



TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

**PROPUESTA DE UN PLAN AUDIOVISUAL DE DEPARTAMENTO
PARA LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LITERATURA**

MÁSTER UNIVERSITARIO EN PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA
OBLIGATORIA Y BACHILLERATO, FORMACIÓN PROFESIONAL
Y ENSEÑANZA DE IDIOMAS

Curso 2014-2015

**Especialidad Lengua y Literatura Castellana
Modalidad 4: Acción en Temáticas Transversales**

Alumno: Leonard Sánchez Castelló

DNI: 79170526H

Director: Doctor Francisco Javier Vellón Lahoz

Resumen

Este trabajo de final de máster es una propuesta de acción para la mejora de la competencia oral de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria, basada en el uso de materiales audiovisuales y tecnologías de la información y del conocimiento. Es un Plan Audiovisual de Departamento para la enseñanza de la Lengua y la Literatura.

La enseñanza de la lengua contribuye a la adquisición de competencias básicas como la competencia audiovisual y digital, y proporciona técnicas de trabajo y de manejo de información útiles para las demás materias. Los medios audiovisuales ofrecen a los estudiantes un modo de aprendizaje más autónomo, y favorecen una actitud más participativa del alumno en el aula. A través de estas herramientas, la lengua oral puede recuperar terreno en la enseñanza; de igual manera se verán reforzados la creatividad literaria y artística y el espíritu crítico.

En consecuencia, se hace necesaria la aplicación de una metodología pedagógica acorde con los avances tecnológicos, que aproveche la predisposición que muestran los adolescentes para aprender a través de los medios audiovisuales que tienen en su entorno. Los datos de la encuesta que se incluye en estas páginas confirman esta predisposición al uso de las nuevas tecnologías.

En la última parte, proponemos un esbozo de Plan Audiovisual de Departamento de Lengua y Literatura, con el planteamiento de que sea aplicable a cualquier centro. La idea de esta propuesta nace en el período de Prácticum¹ que realicé en el IES Bovalar, en Castellón, a propuesta del profesor Antonio Solano. Este centro no posee plan audiovisual, pero sí medios y condiciones para aplicar una incipiente iniciativa.

Palabras clave: alfabetización digital, audiovisual, competencias básicas, competencia comunicativa, enfoque comunicativo, oralidad.

¹ El profesor de Lengua y Literatura Castellana Antonio Solano, tutor de este estudiante durante el Prácticum, es un experto en los recursos TIC aplicados a la docencia y un impulsor del *e-learning*. La implementación que hace de estos recursos habitualmente en el aula es el perfecto ejemplo de los medios que se deben proporcionar al estudiantado de ESO, medios audiovisuales que resultan más cercanos a los adolescentes y que, en gran medida, contribuyen a un aprendizaje de mayor calidad. La opinión favorable y su orientación en el planteamiento de este trabajo han sido decisivas.

Índice

Introducción.....	1
1 El marco teórico.....	2
1.1 Fundamentos curriculares	3
1.2 El enfoque comunicativo.....	6
1.3 Metodología constructivista	7
2. Lengua y competencia audiovisual.....	8
2.1. La competencia lingüística.....	8
2.2. El audiovisual como herramienta	13
2.3. La enseñanza del oral	14
3. Plan de acción: referencias	19
3.1. La programación de aula	19
3.2. La opinión de los estudiantes	24
3.3. Otros centros	29
4. El Plan Audiovisual del Departamento de Lengua y Literatura	31
4.1. Objetivos del plan.....	31
4.2. Ámbitos de intervención	32
4.3. Coordinación y desarrollo del plan	34
4.4. Protección de datos.....	36
5. Consideraciones finales	36
Anexo.....	39
Referencias bibliográficas	41

Introducción

La enseñanza de los usos orales de la lengua en los centros de Educación Secundaria Obligatoria continúa en un estado inferior al de la lengua escrita. La competencia en comprensión y expresión oral que tienen los estudiantes de esta etapa educativa sigue siendo menor que en el registro escrito, no es una cuestión de la materia de Lengua y Literatura, es una situación que afecta a todas las materias del currículo. El aprendizaje de la oralidad necesita medios y recursos que ya se contemplan en el currículo de secundaria,² y que deben ser aplicados de un modo más habitual en el día a día de los centros, para que los adolescentes posean las habilidades lingüísticas necesarias en un mundo cuyas principales relaciones comunicativas se basan en la oralidad, en hablar y escuchar.

Los estudiantes adquieren la competencia lingüística oral mediante el aprendizaje de los contenidos de la asignatura de Lengua y Literatura; no obstante, consideramos que la aplicación de un plan audiovisual para los departamentos pedagógicos de esta materia contribuiría a la mejora de este aprendizaje por diversos motivos:

- los medios audiovisuales son recursos que se hallan más próximos a los estudiantes;
- capacitar a los alumnos de secundaria en medios digitales contribuye decisivamente en la profundización del aprendizaje en las asignaturas del currículo;
- el ritmo de cambio constante en la sociedad actual hace más necesaria que nunca la competencia en *aprender a aprender*, con una perspectiva de aprendizaje a lo largo de toda la vida (*longlife learning*), en función de las necesidades y objetivos.

La organización interna de los centros educativos ha de modificarse y responder a las necesidades de una sociedad que vive inmersa en un universo de comunicación audiovisual y digital, lo que requiere la implicación de la autoridad educativa y de los docentes.

² Decreto 112/2007, de 20 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunitat Valenciana.

1. Marco teórico

1.1 Fundamentos curriculares

Genéricos

El propósito del presente trabajo es demostrar que los medios audiovisuales y las tecnologías de la información y la comunicación son recursos muy útiles en el proceso de aprendizaje de la lengua y la literatura, y que es precisamente el ámbito de esta materia desde donde se debe desarrollar una planificación basada en dichos recursos. Entre los objetivos generales que deben asumir los estudiantes al final de la etapa educativa, destacamos los siguientes (*Decreto 112/2007, de 20 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria de la Comunitat Valenciana, Artículo 4, Objetivos de la etapa*):

- f) Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación.
- i) Comprender y expresar con corrección textos y mensajes complejos, oralmente y por escrito, en valenciano y en castellano. Valorar las posibilidades comunicativas del valenciano como lengua propia de la Comunitat Valenciana y como parte fundamental de su patrimonio cultural, así como las posibilidades comunicativas del castellano como lengua común de todas las españolas y los españoles y de idioma internacional. Iniciarse, asimismo, en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura de ambas lenguas.
- j) Comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada.
- p) Analizar y valorar, de forma crítica, los medios de comunicación escrita y audiovisual.

Para el desarrollo de las capacidades expresadas, el currículo incorpora una serie de competencias básicas,³ unos aprendizajes que se consideran imprescindibles para la completa formación de los estudiantes de cara a su incorporación a la vida adulta. Entre ellas, la primera en importancia es la referida a la esencia de la entidad humana: la *comunicación lingüística*. El dominio de habilidades lingüísticas es decisivo para conseguir objetivos específicos de las materias no lingüísticas. El uso del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita comporta la relación del individuo con los demás y tiene que ver con la manera de comprender el mundo, de representar y de reproducir la realidad a través de las palabras.

³ La propuesta de la Unión Europea incluye ocho competencias básicas: 1, competencia en comunicación lingüística; 2, competencia matemática; 3, competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico; 4, tratamiento de la información y competencia digital; 5, competencia social y ciudadana; 6, competencia cultural y artística; 7, competencia para aprender a aprender; 8, autonomía e iniciativa personal. (*Anexo I del RD 1631/2006, de 29 de diciembre*).

El habla es lo primero, lo que quiere decir que mediante la conversación se establecen relaciones y vínculos con otras personas, a través de la escucha, la exposición, el diálogo, el debate, por lo que los estudiantes deben tomar conciencia de los diversos tipos de interacción verbal. Todo ello redundará en la producción de textos orales adecuados a su contexto y la finalidad comunicativa que se persigue. En cuanto a la lectoescritura, leer y escribir refuerzan habilidades que permiten al alumno buscar, recopilar y procesar información: la lectura facilita la comprensión e interpretación del código lingüístico; además, supone una fuente de goce, de descubrimiento, y contribuye a conservar y mejorar la competencia comunicativa. El lenguaje también es objeto de observación y análisis, cuyo conocimiento faculta al uso de diversos tipos de discurso.

Para el desarrollo de un Plan Audiovisual de Departamento de Lengua y Literatura, el tratamiento de la información y la competencia digital –la segunda competencia básica a que nos referimos– son necesarios para que el estudiante adquiera habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información, y así transformarla en conocimiento, mediante técnicas de acceso a los contenidos y uso de las fuentes y los soportes utilizados: oral, impreso, audiovisual, digital o multimedia. Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) son instrumentos de trabajo intelectual, pues poseen la doble función de transmitir conocimiento y de generarlo; es necesario proporcionar a los estudiantes la habilidad en su manejo, así como el criterio para seleccionar unos medios tecnológicos u otros en función de la necesidad comunicativa del momento. En el mundo actual, la competencia digital es decisiva para poderse relacionar en los múltiples contextos, tanto educativos como sociales; asimismo, aporta eficacia y responsabilidad al estudiante en su aprendizaje en la medida en que le otorga autonomía.

Relacionada con este componente autónomo se halla la tercera competencia que concierne a este trabajo: *aprender a aprender*. Los objetivos y necesidades marcarán las habilidades necesarias para iniciar el aprendizaje y continuar aprendiendo. Este proceso supone la toma de conciencia de las potencialidades y carencias propias, el aprovechamiento de las unas y el refuerzo de las otras, con la consiguiente perspectiva de mejora a partir de la progresiva adquisición de seguridad. La aceptación de los errores y el ejercicio de la autoevaluación, así como el esfuerzo –individual y colectivo–, tienen mucho que ver con resultados de éxito.

Particulares

Los contenidos de la materia *Castellano: Lengua y Literatura*⁴ son los que proporcionarán a los alumnos y alumnas de secundaria una serie de habilidades que les serán de utilidad en las demás materias del currículo, ya que la base de la adquisición y transmisión de conocimientos está en las propias habilidades comunicativas. Un sucinto repaso por los contenidos básicos de los cuatro cursos de educación secundaria así lo confirma. Escuchar, hablar y conversar son habilidades lingüísticas que contemplan:

- Comprensión de noticias de actualidad próximas a los intereses del alumnado procedentes de los medios de comunicación audiovisual.
- Presentación de informaciones, previamente preparadas, sobre temas de interés del alumnado de forma ordenada y clara, con ayuda de medios audiovisuales y de las tecnologías de la información y la comunicación.
- Conocimiento de las diferencias entre usos orales informales y formales de la lengua; conciencia de las situaciones comunicativas en que resultan adecuados cada uno de ellos.

Por otra parte, algunas de las habilidades para adquirir la comprensión lectora son:

- Comprensión de textos de los medios de comunicación, atendiendo a la estructura del periódico (secciones y géneros) y a los elementos paratextuales, con especial atención a las noticias relacionadas con la vida cotidiana y la información de hechos.
- Comprensión de textos del ámbito académico, con atención, especialmente, a los de carácter expositivo y explicativo, a las instrucciones para realizar tareas, a la consulta, en diversos soportes, de diccionarios, glosarios y otras fuentes de información, como enciclopedias y páginas web educativas.

En tercer lugar, estas son habilidades para la producción de textos escritos:

- Composición de textos propios de los medios de comunicación, especialmente noticias, destinados a un soporte impreso y digital.
- Composición de textos propios de los medios de comunicación, como reportajes o entrevistas, destinados a un soporte escrito o digital, a audio o a vídeo.
- Composición, en soporte de papel y digital, de textos propios del ámbito académico, especialmente textos expositivos y explicativos elaborados a partir de la información obtenida y organizada mediante esquemas, mapas conceptuales y resúmenes, así como elaboración de proyectos e informes sobre tareas y aprendizajes.

⁴ También para los contenidos de *Valenciano: Lengua y Literatura*, pero este trabajo de final de máster pertenece a la especialidad de Lengua y Literatura Castellana, y en esta materia nos centraremos.

Este es el punto de partida de la propuesta de un plan audiovisual del departamento de lengua. Además de los contenidos, entre los objetivos particulares de la asignatura, relacionados con lo anteriormente dicho, hallamos estos dos:

18. Aprender y utilizar técnicas sencillas de manejo de la información: búsqueda, elaboración y presentación, con ayuda de los medios tradicionales y de las nuevas tecnologías.
19. Utilizar con progresiva autonomía los medios de comunicación social y las tecnologías de la información para obtener, interpretar y valorar informaciones de diversos tipos y opiniones diferentes.

Pero es el bloque 5 de la materia el que proporciona las técnicas de manejo y procesado de información, y que son:

- Técnicas de búsqueda de información en soportes tradicionales (fichas, bibliotecas, etc.) y en nuevos soportes (CD-ROM, DVD, Internet, etc.).
- Interpretación de las informaciones lingüísticas que proporcionan los diccionarios escolares y otras obras de consulta, especialmente sobre el comportamiento sintáctico de los verbos (transitivos e intransitivos) y las relacionadas con el registro y con la normativa.
- Comprensión de textos del ámbito académico, atendiendo especialmente a la consulta, en diversos soportes, de diccionarios, glosarios y otras fuentes de información.
- Utilización de forma autónoma de las bibliotecas (del centro, del entorno y virtuales) y de las tecnologías de la información y la comunicación de forma autónoma para la localización, selección y organización de información.
- Uso autónomo de diccionarios y de correctores ortográficos sobre textos en soporte digital.
- Presentación de la información. Tratamiento informático de textos.
- Interés por la buena presentación de los textos escritos, tanto en soporte de papel como digital, con respeto a las normas gramaticales, ortográficas y tipográficas (titulación, espacios, márgenes, párrafos, etc.).

En resumen, la materia de lengua y literatura incluye el desarrollo de una serie de habilidades y técnicas de trabajo que contribuyen a la adquisición de competencias básicas como el tratamiento de la información y la competencia digital:

- proporciona conocimientos y destrezas para la selección y búsqueda de contenidos relevantes; también para la reutilización de la información obtenida;
- fomenta el uso adecuado de bibliotecas, incentiva el aprovechamiento de las tecnologías de la información y la comunicación;

- el currículo incluye el uso de soportes electrónicos en la composición de textos, de modo que puedan ser abordadas operaciones propias del proceso de producción textual, como la planificación del texto, la ejecución, la revisión, etc.

1.2 El enfoque comunicativo

El enfoque comunicativo como enseñanza de la lengua es un modelo didáctico cuya pretensión es capacitar al estudiante para una comunicación real, tanto en la vertiente oral como en la escrita. El objetivo marcado es el desarrollo de la competencia comunicativa: no se trata únicamente de que los estudiantes adquieran un determinado sistema lingüístico, sino de que sean capaces de utilizarlo para comunicarse de forma adecuada y efectiva. El concepto clave es la competencia comunicativa, que integra a su vez el complejo sistema de otras subcompetencias, y que son las siguientes (Luzón y Soria, 1999: 42):

- *competencia gramatical o lingüística*: dominio del código lingüístico, es decir, de la gramática, del sistema fonológico y del léxico;
- *competencia sociolingüística*: está relacionada con el conocimiento de las propiedades de los enunciados en relación con el contexto social y la situación en que estos se producen;
- *competencia discursiva*: conocimiento de las relaciones entre los diferentes elementos de un mensaje y dominio de las normas de combinación de dichos elementos de acuerdo con los diferentes tipos de texto;
- *competencia estratégica*: hace referencia al dominio de las estrategias de comunicación verbal y no verbal para controlar la comunicación, para reforzar su eficacia o para compensar el insuficiente dominio de las competencias.

Así pues, la esencia del enfoque comunicativo radica en el enriquecimiento de los objetivos de aprendizaje, y en la subordinación del estudio de los aspectos formales de la lengua al uso de la lengua con fines comunicativos. El protagonismo lo tienen los procesos implicados en el uso del lenguaje: el estudio de los significados, de su expresión, comprensión y negociación en los actos de interacción.

El enfoque comunicativo, a día de hoy, empieza a ceder terreno al enfoque por tareas, método que puede ser considerado como la evolución de aquel. Consiste en un programa de

aprendizaje de lengua cuyas unidades consisten en actividades del uso de la lengua, con el objetivo de fomentar el aprendizaje mediante el uso real de la lengua en el aula, y no solo mediante la manipulación de unidades de sus diversos niveles de descripción: la comunicación requiere codificar y decodificar los mensajes (texto), pero además se requiere la adecuada interpretación de su sentido (contexto). Estamos hablando de un programa basado en postulados del análisis del discurso, tema que no es objeto de estas páginas.

1.3 Metodología constructivista

El enfoque comunicativo supone una mayor autonomía del estudiante y una pérdida de protagonismo por parte de los docentes y de los programas. Son los alumnos quienes *construyen* su propio aprendizaje, a partir de materiales *reales* que ellos mismos obtienen, a través de las técnicas de búsqueda y selección de información adecuada. La producción textual (de textos escritos y textos visuales o auditivos) posterior está sujeta a la evaluación del profesor y a la autoevaluación que realizan los propios alumnos. Esta autoevaluación debe incluir la propuesta de mejora del resultado, lo que finalmente será el aprendizaje significativo.

El eje de la actuación de los docentes se articula, en consecuencia, sobre el análisis de las necesidades de los estudiantes y de la negociación con ellos. El propio alumno asume mayor responsabilidad en su propio proceso de aprendizaje, es el agente real de ese proceso y por tanto la función del profesor –aunque muy importante– pasa a ser subsidiaria.

El cognitivismo y la gramática textual (con la relevancia concedida al texto como unidad de comunicación y a la pragmática, como estudio de la incidencia del contexto en la interacción comunicativa), en el terreno de la lingüística y el modelo constructivista en las teorías del aprendizaje han dado lugar a un tipo de enseñanza centrada en el alumno y en sus necesidades comunicativas y de aprendizaje. El resultado de plantear los modelos cognitivos como posible alternativa a la psicología conductista,⁵ en los años setenta del siglo pasado, fue precisamente la concepción chomskiana del lenguaje como facultad innata del ser humano. Fue una revolución en la manera de entender la lengua y en el aprendizaje de esta.

⁵ Resumimos en esta frase la crisis de la psicología conductista, cuyo exponente es B. F. Skinner, frente a concepciones más «humanistas», como la teoría constructivista del desarrollo de la inteligencia de J. W. F. Piaget; y como L. Vigotsky y la idea central en su obra, que reside en la interacción social como desarrollo del ser humano. Los métodos de enseñanza fueron asimilando progresivamente estos estudios a partir de los años sesenta del siglo XX, década en que empezaron a ser conocidos. Las ideas generativistas de N. Chomsky y su propuesta sobre la adquisición individual del lenguaje fueron muy seguidas desde los años setenta.

2. Lengua y competencia audiovisual

2.1 La competencia lingüística

La competencia gramatical (también llamada *competencia lingüística*) es la capacidad que una persona posee para producir enunciados gramaticales en una lengua, es decir, enunciados que respeten las reglas de la gramática de dicha lengua en todos sus niveles (vocabulario, formación de palabras y oraciones, pronunciación y semántica). Se define como el conocimiento que un hablante posee sobre su propia lengua; el sistema educativo debe actuar para consolidar y sistematizar ese conocimiento que le permite no solo codificar mensajes que respeten las reglas de la gramática, sino también comprenderlos y emitir juicios sobre su gramaticalidad. Los objetivos que deben alcanzar los estudiantes de ESO son los que se hallan en esta definición. Dicho de otro modo, este enunciado comprende las cinco capacidades que «son» la competencia lingüística: leer, escribir, escuchar, hablar e interactuar. Los canales de comunicación más importantes del lenguaje son hablar y escribir; no obstante, es necesario señalar que la lengua escrita tiene su origen en la lengua oral, la lengua escrita es la plasmación codificada de la actividad natural y ancestral del ser humano. Como es sabido, primero fue el habla (Castellà, 2004: 19):

L'oralitat, lluny de ser errònia, és la forma bàsica de llenguatge que es desenvolupa d'una manera espontània en la infància i que està, per tant, indistriablement lligada amb allò que ens fa persones.

Se podría hacer un ejercicio de emparejamiento de dichas competencias en función de su vertiente receptora de información o productora de ella, es decir, el rol de receptor o emisor que asuma el hablante/oyente en situaciones determinadas. Así, tenemos, por un lado, la comprensión lectora y la comprensión auditiva (leer y escuchar); por otro, la expresión escrita y la expresión oral (escribir y hablar); la interacción abarcaría las cuatro competencias anteriores combinadas con habilidades de relación social. Es la competencia que se ubica en un plano superior y que trasciende lo puramente lingüístico:

- Así pues, para ser competente en *lectura*, el estudiante debe ser capaz de decodificar los mensajes escritos: leer es, en primer lugar, conocer y comprender el código; en segundo, interpretar los signos del código, darles significado. Es un acto comunicativo

individual, una relación directa entre el receptor y el mensaje escrito. La lectura es un acto silencioso que requiere una actitud reflexiva.

- *Escuchar* es el acto comunicativo mediante el cual el hablante recibe mensajes orales, descifra el código lingüístico e interpreta el contenido. La escucha requiere un alto grado de atención, de manera que la comprensión del contenido dependerá no solo del grado de competencia del receptor, sino también del contexto y de otras circunstancias tales como el ritmo, la entonación y la prosodia del emisor, el ruido, etc.
- Como modo de producción lingüística, *escribir* es una actividad que requiere una actitud reflexiva y activa a la vez. Es necesario un dominio del código para que el mensaje sea inteligible por otros. Tradicionalmente, la escritura ha sido la competencia considerada más «académica», en tanto que requiere procesos de aprendizaje que se trabajan en la escuela a lo largo de varios cursos. Al mismo tiempo, la producción escrita del alumno ha sido y es la parte más evaluada y evaluable en las asignaturas del currículo.
- *Hablar*: la producción oral es la competencia que mayor esfuerzo exige al hablante, puesto que este ha de construir su discurso mientras lo enuncia; es un proceso mental simultáneo a la articulación de los sonidos. El emisor elabora esquemas comunicativos de lenguaje en su pensamiento para pronunciarlas en voz alta al mismo tiempo. Esta espontaneidad en la expresión depende de la situación. Conversar es hablar; emitir un monólogo es hablar; leer en voz alta es hablar, al igual que recitar poemas o interpretar textos teatrales también lo es, si bien estos últimos actos de habla se basan en la reproducción oral de textos escritos, en la escrituralidad.⁶
- La competencia pragmática se demuestra a la hora de *interactuar*, y está relacionada, sobre todo, con los actos de habla oral. El enfoque pragmático del uso del lenguaje reconoce que al hablar no solo hacemos algo, sino que, además del uso de la lengua como un acto específico, se contribuye directamente a la interacción social, en cuanto que el habla se intercambia y supone una alternancia de turnos entre los distintos hablantes (Álvarez, 2001: 18-19). Briz lo resume en una sola frase: «De un simple *hacer* pasamos a *actuar* por algo y de aquí a *interactuar* con alguien» (1998: 66). Podemos apreciar que se trata del ámbito de la conversación. El intercambio comunicativo sería, dentro del diálogo, una unidad superior al acto de habla o al enunciado.

⁶ Dolz y Schneuwly (2006: 79): «La lectura a d'altres es troba a la cruïlla de l'oral i de l'escrit en la mesura que suposa una interpretació oral, per a un auditori, d'un text d'autor escrit». Camacho (2007) llama a este fenómeno «escriturización», cuando se refiere a géneros escritos que pueden ser leídos, pero cuyo atributo común es el discurso oral que se impone al escrito.

Los métodos de enseñanza y aprendizaje de la lengua han variado a lo largo de las décadas y hoy en día en las aulas de educación secundaria se presta más atención a los usos orales del lenguaje que antes, porque lo exige la programación y porque los docentes trabajan con nuevas propuestas didácticas. Los materiales audiovisuales suponen una excelente ayuda para la comprensión auditiva y la expresión oral, ya que proporcionan contenidos que los estudiantes pueden imitar y tomar como ejemplo; la incorporación de elementos tecnológicos como grabadoras de audio y de vídeo permiten el registro de prácticas orales para su posterior observación y mejora. A pesar de ello, la lengua escrita sigue siendo la predominante.

La situación es que el estudio del lenguaje ha pasado a tener la consideración de competencia secundaria, cuando debería ser clave para esta etapa, en el sentido de que el uso oral habría de ser una competencia transversal a todas las asignaturas de ESO y Bachillerato. Los estudiantes deben ejercitar estrategias comunicativas en todo momento, es decir, en todas las clases y en todas las materias.

De algún modo, una competencia transversal a todo el currículum académico como es la competencia en lengua oral ve reducido su ámbito de enseñanza, aprendizaje y práctica a las asignaturas de Lengua y Literatura. Lo deseable es que los estudiantes trabajen también la oralidad en asignaturas de contenido (Matemáticas, Historia, Ciencias de la Naturaleza, Filosofía, incluso Educación Física y Educación Artística). No debemos olvidar que todo profesor es un profesor de lengua: la interacción del alumnado con sus docentes es tan intensa y constante que los actos de habla y los usos del lenguaje que hace el profesorado ejercen su efecto modelizador sobre quienes escuchan o dialogan con ellos (Molina, 2008: 30):

Esta puede ser la función general de la institución escolar respecto del lenguaje: crear y mantener un mundo hablado, de manera que el niño se encuentre en un espacio muy motivador en términos y expresiones lingüísticas.

Podemos concluir esta idea en que la transversalidad de la competencia comunicativa queda truncada al ser únicamente responsabilidad del profesorado de Lengua la tarea de *enseñar* el lenguaje y *corregir* los errores lingüísticos, cuando la óptica debería ser otra: los alumnos han de ser competentes lingüísticamente en todas las asignaturas, los alumnos han de recibir formación lingüística en clase de todas las materias, puesto que el propio lenguaje – especialmente el lenguaje oral– es el vehículo de comunicación casi exclusivo entre compañeros de clase y entre docentes y alumnos. El plan audiovisual que proponemos tiene como objetivo extender la mejora de la competencia comunicativa más allá de la materia de Lengua y Literatura.

Los géneros formales orales que se estudian en secundaria son un ejemplo del carácter genérico de la competencia lingüística. Los géneros de esta etapa formativa son la exposición oral, la entrevista, el debate y la lectura en voz alta; forman parte del programa de la asignatura de Lengua y Literatura, y además son aplicados también en el resto de disciplinas, con lo que los alumnos realizan exposiciones orales en clase de Ciencias de la Naturaleza, entrevistas para la clase de Historia, etc., así como lecturas en voz alta (lectura para otros) en cualquier otra asignatura.

2.2 El audiovisual como herramienta

Actualmente, los centros educativos suelen estar provistos de diversas dependencias adecuadas para la realización de las prácticas orales, tales como salas multiusos donde representar textos teatrales, salas de audio-vídeo en las que escuchar y visionar grabaciones sonoras y visuales, etc. En todo caso, el espacio genérico y más habitual donde se realizan las comunicaciones orales es la propia aula. Para la práctica docente, «es recomendable utilizar a ser posible el aula habitual de clase para realizar la exposición» (Adame, 2009).

La producción escrita queda fijada en el papel –o en el ordenador portátil–, y esta durabilidad permite volver a ella tantas veces como sea necesario para su evaluación o simplemente para su revisión y base para posteriores actividades. En cambio, el carácter efímero de la producción hablada se enfrenta a una evaluación susceptible de ser deficiente, pues aquello que no recogen los oídos del examinador simultáneamente a la ejecución del texto oral puede no quedar reflejado en su valoración.⁷ Asimismo, el discurso producido en voz alta por un estudiante tendrá una vigencia relacionada con la memoria de los receptores, es decir, sus compañeros y profesores. Se impone la necesidad de registrar las actuaciones orales de los alumnos. Veamos la propuesta de Núñez en este sentido (2008: 50):

Los materiales con los que deberá contar un aula en la que se vaya a trabajar la comunicación oral no son demasiados ni muy complejos: una grabadora-reproductora de audio, una cámara y un equipo reproductor de vídeo y una sonoteca bien surtida y organizada.

Un ordenador en el aula con conexión a internet es una herramienta útil que sustituye a varios de los utensilios citados, y resulta de fácil manejo para los docentes. Los adelantos tec-

⁷ M.^a Pilar Núñez (2004: 52) considera que los instrumentos más adecuados para la evaluación de la competencia oral son «los cuestionarios, las encuestas, las grabaciones y la observación», y unos procedimientos básicos como son la toma de notas (menos exhaustiva) y la transcripción de las grabaciones (permite más detalle).

nológicos ayudan a simplificar la cantidad de ayudas audiovisuales necesarias para la impartición de clase.

Los medios audiovisuales se consideran desde hace tiempo un potente recurso educativo. Tengamos en cuenta que la mayor parte de la información que recibimos nos llega a través de la vista y del oído, y está comprobado que la retención de información es más duradera si se realiza a través de ambos sentidos que solo mediante el oído. Dependiendo del método empleado, y de los sentidos que el estudiante activa, el tiempo de retentiva puede variar, lo vemos en los siguientes cuadros:⁸

<i>Método de enseñanza</i>	<i>Datos retenidos después de 3 horas</i>	<i>Datos retenidos después de 3 días</i>
Solo oral	70 %	10 %
Solo visual	72 %	20 %
Oral y visual conjuntamente	85 %	65 %

<i>Sentido extraído para extraer información del entorno</i>	<i>Datos retenidos por el estudiante en función del sentido utilizado</i>
1 % mediante el gusto	10 % de lo que leen
1,5 % mediante el tacto	20 % de lo que escuchan
3,55 % mediante el olfato	30 % de lo que ven
11 % mediante el oído	50 % de lo que ven y escuchan
83 % mediante la vista	70 % de lo que se dice y se discute
	90 % de lo que se dice y luego se realiza

Las imágenes en los procesos educativos son muy eficaces por su efecto motivador y sensibilizador del interés del alumno; Martínez califica de «lenguaje total» el ejercicio de los lenguajes verbales y no verbales que posee el adolescente en su vivencia (1997: 10).

El enfoque pedagógico actual requiere una actitud participativa: ya no es solo el docente el único emisor de información, sino que los estudiantes también son emisores a través de sus opiniones e intervenciones. A este hecho se añaden los elementos audiovisuales presentes en el aula, que también actúan como fuente emisora de información. El currículo confiere importancia a estos recursos educativos, el profesorado debe incluirlos en su práctica docente, de modo que su metodología se caracterizará por la variedad que utilice. El abanico es muy amplio, los clasificamos en medios *visuales*, medios *sonoros* y medios *audiovisuales*. Conviene distinguir entre los recursos clásicos y los recursos tecnológicos: estos requieren el manejo de

⁸ Datos extraídos de estudios realizados por la Secondary Vacuum Oil.

instrumentos para transmitir los mensajes, mientras que aquellos son la conocida pizarra, los libros, mapas, fotocopias, transparencias, etc.

La formación de los estudiantes en comunicación audiovisual es básica para el desarrollo de futuros aprendizajes en este campo durante toda la vida. El Decreto 102/2008, de 11 de julio, establece como principio general que el uso de las tecnologías de la información y la comunicación estará integrado en el currículo de Bachillerato, además de, evidentemente, las estrategias para la adquisición del hábito de la lectura, la capacidad de expresarse correctamente y la adquisición de valores. Entendemos que los estudiantes deben tomar contacto con el mundo de dichas tecnologías en etapas previas al Bachillerato, como así se expresa en el currículo de secundaria, y entendemos asimismo que no queda clara la diferencia entre un concepto (audiovisual) y otro (TIC), cuando debería tratarse de nociones inclusivas. Una definición operativa es que la que plantea Ferrés (2007: 102):

Hablamos de comunicación audiovisual para referirnos a todas aquellas producciones que se expresan mediante la imagen y/o el sonido en cualquier clase de soporte y medio, desde los tradicionales (fotografía, cine, radio, televisión, vídeo) hasta los más recientes (multimedia, videojuegos, Internet...).

En función de esta definición, para adquirir competencia en comunicación audiovisual, el individuo debe ser capaz de interpretar las imágenes y los mensajes audiovisuales desde una reflexión crítica; también deberá «expresarse con una mínima corrección en el ámbito comunicativo» (Ferrés, 2007: 102). ¿De qué manera puede el estudiante producir mensajes audiovisuales que sean comprensibles y comunicativamente eficaces? ¿Cómo puede mostrarse crítico ante los productos audiovisuales que consume? La mejor manera es *aprender haciendo*.

¿Lo que acabamos de ver sería la alfabetización audiovisual? Es decir, el proceso mediante el cual el individuo conoce los códigos que componen el lenguaje de los medios, el sistema de signos determinados culturalmente a través de los que se puede emitir y recibir mensajes. El centro educativo y la familia son los mediadores de este proceso de aprendizaje y adquisición de conocimientos y normas, que no es otra cosa que el conocimiento del lenguaje de las imágenes visuales y auditivas (Martínez, 1997). La alfabetización audiovisual ha de englobar a todos los actores que participan en el hecho educativo, también a los docentes, por supuesto.

Así pues, los medios audiovisuales proporcionan al profesorado una ayuda extraordinaria para complementar sus explicaciones. La dimensión lúdica de los medios hace que a los estudiantes las clases les resulten más amenas y se muestran más participativos. Los profesores hacen uso de las ayudas con la finalidad de enriquecer los contenidos y de presentarlos de

forma variada, a pesar de que los diversos decretos educativos son parcos en indicaciones acerca de la introducción en las aulas de las nuevas tecnologías de la información y el conocimiento; sin embargo, no es óbice para que dejemos de lado una evidente realidad (Montserrat y Hernández, 2013: 16):

la pregunta justa sería: el professorat està disposat a aprofitar aquesta facilitat actitudinal i instrumental del seu alumnat per millorar el procés d'ensenyament i aprenentatge? La resposta és afirmativa rotundament.

La actitud a que se refieren Montserrat y Hernández es la predisposición innata de los adolescentes de hoy al uso de los elementos tecnológicos que tienen a su alcance, como nativos digitales que son.⁹ En buena lógica estas herramientas tan potentes para la enseñanza han de incorporarse al aula, pero no solo para la práctica docente, sino también para que los propios estudiantes las manipulen y se sirvan de ellas en su aprendizaje (Solano, 2013: 64):

los jóvenes tienen a su disposición herramientas y materiales impensables en otros tiempos, y precisamente gracias a ello pueden desarrollar más la creatividad, el ingenio o sus capacidades artísticas, lúdicas o cognitivas.

Si nuestra sociedad posee unos medios que han transformado el modo en que se transmiten ideas, valores y conocimientos, resultaría chocante que los estudiantes vivieran en el aula una realidad distinta a la de su vida cotidiana fuera de los centros escolares. Sin embargo, a pesar de esta predisposición de los adolescentes y una aceptación creciente de los medios audiovisuales en la enseñanza, no debemos caer en el sobredimensionamiento de su uso (Cabrerro, 2001: 350-351):

- La selección de medios debe hacerse teniendo en cuenta los objetivos y contenidos que se desea alcanzar y transmitir.
- Las predisposiciones que el alumnado y el profesorado tengan hacia el medio pueden condicionar los resultados que se obtengan, y en consecuencia debe ser uno de los criterios a movilizar para su puesta en acción.
- Contemplar las características de los receptores: edad, nivel sociocultural y educativo...

⁹ «Nativos digitales» es la definición que acuñó Mark Prensky en su libro *Enseñanza para nativos digitales* (2001), refiriéndose a los nacidos en las décadas de los ochenta y noventa en adelante, y que crecieron en un entorno doméstico de tecnología desarrollada, tales como teléfonos móviles, videojuegos, cámaras de video, ordenadores, conexión a internet, etc., y que desarrollan otros modos cognitivos, otras maneras de pensar y de entender la realidad del mundo.

- El contexto instruccional y físico es un elemento condicionador, facilitando o dificultando la inserción del medio. [...]
- Los medios deben propiciar la intervención sobre ellos [...]
- En la medida de lo posible, seleccionar medios que permitan la participación del profesorado y el alumnado en la construcción de los mensajes.
- Analizar los mensajes contemplando no sólo su capacidad como canal, sino también las características de los mensajes que transmite, y sobre todo contemplando los valores transferidos.
- Seleccionar medios de fácil utilización.
- En la medida de lo posible, seleccionar medios que puedan relacionarse con otros.

2.3 La enseñanza del oral

La enseñanza del oral no es una tarea fácil. En primer lugar, los adolescentes poseen un dominio del lenguaje, si bien se trata de un uso coloquial de la lengua, de un habla espontánea, y lo usan para hablar entre ellos de sus asuntos privados. Esa misma coloquialidad se manifiesta asimismo en los escritos que intercambian, en su mayor parte a través de dispositivos electrónicos como teléfonos móviles, *tablets*, etc.

Las realizaciones discursivas de los jóvenes se caracterizan por unos parámetros situacionales tales como la alta relación de proximidad, los saberes compartidos, la cotidianidad, el bajo grado de planificación, la alta finalidad interpersonal... En cuanto al registro escrito coloquial, responde a esos mismos parámetros, si bien con la diferencia de que el grado de planificación sería más alto, por la propia reflexividad que es inherente al acto de escribir (Briz, 1998: 27). Este podría ser, a grandes rasgos, el género oral conocido como conversación informal, que no solo es propio de los adolescentes, pero ese ámbito juvenil es el que nos interesa estudiar en estas líneas.

Durante los años de escolarización en enseñanza primaria, los estudiantes han ido conociendo las diferencias entre el registro no formal de la lengua y el registro formal. Uno de los factores determinantes de esa diferencia es el contexto, el propio centro escolar, el aula. Las situaciones comunicativas tienen lugar en un espacio formal, y los estudiantes deben aprender a hacer la distinción en los usos del lenguaje. Si los alumnos se expresan de forma poco adecuada es porque aún no disponen los registros lingüísticos, de ahí surge la dificultad ante los usos formales, de la propia falta de experiencia, que causa inseguridad (Vilà, 2009). La tarea

de los docentes consiste en crear situaciones de comunicación en ese espacio formal, que favorezcan ese uso formal, tanto en el lenguaje oral como en el escrito.

El uso oral de la lengua se contempla en la enseñanza secundaria en su nivel formal y planificado; el centro escolar en general y el aula en particular son los contextos donde se deben realizar el aprendizaje y la interacción. El uso oral informal, por otro lado, será objeto de observación y análisis con el fin de reconocer las normas sociocomunicativas que rigen el intercambio en diferentes contextos sociales, para observar las estrategias que ponen en funcionamiento los hablantes (los alumnos, los estudiantes) con el fin de lograr una comunicación satisfactoria y para reconocer y criticar los estereotipos y prejuicios, tanto sociales como lingüísticos.¹⁰

El aula es el contexto donde desarrollar la interacción oral, también la que está poco planificada, como por ejemplo el diálogo, pues este puede ser una fuente de aprendizaje y de reflexión, con un uso relajado y distendido del lenguaje. Pero la actividad oral planificada requiere un «espacio ritualizado»: después de prepararla y programarla, es necesaria la creación de un ambiente de expectación previo al momento de intervención de un alumno (Vilà):¹¹

No se empieza hasta que todo esté a punto: silencio, atención y expectación. Los compañeros de clase mantienen una atención focalizada porque saben cuál es la función comunicativa de cada práctica [...]. De modo que, además de la valoración lingüística, siempre entra en juego una situación comunicativa que implique al oyente.

En el ámbito formal, los estudiantes comprueban que existe una confluencia entre la oralidad y la escritura; aquí es donde conocen la especificidad de cada código. Este es el punto en el que la oralidad es más difícil de enseñar, puesto que la naturalidad del habla coloquial ha de ser encauzada en un registro de formalidad al que el estudiante está poco acostumbrado. El primer paso es valorar las situaciones comunicativas para que la práctica oral no quede en una actividad lúdica y sin relevancia académica. Definir cada actividad oral en clase tiene como objetivo que el alumno «aprenda algo que antes no sabía o no sabía hacer» (Vilà, 2009). Por eso mismo, para que los estudiantes no hablen en clase como hablan en la calle, han de ser conscientes de los objetivos concretos que les llevarán a desarrollar la competencia oral.

En este punto hay que hablar de aquello que hace entendible el discurso entre emisor y receptor: la *coherencia*. El texto se concibe como una unidad de sentido global gracias a la

¹⁰ «[...] un estudiante, por ejemplo, no habla del mismo modo cuando conversa con sus compañeros fuera del aula que con el profesor durante una clase». Este comentario de A. Briz (1998: 25) viene al caso para ilustrar los conceptos a los que se alude implícitamente en este apartado del currículum: situación, uso, adecuación y registro.

¹¹ http://docentes.leer.es/files/2009/10/art_prof_ep_eso_ensenarlenguaooral_montserratvila.pdf

coherencia, una propiedad de naturaleza pragmática.¹² Dicho de otra manera, los interlocutores no ven contradicción entre su conocimiento del mundo y las relaciones de significado que se dan en el interior del texto. El grado de coherencia depende, pues, de la acción conjunta y cooperativa entre emisor y destinatario. Podemos establecer una relación a partir de las ideas de Castellà entre el grado de planificación del discurso oral y su producción (2004: 31):

Quan un discurs oral ha estat produït per un individu diverses vegades, pot haver-hi una certa tendència a fixar algunes estructures, alguns exemples, etc. Però el més habitual, en la majoria dels discursos orals preparats, és que no es faci una memorització de cada enunciat (cohesió), sinó de les idees més generals (coherència).

Así pues, ese control previo que tiene el emisor sobre el texto oral que va a generar se relaciona con la espontaneidad, de modo que un discurso oral preparado contiene más aspectos de coherencia informativa global (estructura, ordenación, selección de ideas) que de cohesión lineal y construcción gramatical (Castellà, 2004: 30). En el aula, por tanto, la práctica de la oralidad debe aspirar a que los textos producidos posean una alta coherencia, pues esta misma debe ser la que genere una puesta en común de significados entre receptor y emisor.

Ut supra, los usos orales de la lengua han sido un campo desatendido dentro de la enseñanza reglada, a pesar de que casi todo lo que ocurre dentro del aula se produce mediante usos lingüísticos orales. Hemos de reconocer que la tendencia a trabajar este género en clase va tomando otro cariz, posiblemente a raíz de la atención que le han prestado estudios más recientes, enfocados a la producción de textos orales, lo que da y dará su fruto en la mejora de la expresión oral. Pero, ¿qué espacio le queda a la comprensión oral? En palabras de Núñez (2008: 36): «la comprensión oral ha sido literalmente ignorada, quizás, en parte, como consecuencia de la dificultad de estudiar el funcionamiento de tal proceso».

Es indiscutible la importancia que tiene enseñar a los estudiantes a ser competentes en comunicación verbal; sin embargo, parece evidente que la enseñanza descuida la importancia que tiene el hecho de escuchar. Al igual que los estudiantes necesitan un proceso de aprendizaje para asimilar los usos correctos del habla, es necesario enseñarles a *escuchar*, un acto que implica una postura activa, una acción distinta de *oír* (Núñez, 2008: 36):

Escuchar no es callarse, implica una atención despierta, activa, que formula preguntas y sugiere respuestas, que se anticipa a la acción futura que va a desplegar la audición.

¹² Ciertamente, la coherencia también es una propiedad textual, definida como la estructura profunda del texto; es decir, las relaciones en el nivel profundo del significado que pueden hacerse patentes en el nivel superficial de la unidad llamada texto, o bien quedar latentes. No obstante, en este apartado prestaremos atención a la vertiente pragmática, como resultado de la interacción entre el emisor, el texto y el receptor.

En consecuencia, desde un punto de vista didáctico, hace falta un conjunto de mecanismos que puedan componer un modelo de aprendizaje de la escucha: desde estrategias de precomprensión del interlocutor hasta el proceso de percepción y discriminación de los elementos del discurso. Cada situación requiere una clase de escucha, no es lo mismo la escucha focalizada que ejercemos como oyentes en una conferencia que en un debate, mucho más atenta y crítica. Es esta, en definitiva, una capacidad que puede ser objeto de observación, que puede ser evaluable y, por tanto, mejorable mediante la práctica en clase.

La lengua oral formal requiere –como la escrita– un proceso de planificación para saber qué se va a decir, y alejarse así del habla improvisada y espontánea. *Verba volant*, por lo que es necesario que el estudiante disponga de tiempo para seleccionar las ideas, ampliarlas, ordenarlas, saber cómo decirlas y adecuarlas a su estilo personal (Vilà, 2009). Corresponde a la institución educativa enseñar a los adolescentes a pensar antes de hablar, a anticiparse mentalmente al discurso y a disponer de habilidades para controlar el estado de ánimo; no hemos de obviar los aspectos de la psicología de los jóvenes, que pueden actuar en contra de la efectividad del discurso, tales como emociones, miedos, inseguridades, tensión, personalidad del hablante...

En el mismo orden de elementos que favorezcan la práctica de actividades de lengua oral, el buen clima en el aula es un factor muy importante. La relación entre docente y alumnos ha de situarse entre la autoridad y la complicidad, así se establecen vínculos que ayudan a la gestión de actividades que son complejas de organizar y de llevar a cabo, tales como debates abiertos, por no hablar de lo que significa animar a los adolescentes a expresarse espontáneamente en el aula. Es necesario saber predisponer a los alumnos para que participen en actividades orales que requieren atención, distensión, participación, espera paciente, reflexión e improvisación, de un modo controlado (Vilà, 2009).

La tendencia de los estudiantes a la hora de hablar es emplear el registro coloquial. El Plan Audiovisual del Departamento de Lengua y Literatura pretende contribuir a corregir esa tendencia natural y mejorar la enseñanza del oral formal, de modo que los alumnos puedan observar los diversos tipos de géneros orales –por ejemplo, debates–, analizar sus características constitutivas, realizar el aprendizaje por imitación, y ponerlo en práctica en clase, produciendo textos orales más sujetos a la estructura de los géneros. El hecho de grabar en vídeo las intervenciones de los alumnos, visualizarlas y reflexionar en común sobre ellas, es otro tipo de método para la mejora de las actuaciones orales y de la expresión oral formal. Son algunos ejemplos del potencial didáctico del plan en el proceso de enseñanza de la lengua, como veremos a continuación.

3. Plan de acción: referencias

3.1 La programación de aula

La metodología docente de cada profesor tiene su máxima expresión en la programación de aula. Cada materia requiere un tratamiento determinado y cada bloque de contenido también. Obviamente, cada grupo-clase necesita una atención distinta y un enfoque didáctico particular. La mayor parte de las situaciones didácticas que describimos a continuación están basadas en la observación y participación en las clases de Lengua y Literatura Castellana, impartidas por el profesor Antonio Solano, en los siguientes niveles: segundo curso de PCPI¹³ (un grupo), segundo curso de ESO (tres grupos) y primer curso de Bachillerato (un grupo del *Científico* y otro del *Humanístico*).¹⁴ Durante el curso no fue tutor de ninguno de estos grupos. Asimismo, estudiaremos las secuencias y propuestas didácticas que tienen que ver con la práctica de la oralidad, con el uso de materiales audiovisuales y cómo estos pueden ser empleados para fomentar el estudio del código oral y para ser integrados en el plan audiovisual que es el objeto del presente TFM.

La lectura en voz alta en segundo curso de PCPI

Este grupo se caracteriza porque trabaja en ámbitos, en este caso el de la Comunicación Lingüística, y su estancia en el IES terminaba al final de curso. Dentro de su programación curricular se integran trabajos de jardinería en el exterior del centro. En la primera clase del lunes, a las 8 horas, la actividad de clase de este grupo era leer en voz alta y por turnos párrafos del mismo libro. En realidad, no se trata de una producción oral pura, más bien la interpretación de un texto escrito: cada alumno tiene delante el texto y el nivel de atención en la escucha no es tan alto como si no lo tuvieran.

No obstante, han practicado la expresión oral, la competencia auditiva y alumnos que no tienen el hábito de la lectura consiguen leer en varias semanas una edición abreviada de *El Quijote*. La elección de textos es importante, pues las sesiones de lectura en voz alta siguieron con un libro de relatos cortos para público adolescente. Encontramos esta actividad más motivadora, ya que el formato fragmentado favorece la comprensión del relato entero como pieza unitaria con principio y fin; en cada clase los alumnos leían en voz alta dos relatos. La tempo-

¹³ Programa de cualificación profesional inicial. En valenciano, PQPI.

¹⁴ El período de Prácticum lo realizamos en el IES Bovalar, de Castellón.

realización permitía trabajar otro género oral, el debate regulado, donde el moderador es el profesor, los alumnos expresan sus opiniones respetando los turnos de palabra, acerca de lo leído en clase. Escuchar a los demás cuando intervienen refuerza la comprensión auditiva y la escucha atenta, además de proporcionar estrategias argumentativas.

Si el lunes a primera hora ya es una clase difícil, la de los viernes a última hora no lo es menos. Una de las actividades en este horario es el visionado de cortos de animación, para entablar un debate posterior (se sigue trabajando este género), que relaja al alumnado ante la imperiosa necesidad de salir del instituto, y que fomenta actitudes democráticas y de respeto entre compañeros de clase.

Exposición oral en el jardín con materiales reales

Los alumnos de PCPI realizan las prácticas de jardinería y viverismo en el propio centro. El profesor de jardinería los animó a que contaran a los estudiantes de Prácticum en qué consistían esos trabajos. Así, pudimos asistir a tres exposiciones orales, improvisadas, sin notas ni guiones, en las que tres alumnos en sus monos de trabajo presentaron tres tipos de actividades; eso sí, sabían apoyar su elocución con material visual real: las herramientas y plantas que manejaban a diario. Evidenciaron dominio de los contenidos, vacilaciones propias de la improvisada situación (hablar para un público desconocido) y una correcta posición física ante los oyentes, con gestos indicadores a los materiales referenciados. Una práctica oral *in situ*.

Primeros de Bachillerato

Los dos grupos de primer curso de Bachillerato eran alumnos de Lengua y Literatura del profesor Solano. La madurez de los estudiantes, la edad y la experiencia académica permitían prácticas docentes más elaboradas; asimismo poseían más destreza en el manejo de materiales audiovisuales. Una de las secuencias didácticas, la exposición oral, se desarrolló en la biblioteca, individualmente, con el apoyo de diapositivas Power Point y sobre un tema de Literatura española. Los alumnos atendieron a las explicaciones del orador u oradora, guardaron silencio y después comentaron a modo de evaluación, aspectos positivos y negativos de la actuación y del contenido de las diapositivas. La comparación fomenta el aprendizaje por imitación y estimula competencias actitudinales, porque ellos también serán evaluados por sus compañeros.

Propuestas didácticas en 2º de ESO

Los tres grupos de segundo curso de ESO son el resultado del desdoble de los cinco grupos originales, presentan rendimientos académicos diferentes y dentro de cada grupo existe diversidad de ritmos de aprendizaje. Seguidamente veremos algunas de las secuencias didácticas que han realizado.

- En función del Plan Lector del curso 2013/14, con el tema transversal *La dieta mediterránea*, los alumnos de segundo curso habían elaborado como material visual un póster de cartulina con fotos y textos. El último paso de la secuencia didáctica era la exposición oral. Los alumnos presentaron por parejas sus murales y el contenido de estos. Cada exposición se grababa en vídeo, procurando siempre el mismo encuadre. El corpus de exposiciones orales en formato vídeo era visionado por todos los grupos-clase de segundo curso. Oralmente, los alumnos evaluaban los trabajos de sus compañeros atendiendo a la rúbrica que ya conocían, las opiniones eran del tipo: «lee / no lee el mural mientras expone» (grado de dominio del contenido), «se le entiende» (expresión oral, vocalización...), «está de frente / está de lado» (lenguaje corporal), etc.
- Otra de las secuencias fue la elaboración de material visual a partir de textos poéticos. Consistía en que cada alumno elegía una poesía de tema amoroso –el profesor Solano busca la motivación de los alumnos–, y elaboraban un póster cuyo contenido era el poema escrito y un dibujo relacionado. El proceso incluye la elaboración de un boceto y la confección del póster en clase, concretamente en la biblioteca, con tijeras, cartulinas, rotuladores... Los estudiantes pueden ver y manipular las producciones de cursos pasados y tomar ideas. Este proceso finalizó con la exposición de los trabajos en las paredes de la biblioteca, donde pudieron ser apreciados por todos los alumnos del instituto. Esta producción de material visual conecta la lectura de poesía como actividad lúdica con otra actividad de cariz plástico, desarrollando la sensibilidad artística y la comprensión lectora.
- Elegir un poema amoroso, aprenderlo y recitarlo en clase. Esta actividad se grabó en vídeo, para que los demás grupos pudieran visionar las intervenciones. Este caso tampoco es una producción oral pura, pues se trata de la memorización de un texto escrito, pero sí se ejercita la dicción, la prosodia y el desarrollo de la dimensión estética de la literatura.

- Con motivo del día del libro, el profesor de Lengua y Literatura propuso a los alumnos la actividad *Yo confieso*,¹⁵ una reflexión en voz alta acerca de los gustos propios y el interés en la lectura. La tarea era completar en el cuaderno las frases: *He leído y me ha gustado... No me gusta leer... No leo porque... Leería más si... Para leer recomiendo...* Los alumnos exponen en clase el resultado de su trabajo, pero la condición es no leerlo, sino hablar. Las sesiones se grabaron en vídeo y fueron visionadas por todos. A los alumnos les divirtió la escenografía, sentados frente a la cámara y con ensayos previos.
- Elaboración de un cómic. El profesor dio a los alumnos un tema: un error gramatical u ortográfico. La secuencia didáctica consistió en diseñar un *story board*, preparar los diálogos, corregirlos y, en el aula de informática, mediante la aplicación Pixton¹⁶ –este programa proporciona elementos para crear las viñetas, tales como personajes, cajas de *bocadillos*, *atrezzo...*– realizar el resultado final, que podía imprimirse o guardarse como un archivo digital. El profesor proyectó en la pizarra grande algunos de los cómics en proceso, los alumnos pudieron tomar ideas de otros y completaron su aprendizaje por comparación o por imitación. Se necesitaron varias sesiones para completar la tarea –puntuable para la evaluación–, cuyo objetivo era desarrollar la competencia digital y la creatividad artística a partir de un hecho lingüístico.
- Redacción de una breve información periodística para ser leída en formato noticiario televisivo. Los estudiantes habían trabajado la crónica periodística en prensa como género, y el objetivo era establecer la interconexión con un género audiovisual: el informativo. La mayor parte de ellos, después de redactada y corregida en sesiones anteriores, la recitaron sin mirar al texto, y todos ellos accedieron a que su intervención fuera registrada en vídeo. La complejidad del paso de un género a otro, más los ensayos, requirió varias sesiones para completar la tarea. El resultado final: producción oral.

Algunas de las experiencias relatadas se hicieron extensivas a otros niveles: el *Yo confieso* también lo grabaron los alumnos de 1º de Bachillerato, y los de 2º de PCPI elaboraron su propio *telediario*.¹⁷ A excepción del *Yo...* las demás tareas puntuaban en la evaluación. Por otro lado, durante el período de asistencia al IES pudimos observar la práctica docente de

¹⁵ El resultado de esta actividad puede verse en <https://www.youtube.com/watch?v=Y-YIsHaM4ZI>

¹⁶ <http://www.pixton.com/es/>

¹⁷ Este vídeo se halla en <https://www.youtube.com/watch?v=V9w7PG-e670>

otros profesores en otras asignaturas. Seguidamente comentaremos algunos ejemplos de comunicación oral en clase.

- Leer en voz alta es una comunicación habitual en clase, pero no siempre se trata de estudiar un género oral; a veces, como es el caso, los alumnos leen los ejercicios que han realizado en sus cuadernos. En una clase de Valenciano de 4º de ESO, una alumna va leyendo el resultado de sus análisis sintácticos; al final de cada oración los compañeros y compañeras comentan si coinciden o no en los resultados, y el profesor amplía los contenidos en la pizarra, dinamizando así la clase, pues la pizarra tradicional, como elemento visual educativo, ofrece la posibilidad de la representación rápida de escritos, de borrarlos y de volver a escribir en seguida. Es una ayuda muy eficaz para representar análisis sintácticos de oraciones.
- Clase de Lengua y Literatura Castellana en 1º de ESO. Los alumnos leen en voz alta poemas del libro de texto, y al terminar cada lectura el profesor les pide que localicen figuras literarias y las expliquen. Después escribirán en sus cuadernos lo que se ha comentado. Así, practican la expresión oral, la comprensión lectora y la expresión escrita, pero tampoco es una actividad de producción oral, sino de decodificar un escrito.
- En el aula de Compensatoria comprobamos la situación de necesidad donde la comunicación oral se antepone a la escrita. Una alumna y un alumno se incorporan al curso ya iniciado, provienen de familias inmigradas y poseen bajo dominio del castellano. Están dentro del programa de acogida al sistema educativo (PASE). La profesora opta por la conversación oral para priorizar el uso de la lengua y así una mejor integración en el centro: la realidad es que se van a relacionar con sus compañeros *hablando*. Cada clase la inicia conversando con ellos sobre las cosas que han hecho el día anterior basándose en léxico de la vida cotidiana, como los campos semánticos de los alimentos, los miembros de la familia, los transportes, etc. La expresión oral y el aprendizaje de la lengua se refuerza después con ejercicios escritos.

Consideraciones a la programación de aula

Esta descripción de actividades y de propuestas curriculares en el aula nos permite extraer algunos puntos relacionados con la oralidad en clase que resultan determinantes para definir

los objetivos generales del Plan Audiovisual en lo referente a la enseñanza de los géneros orales:

- La escucha atenta debe ser reforzada: difícilmente se crea un ambiente de silencio mientras un alumno lee para los demás. En cambio, el silencio es mayor cuando los que no están leyendo tienen el texto delante.
- Uso predominante del registro coloquial a la hora de hablar en clase durante actividades de práctica oral, necesitan correcciones constantes por parte del profesor
- Uso de registro formal en exposiciones orales, puesto que los alumnos reproducen contenidos que previamente han escrito.
- Los estudiantes son conscientes de que el ensayo mejora la actuación oral.
- Evidencias de mejora cuanto mayores son los alumnos: la madurez intelectual y la experiencia académica enriquecen los resultados.

En cuanto al uso de medios audiovisuales como apoyos didácticos, algunas de las conclusiones siguientes son referencias inexcusables para las líneas maestras del Plan Audiovisual:

- Los alumnos muestran predisposición al uso de aparatos y de aplicaciones informáticas y muestran interés en ellos.
- Referencialidad: les gusta ver en la pantalla sus intervenciones orales y las de sus compañeros (excepto casos de personalidades tímidas o retraídas).
- Las grabaciones en vídeo son una herramienta útil de evaluación y de autoevaluación.
- El efecto de los materiales audiovisuales queda en entretenimiento si no existe una preparación previa.

Una última consideración, la «dimensión lúdica de las tomas falsas» (Solano, 2013: 63):

Si hay algo que se observa en casi todos los vídeos es la voluntad de incluir las tomas falsas, quizá menos acuciante conforme se asciende en los niveles educativos. En bastantes casos las tomas falsas hacen de *captatio benevolentiae* para que el grupo-aula acepte favorablemente la parte «seria» del trabajo, es decir, que funciona como una excusa para justificar que el esfuerzo también ha sido divertido.

3.2 La opinión de los estudiantes

La enseñanza de calidad a que aspira nuestra sociedad requiere la participación activa de todos los actores que están involucrados. En el caso que nos ocupa, a la hora de plantear un plan audiovisual de departamento, es necesario conocer la opinión de los primeros interesa-

dos, los adolescentes, colectivo que también tiene su opinión sobre la educación que recibe y sobre los medios para alcanzarla.

Así pues, realizamos una encuesta en mayo de 2014 a 79 estudiantes del IES Bovalar de Castellón, de los cuales 52 pertenecían a dos grupos de 4º curso de ESO y 27 de 1º de Bachillerato (12 del Humanístico y 15 del Científico). La encuesta está relacionada con la experiencia que tienen los alumnos con los medios audiovisuales dentro y fuera del aula. La elección de los grupos responde a razones objetivas, y pueden ser representativos de todo el alumnado:

- una personalidad más madura, por la edad (por las fechas, desechamos a los segundos de Bachillerato, pues tenían más cerca los exámenes finales y la selectividad);
- más experiencia académica que cursos inferiores;
- más relación con los medios.

La encuesta consistía en contestar un cuestionario con preguntas de diverso tipo (anexo 1). El análisis de los datos revela un perfil de adolescente que ya se atisbaba: los jóvenes hoy viven rodeados de un mundo tecnologizado que les proporciona productos audiovisuales; estos jóvenes fueron «los niños y niñas [...] que han pasado del ocio activo y social de hace unas décadas, basado en juegos motores sociales con iguales [...], al ocio pasivo e individual, caracterizado por las muchas horas que pasan solos frente al televisor» (Ruiz, 2008). ¿Realmente son esos nuestros adolescentes? Los datos que hemos recabado ofrecen pocas sorpresas acerca de este tema. Los detallamos a continuación en el mismo orden que fueron hechas las preguntas.

1. Todos los entrevistados visualizan vídeos de tipo documental relacionados con las asignaturas que estudian, excepto un caso, si bien la mitad considera que son pocos los vídeos que ven.
2. El 70 % considera que ve pocas películas relacionadas con sus estudios.
3. Los estudiantes han visto películas en prácticamente todas las asignaturas, mayor cantidad en asignaturas de carácter humanístico (figura 1).¹⁸

¹⁸ La vicedirectora del IES Bovalar, en entrevista personal, nos relató que las proyecciones cinematográficas dependen de cada departamento; sus contenidos y trabajos posteriores sobre las películas vistas tienen que ver con los intereses didácticos de cada departamento. Los tutores de cada grupo son quienes también hacen su propio programa, en función de los valores o contenidos que quieren transmitir.



Figura 1

4. En el aula, dos tercios de las proyecciones se hacen a través del proyector/ordenador, y el resto en el televisor.
5. Las explicaciones del profesorado son el material didáctico (oralizado) que los estudiantes declaran que acompaña las proyecciones en un 60 %, el resto del material son fichas.
6. (y 7) El 85 % realiza grabaciones de audio o vídeo, y casi la misma cantidad admite compartirlas en internet mediante redes sociales, blogs, etc.
8. Únicamente tres estudiantes no consideran que los medios les han ayudado a comprender las materias. Al 60 % le han ayudado suficiente y al 40 % le han ayudado mucho.
9. (y 10) Al 95 % les gustaría que los profesores usasen más materiales didácticos audiovisuales, la mayoría los considera una ayuda o un modo de amenizar las clases.
11. (y 12) A excepción de dos casos, los alumnos reclaman tareas de edición de audio y vídeo más frecuentes en clase: el 70 % las considera creativas y entretenidas; el 20 % cree que son útiles; el 10 % opina que con ellas se aprende y un caso «no lo cree necesario» (fig. 2).

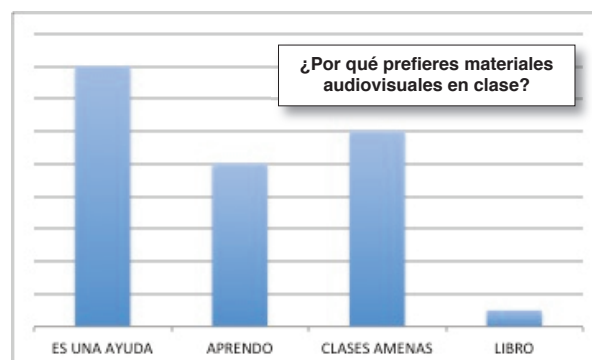


Figura 2

13. El medio por excelencia que utilizan para comunicarse con sus compañeros es el teléfono móvil, un 20 % para *hablar* y en un 50 % por mensajes de texto mediante la aplicación Whatsapp. Las redes sociales las usan en menor medida para tal fin (figura 3).

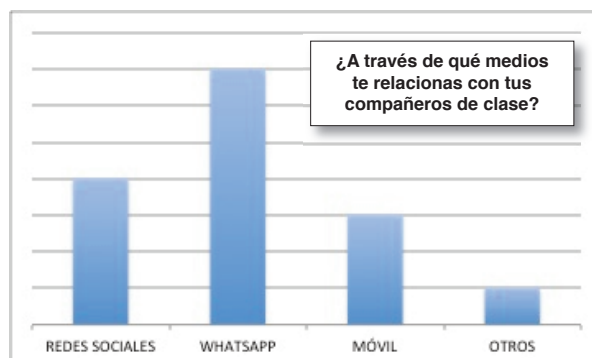


Figura 3

14. El 80 % ha usado el teléfono móvil en clase con fines educativos.
15. La totalidad de los encuestados cree que la televisión es un canal de transmisión de conocimientos.
16. Para definir el número de horas de consumo televisivo, algunas de las respuestas fueron imprecisas: «cuando tengo tiempo», «pocas», «unas cuantas», «la tele está siempre enchufada», «a la hora de comer», «lo normal», «casi todo el día», «las suficientes»... Los datos concretos arrojan que la mayor parte de ellos consume entre 1 y 4 horas al día (figura 4):



Figura 4

17. Todos los encuestados tienen en sus casas reproductores de medios audiovisuales; de ellos, el *netbook* es el menos frecuente, seguido de las *tablets*; los que más presencia tienen son el ordenador/ordenador portátil, el televisor y el móvil (figura 5):

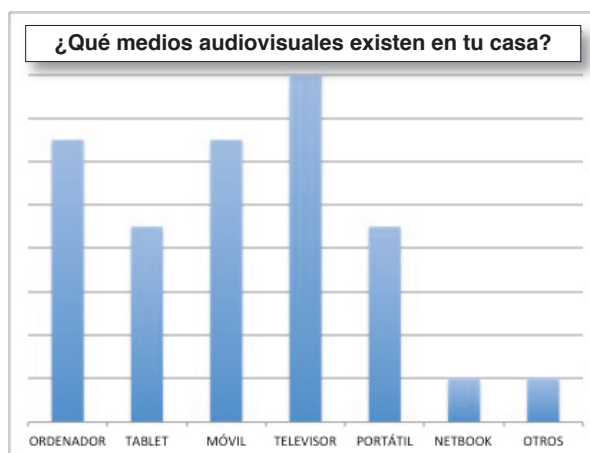


Figura 5

18. Los entrevistados consumen productos audiovisuales a través del ordenador (fijo) y el móvil; en menor medida a través del televisor y del ordenador portátil (figura 6):

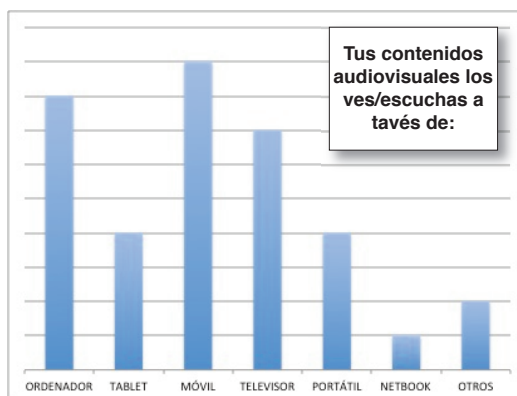


Figura 6

19. Los gustos en cuanto a programas de televisión admiten poca variación: mayoritariamente series, algo menos películas, y en menor cantidad prefieren los concursos y magazines de entretenimiento (figura 7):

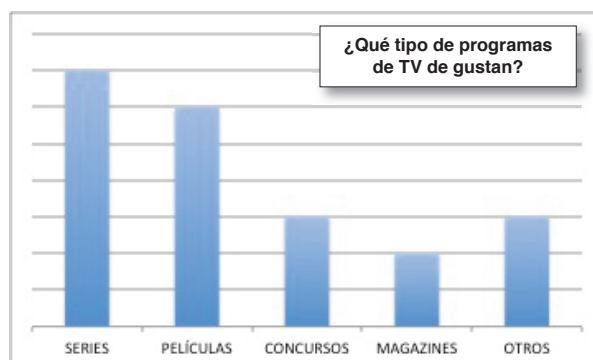


Figura 7

20. Casi el 100 % está de acuerdo con que a través del cine se pueden transmitir conocimientos, pero se dan más casos de respuestas negativas o *indiferente* que la referente a la televisión (pregunta 15).
21. La frecuencia con que asisten al cine es más bien baja, las respuestas han sido en gran parte apreciaciones subjetivas como «pocas veces», «bastante», «alguna vez»... hemos agrupado los resultados en la figura 7.
22. Los títulos de películas que más recuerdan haber visto en los últimos meses son *Ocho apellidos vascos* (abrumadoramente), *El hobbit* y *Divergente*; en menor cantidad refieren *Pompeya*, *Tres bodas de más* y *Guerra mundial Z*.¹⁹
23. El 85 % prefiere salir a ver películas con el grupo-clase fuera del instituto, y los motivos más frecuentes son «por no hacer clase» y «porque es más divertido». El 10 % prefiere los pases en el propio centro, y unos pocos ven factores positivos en ambos casos.
24. El 97 % participaría en la organización de un ciclo de cine en el IES.
25. La mitad de los encuestados opina que en el centro no existe información sobre programación de cine no comercial; la otra mitad no sabe o no contesta, y únicamente cinco casos afirman que sí.²⁰
26. Entre los alumnos de 4º curso, solo dos han definido todos los conceptos, y ninguno correctamente del todo. La mayoría ha definido menos de 7 conceptos. Casi todos han definido *mp3* y *mp4* como reproductores de música y no como formatos comprimidos de audio o audio/vídeo; *tablet* como «móvil pero más grande»; *ppt* ha sido definido correctamente por 6 estudiantes; pocos alumnos han definido *podcast*; *etiqueta* y *hashtag* les resultan familiares, pero han sido vagamente definidos. Los conceptos menos comentados han sido *código QR*, *realidad aumentada* y *streaming*. En general, los alumnos de 1º de Bachiller han redactado explicaciones más completas que los de 4º curso.

3.3 Otros centros

El proyecto curricular de centro (PCC) de los institutos de enseñanza secundaria es el marco genérico que abarca la propuesta educativa del centro en relación con el contexto más am-

¹⁹ Para la actualidad de los títulos cinematográficos, téngase en cuenta la fecha de la encuesta, mayo de 2014.

²⁰ En ciclos superiores, el centro facilita a los alumnos toda la información que llega sobre cine, gratuito y económico. Esta información llega por correo electrónico, en folletos o pequeños pósteres. Los alumnos son quienes deciden si acuden o no, pero sin la tutela del centro. Debido a la temática de los filmes, es poco significativa la presencia de estudiantes de ESO; el cine comercial ejerce mayor poder de atracción. (Según entrevista personal con la vicedirectora del centro).

plio que marca el Proyecto Educativo. Cumpliendo las directrices legales, el propio centro define, puede ampliar y puede concretar cuáles son sus propuestas educativas. En relación con el propósito de este trabajo –la implantación de un proyecto audiovisual departamental– el centro debería declarar explícitamente una *oferta* de formación en medios audiovisuales, en las tecnologías de la información y la comunicación, con la consiguiente contribución a la alfabetización digital de los miembros de la comunidad escolar; y concretar las líneas genéricas que ya se hallan en la propuesta de la autoridad educativa, como «la supervisión de los proyectos que existieran en el centro sobre innovación y recursos didácticos».

Nos referimos a propuestas como la del IES Matilde Salvador (Castellón de la Plana), cuyo PEC incluye como línea metodológica del estilo de aprendizaje el siguiente texto:

Ús dels mitjans de comunicació de masses i noves tecnologies. El centre encoratjarà les actituds positives cap a l'ús racional de les noves tecnologies, la presència de les quals constitueix un tret definidor en la trajectòria del nostre Institut, i tot això amb l'objectiu d'afavorir els coneixements i destreses que requereix la incorporació de l'alumnat al món laboral.

Una declaración similar la encontramos en el IES Eduardo Valencia (en Calzada de Calatrava, Ciudad Real), que en el apartado VI de su PEC incluye el siguiente «compromiso adquirido por la comunidad educativa para mejorar el rendimiento académico del alumnado»:

8. Potenciar las tecnologías de la información. Esta Comunidad Educativa considera el uso de las Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación un elemento importante a incorporar tanto en el proceso de enseñanza-aprendizaje como un vehículo para la transmisión de información y la comunicación con todos aquellos interesados por conocer las actividades y características de nuestro Centro, así como un servicio para los propios miembros de esta comunidad educativa.

Otro ejemplo de declaración del uso de las nuevas tecnologías es el IES Tierra de Campos (Villalpando, Zamora), que propone dos páginas sobre la comunicación en el centro y de este con la comunidad exterior (correo electrónico, web del centro...), de las que hemos extraído los siguientes propósitos:

- Promover el empleo de los medios informáticos por parte de las familias (materiales de investigación y apoyo al estudio extraídos de Internet, software educativo, etc.)
- Actualizar y ampliar los fondos informáticos y videográficos de la biblioteca.
- Potenciar el uso artístico y científico de la fotografía digital
- Comenzar la utilización de software multimedia en lengua extranjera.
- Establecer un sistema horario para que en todas las aulas de informática y de medios audiovisuales se pueda impartir docencia de todas las materias.

Con este breve muestrario queremos constatar el diverso enfoque que los centros de enseñanza secundaria confieren a la incorporación de tecnologías y de medios audiovisuales en sus proyectos educativos; sin embargo, el hecho de que no aparezca declarado en el PEC tampoco significa que el profesorado no los esté aplicando por iniciativa propia en su práctica docente.

4. El Plan Audiovisual del Departamento de Lengua y Literatura

Los adolescentes viven inmersos en el mundo de la imagen, un universo rápido y cambiante de comunicaciones breves e instantáneas, una narrativa que han de aprender a interconectar. La alfabetización audiovisual es la formación que ayudará a los jóvenes a interpretar y seleccionar el permanente estímulo informativo que reciben, y también a ser críticos con él. Deben tener una actitud activa frente a los medios de comunicación de masas, frente a una variedad de mensajes que no siempre son los adecuados y que deben aprender a filtrar: es una tarea de la comunidad educativa que los jóvenes aprendan a ver y a mirar la televisión, el cine, la radio y los productos multimedia. Para conseguir dicha formación, es necesario que la relación con los *mass media* la lleven a cabo diversos actores: los propios estudiantes, el profesorado y el personal del centro educativo y el entorno familiar.

Por lo que respecta al centro educativo, la propuesta de un plan audiovisual de departamento debe contar con la implicación de todos los docentes del propio Departamento de Lengua y Literatura, con la colaboración del propio equipo directivo, y la de los tutores y tutoras, como responsables de la formación integral de su grupo-clase y de las acciones que trascienden el currículo. Además, ha de ser una acción consensuada, acordada con el resto del profesorado, y flexible, por los cambios que se puedan producir durante el curso.

4.1 Objetivos del plan

La justificación del proyecto del Plan Audiovisual del Departamento de Lengua y Literatura es la introducción del lenguaje audiovisual, en la búsqueda de nuevas formas de expresión y creación, a través de las tecnologías de la información y la comunicación con el fin de fomentar un espíritu crítico en los alumnos ante el consumo de medios audiovisuales. El desarrollo de este plan en el ámbito de trabajo de la materia de lengua y literatura se basa en la

contribución de la propia materia al desarrollo de competencias básicas como son la comunicación lingüística, la competencia digital, el manejo y búsqueda de información y las técnicas de trabajo, así como la capacidad de aprender a aprender gracias a la autonomía que proporcionan los medios audiovisuales. El Plan Audiovisual de Departamento de Lengua y Literatura debe contener una serie de actividades que se sirvan de toda la tipología de medios audiovisuales y multimedia. Los objetivos tendrán que estar dentro de la línea educativa del PEC del centro; no obstante, la siguiente lista es una propuesta genérica que puede incluir cualquier IES:

- Contribuir a la adquisición de las competencias básicas.
- Crear hábitos de cultura y de conocimiento que ayuden a paliar el fracaso escolar.
- Motivar al alumnado e integrarlo en un modelo de aprendizaje más autónomo.
- Crear hábitos de trabajo individual y grupal entre el alumnado.
- Conocer los lenguajes audiovisuales del cine, la televisión, la publicidad, la fotografía, la música, etc.
- Producción de contenidos audiovisuales significativos.
- Manejar utensilios y tecnología relacionada con los medios y las TIC.
- Utilizar las TIC como herramientas de trabajo colaborativo entre docentes y alumnos.
- Fomentar la competencia lingüística en castellano, valenciano e idiomas extranjeros.
- Educar en el respeto a los creadores y luchar contra la piratería.

4.2 Ámbitos de intervención

Las actividades que propone el departamento dentro del plan se disponen en diversos ámbitos de intervención, como son los siguientes:

- a) Práctica de los géneros orales
- b) Mejora de la expresión oral
- c) Mejora de la expresión escrita
- d) Creatividad literaria, creatividad artística
- e) Enseñanza integrada de lenguas

Esta sería una lista de actividades a realizar dentro del plan:

- Lectura o recitado de poesía en voz alta: mejora de la expresión oral, hablar ante un auditorio, refuerzo de la memoria, trabajo sobre la disertación, etc.
- Exposición oral ayudándose de diapositivas proyectadas: práctica del género expositivo, competencia digital...
- Redactar noticias para leer como en los informativos: géneros periodísticos, mejora de la expresión escrita, expresión oral, dicción, hablar ante la cámara...
- Redacción de guiones cinematográficos: mejora de la expresión escrita, recreación de la lengua oral mediante la elaboración de diálogos, práctica de técnicas teatrales con la asignación de personajes, etc.
- Visionado comentado de películas y cortos: fomento del espíritu crítico, práctica del debate como género, educación en valores; esta actividad puede terminar en la confección de un texto escrito.
- Elaboración de anuncios publicitarios para diversos soportes (vídeo, papel, escenificación teatral...): argumentación como género, desarrollo de estrategias argumentativas, fomento del espíritu crítico, desarrollo de la creatividad...
- Creación de cortometrajes: práctica de la narración, la historia cinematográfica como texto narrativo.
- Grabación y edición de vídeo: manejo de utensilios tecnológicos, control de la luz, creación de escenarios, significado de los planos cinematográficos, tratamiento de la información...
- Captura y edición de audio: manejo de utensilios tecnológicos, control de los sonidos, apreciación del silencio, tareas de tratamiento de información...
- Concursos de fotografía: fomento de la creatividad y valoración de las imágenes fijas como expresión de significado.
- Talleres de tratamiento de imágenes digitales: competencia digital, manejo y creación de formatos digitales, dominio de técnicas relacionadas con la luz, el color...
- Talleres radiofónicos: elaboración de guiones para radio, mejora de la expresión escrita y la expresión oral, prestando atención a vocalización, entonación, prosodia...
- Actuaciones musicales y creación de letras de canciones: fomenta la creatividad artística y el trabajo cooperativo, asimismo los alumnos trabajan la creatividad literaria. Supone una excelente práctica oral si los alumnos interpretan canciones en otras lenguas.

- Actualizar y subir contenidos a la *web* del IES: práctica de la competencia digital, técnicas de manejo de información, control de contenidos,
- Participación en los *blogs* relacionados con las actividades del centro, lo que está relacionado con la comprensión y la expresión escrita, géneros como la argumentación, exposición de opiniones...
- Crear canales propios en plataformas de vídeo (Youtube, Vimeo...) para favorecer la competencia digital y la divulgación de información; se trata de espacios públicos sujetos al control de contenidos por parte de quienes los producen.
- Elaborar cómics y animación con *software* gratuito, para trabajar sobre el género narrativo, fomentar la creatividad literaria, mejorar la expresión escrita, etc.
- Tertulias sobre cine y literatura relacionada: práctica del género del debate, fomento de actitudes de respeto a las opiniones de otros, de cooperación conversacional, etc.
- Charlas de personalidades relacionadas con las artes audiovisuales y la escritura: valoración de otras opiniones, comprensión auditiva, desarrollo de la escucha atenta, interacción con autoridades sobre el tema.
- Localizar y compartir sitios web de interés para la comunidad escolar: competencia digital, competencias de localización, tratamiento y reaprovechamiento de información, trabajar la comprensión lectora.

4.3 Coordinación y desarrollo del Plan Audiovisual del Departamento de Lengua

El desarrollo del plan requiere la implicación de todos los miembros del Departamento de Lengua y Literatura, de ese modo, los contenidos y la metodología responderán a una línea compartida por estudiantes de diversos grupos-clase, y de todos los alumnos de la materia, de todos los cursos del IES. Algunas de las actividades de coordinación podrán ser realizadas por una sola persona designada a tal efecto; otras se llevarán a cabo en común, siempre con la colaboración y autorización del equipo directivo.

En primer lugar, por tanto, es necesario el nombramiento de una persona que coordine el plan, entre cuyas funciones se hallaría la propuesta de las actividades relacionadas con la programación de la asignatura. Este profesor debería tener una reducción horaria acorde con las tareas que va a realizar. Si, como se ha planteado anteriormente, la Administración asume esta figura académica, esta reducción horaria debería institucionalizarse, lo que facilitaría la apli-

cación de tal medida. Otra variante es que tal función la asumieran más personas —el jefe de departamento y dos colaboradores, por ejemplo—, con una distribución clara de las tareas que corresponden a cada uno.

La labor de esta coordinación estaría encaminada a los siguientes objetivos:

- La formación de los compañeros de departamento en medios y nuevas tecnologías, bien a través de cursos de entidades como el Cefire, bien a través de seminarios impartidos por los propios coordinadores.
- Reuniones periódicas para implantar los recursos necesarios.
- Evaluar las producciones de los alumnos y realizar memorias de las actividades.
- Consideración del resultado de las actividades como material didáctico, que sería guardado y/o publicado en plataformas digitales relacionadas con el mundo educativo.
- Crear un repositorio propio con las actividades realizadas en el centro.
- Buscar y filtrar material audiovisual en Internet, y crear un archivo de estos recursos, organizado por áreas de interés (literatura, géneros orales, medios de comunicación, etc.)
- Redactar el plan e incluirlo en el PCC como propuesta didáctica y como oferta formativa.
- Dar a conocer las propuestas de innovación y mejora educativa conseguidas con este Plan a través de participación en foros, congresos, encuentros educativos, así como la publicación de artículos en revistas especializadas.
- Recabar información sobre los resultados obtenidos en otros centros que también han implantado este tipo de planes, y crear una comunidad para el intercambio de experiencias, a través de encuentros sectoriales, un *blog* compartido, etc.
- Buscar financiación a través de subvenciones públicas, para lo cual es necesario un seguimiento de las convocatorias anuales de este tipo de ayudas. No debería descartarse algún tipo de contribución privada, de empresas vinculadas con la tecnología, o con medios radiofónicos y audiovisuales.
- Contribuir, con su experiencia, a que otros departamentos se sumen a la incorporación de los recursos audiovisuales como mecanismo docente, desde una perspectiva global, programada e incorporada a las programaciones didácticas.
- Incorporar paulatinamente los recursos audiovisuales a los programas de acción tutorial, pues es un espacio idóneo para trabajar con ellos en competencias que merecen un desarrollo suplementario a lo impartido en las diferentes asignaturas.
- Contactar con profesionales cualificados o centros donde se imparte el grado de Comunicación Audiovisual para que den charlas a los alumnos e, incluso, organicen seminarios

que culminen con una práctica: grabación de un programa de radio, de un corto. En la UJI, por ejemplo, existe una infraestructura muy adecuada para este fin.

4.4 Protección de datos

Siempre con arreglo a la legislación sobre protección de datos, y teniendo en cuenta que los estudiantes de secundaria son menores de edad, es necesaria una esmerada atención a la hora de manejar grabaciones en audio y vídeo o fotografías, por lo que conviene tomar una serie de precauciones para preservar la intimidad de estos:

- Organización de un tutelaje y custodia de los materiales producidos, dentro del propio departamento y teniendo en cuenta el modo de almacenar los soportes en que se hallan: discos duros, *cedés*, memorias externas, etc.
- Estipular un compromiso de privacidad con las familias para preservar la identidad de los alumnos menores de edad, pedir permisos firmados por los padres para publicar contenidos en internet, etc. Normalmente, el centro solicita este tipo de permisos y firmas a la hora de matricular a los alumnos.
- Invitación a las familias para que participen en las actividades, tanto en el centro como fuera de él: por un lado se pretende abrir el instituto a más miembros de la comunidad, y por otro, las familias se involucran más en la formación de los adolescentes.

5. Consideraciones finales

La enseñanza de calidad que la sociedad del siglo XXI pretende conseguir, cuenta con medios tecnológicos aplicados a la educación que favorecen una enorme variedad de espacios de aprendizaje. Hoy en día la formación de los adolescentes empieza a basarse en el multilingüismo, en programas que incluyen el tratamiento integrado de lenguas, y el profesorado ha de estar a la altura mediante la formación permanente en lenguas extranjeras; por ese mismo principio, es igualmente exigible la formación del cuerpo docente en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, y en los medios audiovisuales. Evidentemente, esta preparación exige un esfuerzo que diversos actores deben realizar.

La implicación de la autoridad educativa –la Administración– debe abarcar diversas áreas:

- 1) la dotación en medios, de modo que todos los centros posean de manera generalizada las mismas posibilidades educativas; esta inversión debe estar hecha también en los centros de enseñanza primaria, para que los estudiantes no pierdan la continuidad en su formación;
- 2) se hace necesaria la creación de ámbitos de formación metodológica para el profesorado que no supongan una carga añadida a las tareas docentes: precisamente, son quienes más motivados deben estar para la impartición de clase con unas herramientas en constante modernización; y
- 3) acordar con los profesores horarios de clase adecuados a metodologías que incorporan utensilios electrónicos de complejo manejo, así como materiales como vídeos y películas, que requieren tiempo para su comprensión completa.

El profesorado debe presentar una actitud abierta de cara al uso de nuevas herramientas docentes; la infinita variedad de materiales audiovisuales que pueden ser implementados en el aula exige dedicar más tiempo a prepararlos: acciones como localización, visionado previo, edición de audios y vídeos, manejo de espacios web, etc., son procesos de trabajo que no deben exceder los horarios del profesorado. Al contrario, puesto que su uso va a más, se hace necesario un replanteamiento de los tiempos que los docentes dedican a sus diversas tareas en los centros educativos.

La interiorización que deben hacer los docentes con respecto a las nuevas tecnologías supone una desventaja añadida pero no insuperable. La alfabetización digital afecta a docentes y a estudiantes. La formación en medios consigue sus logros, pero no deberíamos perder de vista el factor edad: a los *inmigrantes digitales*²¹ les costará dejar de ver el elemento tecnológico entre ellos y los contenidos, justo al contrario que los adolescentes, para quienes la tecnología es invisible y se reduce a un soporte –de fácil manejo– que les permite acceder a contenidos o crearlos.

El alumnado de secundaria acepta de buen grado las tareas con materiales audiovisuales y TIC. La proximidad tecnológica y el componente lúdico crean en ellos una predisposición para que los docentes puedan poner en práctica todas las propuestas pedagógicas imaginables. Eso

²¹ Ver nota núm. 9.

sí, los profesores y profesoras deben ser una guía para que el uso de los medios audiovisuales en el aula no quede en el puro entretenimiento, sino que redunde en el aprendizaje. Para los estudiantes, el uso de los medios puede ser un elemento de fomento de aprendizaje más autónomo, más significativo y les familiariza con futuros aprendizajes dentro de la sociedad digital en la que tendrán que desenvolverse al salir del instituto. Al mismo tiempo, el estar alfabetizados digitalmente les prepara como ciudadanos críticos ante los mensajes que transmiten los medios audiovisuales, que hoy en día son omnipresentes.

La necesidad de aumentar la práctica de la lengua oral en las aulas de secundaria viene determinada porque la sociedad actual exige un alto nivel de competencia en comunicación oral. El dominio de las estrategias a la hora de hablar, escuchar y conversar es imprescindible para el futuro académico, profesional y social de los adolescentes. Esta práctica de la oralidad tiene en los medios audiovisuales y las TIC unas herramientas eficaces e imprescindibles para lograr una metodología de aprendizaje eficaz. Los países que, como Francia, poseen una amplia tradición en la enseñanza de lo oral en las aulas, tienen plenamente asumido que el trabajo sobre la oralidad es indisoluble del uso de los medios audiovisuales en las distintas fases del aprendizaje.

El plan audiovisual de departamento aspira a la transversalidad en un segundo estadio, en el sentido de aplicar una práctica docente y de programación de aula *exportable* en su base a las demás disciplinas que se imparten en el centro. Podríamos establecer un paralelismo entre los planes lectores que aplican los IES y el plan audiovisual. Tras una larga insistencia en el fomento de la lectura en los centros, y de aplicar planes lectores en los que participaban algunos departamentos estas acciones, basadas en el voluntarismo en muchos casos, fueron reguladas por la Orden del Consell 44/2011 de 7 de junio, por la cual todos los centros deben aplicar un plan lector, que incluye objetivos, comisión coordinadora, actualización anual, y la posibilidad de facilitar «a los centros un modelo orientativo de Plan para el fomento de la lectura».

Mientras la autoridad educativa establece una disposición similar para planes audiovisuales, son las iniciativas de algunos profesionales de la enseñanza las que abren el camino, si bien es cierto que la mayoría de ellas se basan en el cine, tal vez por ser un medio que aglutina la imagen, el sonido, la literatura, la música; refleja la condición humana, tiene valor socializador, etc., pero para la una educación audiovisual completa es necesario tener en cuenta también la televisión, la radio, internet, la fotografía y los productos multimedia.

Anexo I

Encuesta a los alumnos sobre el audiovisual en clase de ESO

Este test tiene como finalidad recabar las opiniones de los alumnos de ESO y Bachillerato sobre los medios audiovisuales en clase. Su realización es personal y anónima. Las respuestas se destinarán única y exclusivamente a un trabajo de investigación de ámbito universitario. Este test se presenta a alumnos de ESO y Bachiller bajo autorización del profesorado del IES Bovalar.

Por favor, marca con una cruz la casilla elegida, o bien responde en los espacios en blanco. Gracias por tu colaboración.

1	¿Visualizas vídeos (de tipo documental) relacionados con las asignaturas que estudias?	nada <input type="checkbox"/> poco <input type="checkbox"/> suficiente <input type="checkbox"/>
2	¿Visualizas películas relacionadas con las asignaturas que estudias?	nada <input type="checkbox"/> poco <input type="checkbox"/> suficiente <input type="checkbox"/>
3	¿En qué asignaturas, principalmente?	
4	¿Qué medios se utilizan en el aula para verlos?	proyector <input type="checkbox"/> televisor <input type="checkbox"/> ordenador <input type="checkbox"/>
5	¿Estos vídeos o películas van acompañados de otros materiales?	fichas <input type="checkbox"/> libro de texto <input type="checkbox"/> explicaciones <input type="checkbox"/>
6	¿Realizas grabaciones de audio o de vídeo?	sí <input type="checkbox"/> no <input type="checkbox"/> a veces <input type="checkbox"/>
7	¿Se comparten en redes sociales, blogs, etc.?	sí <input type="checkbox"/> no <input type="checkbox"/> a veces <input type="checkbox"/>
8	¿Los medios audiovisuales te han ayudado en la comprensión de las materias que estudias?	nada <input type="checkbox"/> poco <input type="checkbox"/> suficiente <input type="checkbox"/> mucho <input type="checkbox"/>
9	¿Te gustaría que tus profesores usasen más materiales didácticos audiovisuales?	sí <input type="checkbox"/> no <input type="checkbox"/> indiferente <input type="checkbox"/>
10	¿Por qué?	
11	¿Te gustaría que las tareas de edición de audio y vídeo fuesen más frecuentes en clase?	sí <input type="checkbox"/> no <input type="checkbox"/> indiferente <input type="checkbox"/>
12	¿Por qué?	
13	¿A través de qué medios te comunicas con tus compañeros de clase?	
14	¿Has usado el teléfono móvil en clase con fines educativos?	sí <input type="checkbox"/> no <input type="checkbox"/> ns/nc <input type="checkbox"/>
15	¿Crees que se pueden transmitir conocimientos a través de la televisión?	sí <input type="checkbox"/> no <input type="checkbox"/> indiferente <input type="checkbox"/>
16	¿Ves televisión? ¿Cuántas horas al día?	
17	¿Qué medios audiovisuales existen en tu casa?	ordenador <input type="checkbox"/> tablet <input type="checkbox"/> móvil <input type="checkbox"/> televisor <input type="checkbox"/> ordenador portátil <input type="checkbox"/> netbook <input type="checkbox"/> otros <input type="checkbox"/>

18	Tus contenidos audiovisuales los ves/escuchas a través de:	ordenador <input type="checkbox"/> <i>tablet</i> <input type="checkbox"/> móvil <input type="checkbox"/> televisor <input type="checkbox"/> ordenador portátil <input type="checkbox"/> <i>netbook</i> <input type="checkbox"/> otros <input type="checkbox"/>
19	¿Qué tipo de programas te gustan?	series <input type="checkbox"/> películas <input type="checkbox"/> concursos <input type="checkbox"/> magazines entretenimiento <input type="checkbox"/> otros <input type="checkbox"/>
20	¿Crees que se pueden transmitir conocimientos a través del cine?	sí <input type="checkbox"/> no <input type="checkbox"/> indiferente <input type="checkbox"/>
21	¿Vas al cine? ¿Con qué frecuencia?	
22	Nombra algún/os título/s que hayas visto en el cine en los últimos meses	
23	¿Prefieres pases de películas en tu instituto o salir con el grupo a verlas fuera del centro? ¿Por qué?	
24	¿Participarías en la organización de un ciclo de cine en tu instituto?	sí <input type="checkbox"/> no <input type="checkbox"/> indiferente <input type="checkbox"/>
25	¿Tienes en tu IES información sobre programación de cine no comercial?	sí <input type="checkbox"/> no <input type="checkbox"/> ns/nc <input type="checkbox"/>
26	Define en pocas palabras cada uno de estos conceptos (los que conozcas)	<i>blog:</i> <i>buscador:</i> <i>códigos QR:</i> <i>etiqueta:</i> <i>hashtag:</i> <i>mp3:</i> <i>mp4:</i> <i>podcast:</i> <i>realidad aumentada:</i> <i>ppt:</i> <i>streaming:</i> <i>tablet:</i>

Referencias bibliográficas

- ADAME TOMÁS, A. (2009): «Medios audiovisuales en el aula», en *Innovación y Experiencias Educativas* (revista digital), núm. 19, Junio, Granada. http://www.csi-csif.es/andalucia/mod_ense-csifrevistad_19.html
- ÁLVAREZ ANGULO, T. (2001): «El diálogo y la conversación en la enseñanza de la lengua», en *Didáctica (Lengua y Literatura)*, vol. 13, Madrid, Universidad Complutense, pp. 17-42.
- BRIZ GÓMEZ, A. (1998): *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmatística*, Barcelona, Ariel.
- CABRERO, J. (2001): *Tecnología educativa. Diseño y utilización de medios en la enseñanza*, Barcelona, Paidós.
- CAMACHO ADARVE, M. M. (2007): «Los géneros en el discurso oral español», en *Espéculo, Revista de Estudios Literarios*, núm. 37, Madrid, Universidad Complutense.
- CASTELLÀ LIDÓN, J. M. (2004): *Oralitat i escriptura. Dues cares de la complexitat del llenguatge*, Barcelona, Curial/PAM.
- CONSEJO DE EUROPA (2001): *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Aprendizaje, enseñanza y evaluación*, Madrid, Instituto Cervantes-Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>
- DOLZ, J. y B. SCHNEUWLY (2006): *Per a un ensenyament de l'oral. Iniciació dels gèneres formals a l'escola*, Barcelona, PAM/IIFV.
- FERRÉS PRATS, J. (2007): «La competencia en información audiovisual: dimensiones e indicadores», en *Comunicar, Revista Científica de Comunicación y Educación*, núm. 29, v. XV, pp. 100-107.
- GASCÓN MARTÍN, A. (1995): *Español coloquial. Rasgos, formas y fraseología de la lengua diaria*, Madrid, Edinumen.
- GENERALITAT VALENCIANA (2007): *Decreto 112/2007*, de 20 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunitat Valenciana. DOCV 5562.
- LÓPEZ CONESA, C. (2013): «El Plan Audiovisual de Centro como eje para el desarrollo del Plan de Acción Tutorial en el IES Concha Méndez Cuesta», <http://recursostic.educacion.es/heda/web/es/practicas-innovadoras/colaboracion-escolar/proyectos-20/1148-el-plan-audiovisual-como-eje-del-plan-de-accion-tutorial> [consultado el 10-01-2015]

- LUZÓN ENCABO, J. M. e I. SORIA PASTOR (1999): «El enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas. Un desafío para los sistemas de enseñanza y aprendizaje abiertos y a distancia», en *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, Vol. 2, n.º 2, UNED, Madrid, pp. 40-58. <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/download/2077/1952>.
- MARTÍNEZ ZARANDONA, I. (1997): *Alfabetización audiovisual*, México, SEP Universidad Pedagógica Nacional.
- MOLINA GARCÍA, M.ª J. (2008): «La adquisición del lenguaje: primer paso para la comunicación humana», en JIMÉNEZ JIMÉNEZ, M.ª A. et al. (eds.) (2008): *Nociones didácticas sobre oralidad y escritura*, Melilla, Universidad de Granada.
- MONTSERRAT, S. y P. HERNÁNDEZ (2013): «Les TIC a l'aula, una realitat», en *Ítaca, Revista de Filologia*, n.º 4, Universitat d'Alacant, Alacant, pp. 15-24, <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/37079>
- NEIRA PIÑEIRO, M.ª R. (2010): «La escritura para medios audiovisuales en el área de Lengua Castellana y Literatura y su contribución al desarrollo de las competencias básicas», en *Cauce. Revista internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas*, núm. 33, pp. 381-392.
- NÚÑEZ DELGADO, M.ª P. (2008): «Aspectos básicos de la didáctica de la lengua oral», en JIMÉNEZ JIMÉNEZ, M.ª A. et al. (eds.) (2008): *Nociones didácticas sobre oralidad y escritura*, Melilla, Universidad de Granada.
- RODRÍGUEZ CORTÉS, F. (2013): «La formación del alumnado como consumidor/productor de cortos en el Plan Audiovisual de Centro», en *Making Of, Cuadernos de cine y educación*, núm. 96-97, pp. 14-20.
- RUIZ CASAS, M. (2008): «Vuelta a las aulas ¿Y si vamos al cine?», en *Comunidad Escolar*, núm. 838. <http://comunidad-escolar.cnice.mec.es/800/experi.html> [consultado el 10-06-2014]
- SANTIBÁÑEZ VELILLA, J. (2010): «Aula virtual y presencial en aprendizaje de comunicación audiovisual y comunicación», en *Comunicar, Revista Científica de Comunicación y Educación*, núm. 35, v. XVIII, pp. 183-191.
- SOLANO CAZORLA, A. (2013): «Referentes audiovisuales en los centros educativos», en *Making Of, Cuadernos de cine y educación*, núm. 96-97, pp. 59-65.
- VILÀ I SANTASUSANA, M. (2009): «Seis criterios para enseñar lengua oral en la educación obligatoria», [en línea] en *Leer.es. Hablar. Enseñar la lengua oral*, Ministerio de Educación, http://docentes.leer.es/files/2009/10/art_prof_ep_eso_ensenarlenguaooral_montserratvila.pdf [consultado el 13-06-2014]