la estructura de la tabla sino el nivel de exigencia)	<b>RASGOS N. VERBALES</b> son los que proyectan la imagen	<b>Correcto/ preciso y apropiado</b> (Anacolutos, cambio dirección)		
		<b>Léxico amplio: rico, riguroso, preciso</b> Sintaxis: F. tratamiento, completo y acabado. Cuidado en la pronunciación.		
	<b>R. LINGÜÍSTICOS</b>	<b>E. FÓNICOS</b> (supraoracionales)	<b>Expresividad corporal;</b> evitar: hablar sentado, pasearse continuamente, tener los pies juntos, teclear pies, manos en mesa, mirada indefinida, mirar a un solo punto, mirar mucho apuntes, manos bolsillos, brazos cruzados o agarrados, señalar con dedo índice, manipular constantemente algo	
			<b>Vestido (Señales del espacio físico.)</b> Evitar: Llevar gafas oscuras, elementos que produzcan sonidos (anillos, pulseras). Adecuar: ropa, perfume, pelo, adornos.	
<b>PRESENCIA OYENTE</b> (1º sabe que está, 2º, se adapta a él, 3º trasciende, 4º interactúa)	<b>Número de oyentes</b>	<b>Volumen: adecuado</b>		
		<b>Articulación: adecuada</b>		
	<b>Rasgos oyentes</b>	<b>Entonación: adecuada.</b>		
		<b>Ritmo: ágil y fluido.</b>		
<b>INTERACCIÓN</b> (Hasta cuarto, se le s concederá la puntuación completa. Por no descuadrar.)	<b>E. VERBALES</b>	<b>Org. Dis. (precisos y variados.)</b>		
		<b>Reformulación de ideas principales y aclaraciones</b> (paráfrasis, repetición, definición, ejemplo, anticipación, recapitulación)		
		CUANDO INTER.: implicación y participación (preguntas retóricas, conocimiento compartido); establecer complicidad (cambios registro, humor, valoración)		
<b>RELACIONES</b>	<b>Relación oyentes</b>	<b>Elevado:</b> volumen elevado. Ritmo lento. Estándar.		
		<b>Intermedio:</b> Interacción y necesidad de adaptación. Estándar variado.		
		<b>Reducido:</b> Adaptación total.		
<b>MODO DE ORGANIZACIÓN DEL DISCURSO (MOD):</b>  (Es la única parte que deberá estudiarse cada año)	<b>ESTRUCTURA</b> (Orden. Existirá si se cumple la estructura del MOD)	<b>Tipo:</b>		
		<b>Desglose</b>		
	<b>FORMA</b> (Claridad, sintaxis acabada, conectores numerosos bien utilizados, sencillez)	<b>Sintaxis:</b> Oraciones completas con sentido.		
		<b>Conectores (...)</b>		
<b>Verbos.</b>				
<b>CONTENIDO</b> (Claridad. Existirá si hay Relevancia, Informatividad.)	<b>Elementos léxicos.</b>			
	<b>Tema</b>			
		<b>Ideas principales</b>		

La competencia oral formal en las aulas de Educación Secundaria Obligatoria (ESO)

## ANEXO II.: REJILLA PROFESOR

CAMPO	ASPECTO		R	P			
				T	O		
USO DE LENGUA: REGISTRO FORMAL	¿Existe un tema especializado?			1	0		
	Planificado:	¿Existe una estructura estable?		5			
		¿La información presentada es de peso/profunda?		5			
	No tiene rasgos de modalización, ¿Es aparentemente objetivo?			1	0		
	¿Es informativo?			1	0		
	¿Es correcto/ apropiado?	En cuanto al léxico.			5		
En cuanto a la sintaxis.			5				
FORMA DE LENGUA: LENGUA ORAL	RASGOS N. VERBALES	¿Ha sido la expresividad corporal apropiada?			5		
		¿Ha sido el vestido apropiado?			5		
	R. LINGUÍSTICOS	E. FÓNICOS	Volumen: ¿adecuado?		1		
			Articulación: ¿adecuada?		1		
			Entonación: ¿adecuada?		1		
			Ritmo	¿Ágil?		1	
				¿Fluido?		1	
	E. VERBALES	¿Organizadores discursivos precisos y variados?			2		
		¿Reformulación de ideas principales y aclaraciones?			2		
		CUANDO INTER.: implicación y participación (preguntas retóricas, conocimiento compartido); establecer complicidad (cambios registro, humor, valoración).			1		
	PRESENCIA OYENTE	Número de oyentes: ¿Se tomaron en cuenta para el volumen, ritmo, adaptación del discurso?			2		
Rasgos oyentes: ¿Se tuvieron en cuenta?			4				
Relación oyentes ¿Se ha tenido en cuenta?			4				
INTERACCIÓN	P. interactivo: decisiones de mantenimiento de palabra, rechazo, interrupción, imposición, toma de palabra, papel en el diálogo...			2			
	P. temático: decisiones sobre negociación del tema a tratar, la introducción o no de nueva información, eludir una cuestión, cambiar de tema...						
	P. ilocutivo: decisiones que afectan al modo en que el hablante aborda o enuncia un contenido.						
MODO DE ORGANIZACIÓN DEL DISCURSO (MOD):	ESTRUCTURA	Tipo:	¿Se percibe?		5		
		Desglose	¿Se percibe?		5		
	FORMA	Sintaxis adecuada			5		
		¿Conectores y organizadores: utilizados adecuadamente?			5		
		¿F. Verbo adecuada?			5		
		¿Elementos léxicos adecuados?			5		
	CONTENIDO	Tema: ¿se percibe claramente?			1	0	
		¿Se comunican las ideas principales? ¿Bien hiladas, bien diferenciadas?			1	0	

## ANEXO III: HOJA DE TEORÍA EL TEXTO EXPOSITIVO (Anverso)

Es aquel texto que tiene como **objetivo/finalidad informar y difundir**/proporcionar (definir un concepto, clasificar un conjunto de cosas/seres o explicar un concepto) conocimientos sobre un **tema**. La intención informativa hace que en los textos predomine la **función referencial/ representativa**.

Como pretende difundir información, ha de ser **claro y ordenado** y tener en cuenta los rasgos del receptor para la **selección de información** (relevancia).

### A. ESTRUCTURA BÁSICA GENERAL

La estructura de un texto expositivo no está determinada de antemano, depende de la finalidad perseguida en cada caso. La **estructura básica general** de los textos expositivos es la **lineal**:

- 1. Introducción/ presentación.** Presentación del tema. Interés del tema. Anticipación ideas más relevantes.
- 2. Desarrollo.** Exposición de distintas ideas sobre el mismo tema. Una idea in párrafo.
- 3. Conclusión/ final.** Síntesis del texto: recoge las ideas principales.

### B. PROCEDIMIENTOS LINGÜÍSTICOS

1. Estructuras sintácticas: a) CLARIDAD. Orden lógico (S+P); b) OBJETIVIDAD. Estructuras impersonales que ocultan al emisor; c) COMPRENSIBLE. Estructuras explicativas (apositiones, definiciones, clasificaciones, paréntesis, comparaciones, ejemplificaciones, descripciones); d) INFORMATIVOS: elementos nucleares complementados; adjetivo especificativo: "animales vertebrados".

2. Formas verbales: Predominio: a) 3ªPna Presente de Indicativo (v.intemporal); b) Verbos de estado (vs. acción)

3. Léxico: claro, preciso, fundamentalmente denotativo. Se evita la ambigüedad y la polisemia. a) Monosemia (1 palabra= 1sigdo); b) Vocabulario específico de la materia (tecnicismos) explicado o no. c) Enfoque objetivo: evita los adjetivos innecesarios, predominan los especificativos; d) Incluye datos y cifras.

4. Conectores y marcadores discursivos: mecanismos de cohesión (que hacen que un texto este bien "unido", hilado). Relacionan ("unen") tanto oraciones como ideas. Estos son algunos de ellos: a) De relación lógica: consecuencia (así que, por consiguiente, por tanto), causa (porque, por ello), finalidad (para que, a fin de que); b) Para añadir ideas: reformular (es decir, así es que); c) Organizadores del discurso: espacio-temporal (aquí, en primer lugar, a continuación, para terminar).

### C. CONTENIDO. TIPOS

#### a) Según el receptor y la finalidad

1. DIVULGATIVOS pretenden informar sobre un tema de interés general. Van dirigidos a un amplio sector de público, pues no exigen un conocimientos previos sobre el tema de la exposición (apuntes, libros de texto, enciclopedias, exámenes, conferencias, coleccionables...)

2. ESPECIALIZADOS, informan sobre un tema más específico. Tienen un grado de dificultad alto, pues exigen conocimientos previos amplios sobre el tema en cuestión (informes, leyes, artículos de investigación científica...). Están dirigidos a un sector más culto, o experto en una materia.

#### b) Según la estructura temática.

1. DEDUCTIVA (analizante): idea general (G) > casos particulares (P).
2. INDUCTIVA (sintetizante): casos particulares (P) > conclusión/ idea general (G).
3. CIRCULAR o de encuadre: G > P > G; P > G > P



## **ANEXO IV: HOJA DE TEORÍA PAUTAS DE COMPOSICIÓN DE UN GUIÓN: EL TEXTO EXPOSITIVO (Reverso)**

### **A. BORRADOR**

#### **1. ELECCIÓN DEL TEMA: SU DELIMITACIÓN.**

Elige un tema y delimitalo con los parámetros de la situación comunicativa (nombre de la asignatura, tiempo, conocimientos de los destinatarios...)

#### **2. AFLUENCIA DE IDEAS: LA COMPOSICIÓN DEL DESARROLLO**

1. Escribe todas las ideas (buscar información) que te surjan sobre el tema elegido.
2. Selecciona ideas teniendo en cuenta los conocimientos del receptor (relevancia).
3. Distingue ideas principales de secundarias. Haz que queden bien diferenciadas.
4. Ordena las ideas de forma lógica.

#### **3. ORGANIZACIÓN DE LAS IDEAS: ENMARCADO, DISPOSICIÓN DEL DISCURSO EN TRES PARTES.**

1. Introducción: brevemente presenta y delimita el tema. Anticipa las partes principales de la exposición. Motiva el interés del receptor.
2. Conclusión (Combate los finales abruptos): sintetiza las ideas más relevantes. Utiliza una fórmula adecuada para cerrar la exposición.

### **B. GUIÓN: COMPÓN UNA MATRIZ DE ESQUEMA.**

Hace un esquema, mapa conceptual de la ordenación visual con líneas que indiquen la distribución del tema en el espacio. Tendrá las tres partes de la estructura básica.

Introduce poco texto, pero incluye, las ideas principales (palabras clave...) de cada una de las partes.

## ANEXO V.: REJILLA ALUMNO: TEXTO EXPOSITIVO

CAMPO	ASPECTO				
	TEMA (en el texto expositivo siempre se da cierta especialización): ..... Fútbol alemán				
	Debe haber sido planificado:	¿Posee una estructura identificable, estable, deliberada?	Sí		
		Contenido. ¿Es "serio" y de profundidad?	Sí		
	Apariencia de objetividad. No se debe percibir la opinión del autor. ¿Se percibe?		No		
	Informativo. Tiene que dar información nueva (desconocida) de forma comprensible. ¿Lo hace?		Poco		
	Correcto/ apropiado	¿Es el léxico: rico, riguroso, preciso?	Sí		
¿Es la Sintaxis: completa y acabada?		No			
<b>FORMA DE LENGUA : LENGUA ORAL</b>	RASGOS N. VERBALES	Expresividad corporal; ¿Es apropiada?		No	
		Vestido. ¿Es apropiado?		No	
	R. LINGÜÍSTICOS	E. FÓNICOS	Volumen:¿adecuado?	Sí	
			Articulación: ¿adecuada?	No	
			Entonación: ¿adecuada?	Sí	
			Ritmo: ¿ágil y fluido?	Sí	
		E. VERBALES	Organizadores discursivos precisos y variados.	No	
			Reformulación de ideas principales y aclaraciones	Sí	
	PRESENCIA OYENTE	Número de oyentes (elevado)	¿El ritmo es lento y la lengua Estándar?	Sí	
		Rasgos oyentes	¿Adaptado a su cosmov. y conocimnt.?	No	
Relación oyentes		¿Se adapta a ella?	Sí		
<b>MODO DE ORGANIZACIÓN DEL DISCURSO (MOD):</b>	ESTRUCTURA	Tipo:	¿Se percibe la estructura tripartita?	Sí	
		Desglose: ¿está bien compuesta?	Introducción/exordio	¿Presenta, delimita?	Sí
				¿Justifica interés?	Sí
				¿Anticipa puntos principales?	No
				¿Dura 10 %?	Sí
		Desarrollo	¿Ideas bien hiladas?	Sí	
			¿Dura 80%?	Sí	
		Conclusión/epílogo	¿Sintetiza ideas principales?	Sí	
			¿Bien conectado?	Sí	
	¿Dura 10%?		Sí		
	FORMA	Sintaxis:	¿Oraciones completas con sentido?	No	
		Conectores, organizadores	¿De presentación?	Sí	
			¿Metatextuales, de encadenamiento?	No	
			¿Fórmulas de cierre?	No	
		Verbos	3ª pna, impersonalidad, indicativo	Sí	
Léxico	Adjetivos especificativos	Sí			
CONTENIDO	Tema Y Receptor	Especializado (ESPECIALIZADO)			
		General (DIVULGATIVO)	X		
	Desarrollo temático	Inductivo			
		Deductivo	X		
Circular/ de encuadre					

## ANEXO VI.: REJILLA PROFESOR: TEXTO EXPOSITIVO

CAMPO	ASPECTO		R	P			
				T	O		
USO DE LENGUA: REGISTRO FORMAL	¿Existe un tema especializado?		S	10	7		
	Planificado:	¿Existe una estructura estable?	+	5	5		
		¿La información presentada es de peso/profunda?	+	5	4		
	No tiene rasgos de modalización, ¿Es aparentemente objetivo?		+	10	7		
	¿Es informativo?		±	10	5		
	¿Es correcto/ apropiado?	En cuanto al léxico.	+	5	5		
En cuanto a la sintaxis.		-	5	2			
FORMA DE LENGUA: LENGUA ORAL	RASGOS N. VERBALES	¿Ha sido la expresividad corporal apropiada?		-	5	3	
		¿Ha sido el vestido apropiado?		+	5	3	
	R. LINGÜÍSTICOS	E. FÓNICOS	Volumen: ¿adecuado?	+	1	1	
			Articulac.: ¿adecuada?	±	1	0.5	
			Entonac.: ¿adecuada?	±	1	0.5	
			Ritmo	¿Ágil?	±	1	1
				¿Fluido?	-	1	1
			E. VERBALES	¿Organizadores discursivos precisos y variados?	-	2	1
	¿Reformulación de ideas principales y aclaraciones?	±		2	1		
	CUANDO INTER.: implicación y participación (preguntas retóricas, conocimiento compartido); establecer complicidad (cambios registro, humor, valoración).			1	1		
	PRESENCIA OYENTE	Número de oyentes: ¿Se tomaron en cuenta para el volumen, ritmo, adaptación del discurso?		±	2	1	
		Rasgos oyentes: ¿Se tuvieron en cuenta?		±	4	2	
		Relación oyentes ¿Se ha tenido en cuenta?		±	4	2	
	INTERACCIÓN	P. interactivo: decisiones de mantenimiento de palabra, rechazo, interrupción, imposición, toma de palabra, papel en el diálogo. P. temático: decisiones sobre negociación del tema a tratar, la introducción o no de nueva información, eludir una cuestión, cambiar de tema. P. ilocutivo: decisiones que afectan al modo en que el hablante aborda o enuncia un contenido.			2		
MODO DE ORGANIZACIÓN DEL DISCURSO (MOD):	ESTRUCTURA	Tipo:	¿Se percibe?	+	5	5	
		Desglose	¿Se percibe?	+	5	3	
	FORMA	Sintaxis adecuada		-	5	2	
		¿Conectores y organizadores: utilizados adecuadamente?		±	5	2	
		¿F. Verbo adecuada?		±	5	3	
		¿Elementos léxicos adecuados?		+	5	5	
	CONTENIDO	Tema: ¿se percibe claramente?		+	10	10	
		¿Se comunican las ideas principales? ¿Bien hiladas, bien diferenciadas?		-	10	5	
CÓMPUTO FINAL				100	87		