



Facultad de Ciencias Humanas y Sociales

Máster en Profesor/a de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato,
Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas

Trabajo Final de Máster

**LA MOTIVACIÓN Y LA INTERACCIÓN ENTRAN EN ESCENA
EL TEATRO: UN MÉTODO DINÁMICO
PARA APRENDER ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA
Y LENGUA MATERNA**

Tutor: Dr. Jorge Martí Contreras

Alumna: Assia Berto

DNI: AV0582592

RESUMEN

La motivación y la interacción representan dos ingredientes fundamentales en el aula de lenguas y el teatro constituye una de las herramientas para estimularlas y conseguir las en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así pues, este trabajo pretende demostrar los beneficios y los posibles inconvenientes de su empleo en las clases de español como lengua extranjera y como lengua materna. Entre otros, se destaca el carácter lúdico, igualador y personalizado de las actividades teatrales para el aprendizaje del idioma y la atención a la diversidad en el aula. Para ello, se propone una unidad didáctica que combina y se sirve de algunas técnicas teatrales para abarcar el tema del texto expositivo oral. A través de la implementación de dicha propuesta y de los resultados obtenidos con alumnos de 1.º ESO en la asignatura de Lengua y Literatura Castellana, se confirma la eficacia del teatro como elemento clave para: desarrollar la confianza e integración grupal, aprender divirtiéndose, realizar un estudio real de la lengua, mantener vivas la motivación y la interacción de y entre los alumnos.

PALABRAS CLAVE

Motivación, interacción, teatro, aprendizaje de lenguas, texto expositivo.

ÍNDICE

Agradecimientos	6
1. Introducción	8
2. La motivación y la interacción en el aula de lengua.....	9
2.1 La motivación	9
2.2 La interacción.....	13
3. El teatro una herramienta de motivación e interacción en el aula de E/LE y de atención a la diversidad.....	17
3.1 El teatro en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas y en el currículum de Secundaria	18
3.2 Las características y las ventajas de las prácticas teatrales: el drama y el teatro.....	19
4. Contextualización	23
4.1 Centro educativo	24
4.2 Grupo de actuación.....	25
5. Programación de la secuencia didáctica.....	27
5.1 Competencias	27
5.2 Objetivos de la acción docente	28
5.3 Objetivos didácticos	28
5.4 Motivación de los contenidos de la unidad didáctica.....	29
5.5 Contenidos específicos	31
5.6 Metodología	32
5.7 Recursos didácticos	32
5.8 Temporalización.....	33
5.9 Evaluación	34
5.10 Atención a la diversidad	34
6. Actividades.....	35
6.1 Sesión I	35
6.2 Sesión II	39
6.3 Sesión III	42

6.4 Sesión IV.....	47
7. Conclusiones	50
7.1 Conclusiones y valoración personal.....	50
7.2 Evaluación sobre la implementación de la unidad didáctica en el aula...	51
7.3 Reflexión de la evaluación del curso.....	52
7.4 Evaluación de los alumnos al curso	53
7.5 Evaluación de la propia actuación docente.....	55
7.6 Propuesta de mejora.....	56
8. Bibliografía y webgrafía	58
9. Anexos	63
Anexo 1: actividad de análisis del vídeo Mala Exposición de Valencia “Guíame por España”.....	63
Anexo 2: actividades de iniciación a la teatralidad.....	64
Anexo 3. Temas para la exposición oral	67
Anexo 4: tabla de evaluación de la participación (20% de la nota final).....	69
Anexo 5: preguntas sobre la propia experiencia como ponente	70
Anexo 6: preguntas sobre el vídeo “Eres lo que publicas” del Día del Emprendedor	71
Anexo 7: tabla de evaluación entre iguales (20% de la nota final).....	72
Anexo 8: tabla de autoevaluación (20% de la nota final)	73
Anexo 9: tabla de evaluación del profesor (40% de la nota final)	74

AGRADECIMIENTOS

La finalización de este trabajo representa el término de una experiencia enriquecedora y el principio de otra que aun no tiene destino. A lo largo de ella, he tenido la oportunidad de conocer a personas que han dejado huellas en mi recorrido y gracias a las cuales, he podido valorar cada lección porque me han convertido en lo que soy ahora: lo que quería ser.

En primer lugar, agradezco la atención y el apoyo de mi tutor Jorge Martí Contreras que me ha acompañado en la realización del presente trabajo, me ha ayudado a plasmar mis ideas en un proyecto didáctico del cual estoy muy satisfecha y que me ha orientado a lo largo de todo el proceso de ideación y concreción del mismo.

Además, quiero dar las gracias a todos los docentes del *Máster en Profesor/a de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas* con los que he tenido la oportunidad de relacionarme, que han reconocido mis capacidades y, gracias a los cuales, he podido ampliar mi bagaje cultural, no solo como futura profesora sino, también, como persona.

Asimismo, quiero agradecer a mi ex profesora Dilia Di Vincenzo, que desde los dieciséis años ha representado y sigue representando mi guía y mi modelo. A ella que ha creído en mí desde el principio y que siempre ha estado muy cerca incluso desde la distancia. A ella que me ha transmitido el amor por el español, la pasión por el teatro y la vocación por la enseñanza.

También, quiero dar las gracias a mis padres Angela y Romeo que, a través de sus sacrificios, me han permitido cumplir mis deseos, han apostado por mis intereses, han confiado en mis capacidades y que han demostrado estar orgullosos de las metas que hemos conseguido juntos.

Quiero reconocer el mérito a todos mis amigos y amigas que, en ningún momento, han dejado de apoyarme con palabras, mensajes, abrazos y miradas. Quiero reconocer el mérito, también, a los que no lo han hecho porque, incluso gracias a ellos, he encontrado el valor para demostrar a mí misma que se equivocaban y de seguir hacia delante.

Finalmente, quiero dar las gracias a Alessandro que nunca ha dudado de mis capacidades incluso cuando yo lo hacía, que nunca ha dejado de alegrarse de mis éxitos incluso cuando yo ya no creía, que nunca ha dejado de levantarme incluso cuando yo no podía y que, simplemente, nunca ha dejado de estar.

Por último, quiero dedicar este trabajo a mi abuela Giovanna que representa mi pilar, mi fuerza y mi luz cotidianos. Lo dedico a ella que me ha dado la mano en este recorrido llamado vida.

1. INTRODUCCIÓN

«La motivación es, sin lugar a dudas, la cuestión más compleja y el mayor reto al que se enfrentan los profesores en la actualidad».

(Sheidecker y Freeman, 1999: 116; ápod Dörnyei, 2008: 17)

En una sociedad diversa y en evolución, como la de hoy en día, donde el progreso reina soberano; y lo rápido, competitivo y global se han convertido en los pilares que manipulan las acciones de los individuos, educar y motivar a los adultos del mañana *en* y *para* este mundo es una tarea complicada.

Así pues, se puede partir de la premisa de que el individuo es un ser histórico, cultural y social, que vive en continua interacción con su entorno en un mundo y una época determinados, cuyos valores y creencias influyen en la creación de su identidad. Tal y como afirma Vygotski (1982-1984, Vol. IV: 281; ápod Ivic, 1994: 775), «todo absolutamente en el comportamiento [...] está fundido, arraigado en lo social». Como profesora de lenguas, apoyo la opinión de Plutarco, quien sostenía que «la mente no es una vasija por llenar, sino un fuego por encender». Por tanto, considero que mi tarea es inculcar a los estudiantes, no solo los conocimientos académicos establecidos en los currículos actuales, sino que también formarlos en valores sociales, tales como la solidaridad, la convivencia, la empatía, la gestión de las emociones y, sobre todo, el uso del diálogo.

Por este motivo, este trabajo pretende analizar y poner en práctica el ideal de docente descrito previamente a través de una metodología que se sirve de algunas técnicas teatrales para conseguir los objetivos didácticos.

En los apartados a continuación, se destacará la importancia de la motivación y de la interacción y se observará su papel fundamental en el aula en general y en las clases de Español como Lengua Extranjera (E/LE) y como lengua materna (L1). Sucesivamente, se presentará el teatro como recurso para motivar, interactuar y atender la diversidad en el aula. Así pues, se enumerarán los beneficios y los eventuales inconvenientes que aporta su uso didáctico. Para ello, se tendrán en cuenta, también, las directrices mencionadas en el *Marco Común Europeo para las Lenguas (MCER)* de 2002, en el *Plan Curricular* del Instituto Cervantes (*PCIC*) de 2006 y en el currículum de

referencia para la asignatura de Lengua y Literatura castellana de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

Asimismo, se describirá la puesta en práctica de dicha herramienta en la Unidad Didáctica (UD) diseñada e implementada por la autora del presente trabajo durante su estancia de prácticas, en el Instituto de Educación Secundaria El Caminàs. En ese apartado, se observarán los objetivos, los contenidos, la metodología, los recursos y los materiales, la descripción de las actividades y los tipos de evaluación utilizados para trabajar el texto expositivo oral con alumnos de 1.º ESO, a través de técnicas y ejercicios teatrales.

Finalmente, se remarcarán los resultados obtenidos tras su implementación en el aula y, por último, se presentarán algunas propuestas de mejora que se pueden tener en cuenta después de la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje llevado a cabo.

2. LA MOTIVACIÓN Y LA INTERACCIÓN EN EL AULA DE LENGUA

En el siguiente apartado, se destacarán las características fundamentales de dos elementos importantes para que el docente pueda realizar su tarea con éxito. Dichos elementos están representados por la motivación y la interacción y constituyen factores imprescindibles para que el aprendizaje sea significativo. En efecto, como describe el *MCER* (2002 ápuð Martí & Valls , 2012: 2) tanto la motivación como la interacción constituyen recursos fundamentales en las clases de E/LE y, también, en las clases de lengua en general.

2.1 La motivación

El docente debe tener una actitud positiva para establecer un clima favorable que facilite el proceso de aprendizaje. Esta conlleva un optimismo pedagógico que, según Vaello (2011: 13), significa «inyectarnos una buena dosis de fe en lo que hacemos, pensando que se pueden conseguir las metas conseguidas».

Los alumnos, de su parte, deben mostrar interés hacia el aprendizaje, sentirse estimulados a lo largo de todo el proceso y satisfacer ese deseo de conocimiento que surge de la necesidad de saber más. Por tanto, como afirma Dörnyei (2008: 18), se suele identificar al alumno motivado como aquel tipo de aprendiz que muestra curiosidad y compromiso, que tiene diferentes razones

para querer aprender y que se dedica con constancia, perseverancia e intensidad a ello.

Con respecto a la enseñanza de E/LE, por ejemplo, pueden existir varios motivos que llevan a un estudiante a dedicarse al estudio de este idioma. Así pues, tomamos como referencia las cuatro tipologías de motivaciones más difundidas en el proceso de adquisición de lenguas extranjeras: *intrínseca*, *extrínseca*, *integradora* e *instrumental* (Tragant y Muñoz 2000; ápod Minera, 2009: 2) y cuyas características se describen a continuación a partir de Minera, (2009: 2-3).

El **primer tipo de motivación** aparece cuando el aprendiz está interesado en hacer algo porque se siente satisfecho por el simple hecho de llevar a cabo una tarea. En este caso, por lo tanto, la razón del aprendizaje reside dentro de las actividades mismas y se concreta en el logro de un objetivo propiamente didáctico, es decir, interno.

La **motivación extrínseca**, en cambio, consiste en llevar a cabo una tarea específica, para obtener algo que se desea. Por tanto, la razón del aprendizaje reside fuera de la actividad misma, dado que se realiza para alcanzar objetivos externos.

En el caso de la **motivación integradora**, el alumno quiere aprender la LE/L2 puesto que su finalidad es interactuar o identificarse con otro grupo etnolingüístico o, también, integrarse en el tejido social de la comunidad de referencia. Esta tipología se puede definir, también, **motivación sociocultural**, en el caso en que el estudiante presenta interés hacia los aspectos culturales de esa lengua sin tener necesariamente como objetivo la integración en su comunidad.

Finalmente, en relación a la **motivación instrumental**, esta caracteriza al sujeto que pretende conseguir un objetivo de tipo pragmático. Es decir, el alumno en cuestión «tiene generalmente un propósito utilitario, por ejemplo, cumplir requisitos educativos, solicitar un empleo en el que se necesita la LO o conseguir un estatus social más alto» (Minera, 2009: 2).

A continuación, se aprecian algunos ejemplos de actividades y/u objetivos que trabajan cada tipo de motivación mencionado.

ACTIVIDAD	EXPLICACIÓN DE LA MOTIVACIÓN
<p>Busca información sobre horarios de tren en www.renfe.es para un viaje que estás preparando.</p>	<p>Intrínseca: aprender por el placer de aprender El aprendiz aprende de forma voluntaria y pretende superar los retos que el estudio de la lengua le propone. Su objetivo es avanzar en el conocimiento propiamente lingüístico de la misma sin la necesidad de obtener una calificación por la actividad que realiza.</p>
<p>Para aprobar el examen A1 de español realiza los siguientes ejercicios:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gramática y léxico sobre: artículos, presente de indicativo, preposiciones, posesivos y pretérito perfecto (20 puntos). - Comprensión escrita: lee y señala si las afirmaciones son verdaderas o falsas (20 puntos). - Comprensión oral: escucha y señala con una X las respuestas correctas (20 puntos). - Expresión escrita: describe tu rutina (50-80 palabras) (20 puntos). - Expresión oral: preséntate y habla de tu familia (20 puntos). <p>60%-69%: aprobado 70%-79%: notable 80%-100%: sobresaliente</p>	<p>Extrínseca: aprender por intereses externos El estudiante aprende el idioma de forma involuntaria, quiere alcanzar la meta y obtener resultados concretos. Su objetivo consiste en, por ejemplo, obtener una nota o un título determinados.</p>
<p>Escribe un correo de presentación al chico o a la chica que te han asignado para tu estancia Erasmus/ viaje de estudio en España y pregúntale todo lo que necesites saber antes de partir. No olvides comunicarle la fecha y la hora de tu llegada al aeropuerto español.</p>	<p>Integradora: aprender para relacionarse con el otro) El alumno aprende la lengua de forma voluntaria porque desea relacionarse con las personas que utilizan dicho código lingüístico y/o integrarse en una comunidad. Es el caso, por ejemplo de los emigrantes o de las personas que van a estudiar en el extranjero.</p>
<p>Deberías realizar el 80% de las 90 horas totales del curso para obtener el nivel B2 de español como LE/L2.</p>	<p>Instrumental: aprender para cumplir requisitos La persona interesada necesita aprender esa lengua para obtener un trabajo o ascender a una condición social más alta.</p>

Tabla 1. Actividades motivación

Como se puede deducir, animarse e incitar a aprender constituyen dos de los ingredientes fundamentales para adquirir contenidos y, en este caso, para aprender el español como LE/L2 o L1. Así pues, podríamos afirmar que el alumno dotado de ganas propias de estudiar el idioma y de las alimentadas por

el docente, cuenta con los estímulos necesarios para afrontar objetivos desafiantes, mostrarse seguro, descubrir las formas más adecuadas para llevar a cabo las tareas, cultivar la curiosidad, satisfacer sus necesidades y alcanzar sus propias metas.

Además, cabe destacar que, a pesar de que no exista una fórmula mágica para motivar a los alumnos, varios estudios demuestran que algunos factores influyen positivamente en su incremento. Sass (1989), por ejemplo, insiste en la importancia del entusiasmo del profesor hacia la materia y la enseñanza de la misma, de la organización y de las adaptaciones del material. Asimismo, el estudioso remarca, entre muchas estrategias que favorecen el desarrollo de la motivación en el aula, la importancia de los contenidos que se abarcan y del uso de metodologías apropiadas y variadas.

También, el docente que pretende despertar el interés en el estudio de los aprendices debe tener en cuenta las características, los gustos y las necesidades de cada uno de ellos, partiendo, por ejemplo, del simple hecho de conocer sus nombres. Además, es conveniente que el profesor individualice la enseñanza considerando los diversos tipos de aprendizaje que se observan en el aula. Esto contribuye al desarrollo de sentimientos de respeto entre las partes y, por consiguiente, favorece la creación de un clima positivo y la instauración de una relación de confianza. De esta forma, el estudiante se siente cómodo y, por ejemplo, no humillado frente al error.

Por esta razón, es fundamental mantener viva la participación del alumnado a través de diferentes tipos de metodologías (clases magistrales, trabajos individuales, trabajos en grupo de carácter aplicativo, juegos de rol, debates, agentes externos, etc.) y herramientas (fotocopias, imágenes, cartulinas, vídeos, canciones, grabaciones etc.) con el objetivo de explicar, adquirir y aclarar los diversos contenidos.

Asimismo, cabe señalar que un aprendizaje motivador se caracteriza por la capacidad del docente de sorprender a los estudiantes a través de la elección de contenidos relacionados con el tema tratado, una metodología innovadora y actitudes positivas. Estas últimas se pueden manifestar, por ejemplo, a través del humor. Este se convierte en un recurso eficaz para estimular la curiosidad

de los aprendices para continuar con el estudio. En efecto, como afirma Fradejas (2000: 145): «el humor es una estupenda manera de reducir el posible aburrimiento de los estudiantes, aumentar su interés por aprender y facilitar la recepción y el almacenamiento de la información».

A modo de conclusión, como observa Dörnyei (2008: 55), para generar un aprendizaje motivador, son indispensables tres condiciones interrelacionadas entre sí:

- El desarrollo de una buena relación entre el docente y los estudiantes y el mantenimiento de conductas adecuadas.
- La creación de un ambiente de estudio agradable.
- La cohesión grupal y el establecimiento y respeto de las normas de cooperación, trabajo y convivencia en el aula.

2.2 La interacción

Otro factor determinante en el proceso de aprendizaje y, sobre todo, en la adquisición de una lengua está constituido por la interacción comunicativa. En efecto, como explica el interaccionismo social¹:

Las personas aprenden y dan sentido al mundo que les rodea a través de las interacciones en las que participan desde el momento en que nacen. La aplicación de este enfoque a la enseñanza de lenguas se traduce en que el aprendiente aprende una segunda lengua o lengua extranjera cuando tiene ocasión de usarla en interacciones significativas y, por tanto, participa en la construcción de su propio conocimiento y comprensión de la lengua (Centro Virtual Cervantes, 1997-2018).

Por tanto: «El interaccionismo social destaca la naturaleza dinámica de la interacción entre profesores, alumnos y tareas, y supone que el aprendizaje

¹ Los orígenes del interaccionismo social se encuentran en la teoría general del aprendizaje que desarrolló L. S. Vigotsky entre los años 20 y 30 del siglo XX. En su escuela son esenciales los conceptos de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) y de mediación [...]. Según esta teoría, el aprendizaje es más eficaz cuando el aprendiente trabaja junto a otra persona -profesor, compañero- en el nivel inmediatamente superior al de sus capacidades actuales. Los teóricos del interaccionismo social denominan a este proceso: mediación. La persona con más conocimientos -el mediador- tiene como función encontrar formas para ayudar al otro a pasar al siguiente grado de conocimiento o comprensión. En los años 80 del siglo XX, R. Feuerstein y sus colaboradores analizaron experiencias de aprendizaje en las que participaban mediadores. Este análisis les permitió desarrollar una teoría coherente de la mediación (Centro Virtual Cervantes, 1997-2018). Disponible en la página: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/interaccionismo.htm

surge de las interacciones de unos con otros» (Williams y Burden, 1999: 52; ápod Martínez Agudo, 2003: 140).

Así pues, según esta perspectiva de la psicología educativa, el estudiante adquiere contenidos lingüísticos tras un proceso de selección, confirmación o exclusión de hipótesis sobre el idioma en cuestión. Esto se realiza gracias a la interacción comunicativa entre los aprendices de esa lengua. De esta manera, se toma en consideración el carácter social del lenguaje. Esto permite la comunicación entre individuos, la transmisión de mensajes y la negociación de significados. Asimismo, el aula de E/LE y de español como L1 se convierte en un espacio de comunicación que ofrece diversas posibilidades de expresión oral y escrita interactiva.

Esto significa que el alumno tiene la oportunidad de desarrollar habilidades para desenvolverse de forma adecuada en las situaciones de comunicación entre culturas² (Centro Virtual Cervantes, 1997-2018) y de realizar un estudio real de la lengua. De hecho, este último, tal como se subraya en el currículum de Lengua y Literatura Castellana definido por el Decreto 87/2015, se corresponde con el enfoque comunicativo. Esto consiste en un planteamiento didáctico que implica el diseño de «tareas o situaciones de aprendizaje que posibiliten, imiten o reproduzcan de la manera más fiel posible situaciones reales de interacción, comprensión y expresión oral y escrita» (Conselleria d' Educació, Investigació, Cultura i Esport, 2015: 3). Finalmente, el estudiante tiene, también, la posibilidad de mantener una actitud positiva hacia la lengua y su cultura según sus intereses, necesidades y características.

Existen diferentes actividades para estimular la interacción tanto oral como escrita. Entre las estrategias de interacción oral propuestas por el *MCER* (2002) destacan, por ejemplo: las conversaciones improvisadas, las discusiones formales e informales, el debate, la negociación, la entrevista, la cooperación práctica centrada en los objetivos, etc. Gracias a estas, el alumno puede comunicarse con uno o más interlocutores desempeñando el papel de hablante y, también, el de oyente. Así pues, este colabora con los otros

² La denominada "competencia intercultural".

participantes de los actos comunicativos para la transmisión e interpretación de un mensaje.

Entre las estrategias de interacción a través de la lengua escrita presentadas por el *MCER* (2002)³, se evidencian actividades que se basan en el intercambio de notas; la correspondencia por carta, fax o correo electrónico; la negociación de acuerdos, contratos y comunicados escritos; la participación en conferencias por ordenador, etc.

A continuación, se presentan las escalas ilustrativas de las habilidades de interacción oral y escrita generales descritas en el Capítulo IV *El uso de la lengua y el usuario o alumno* del *MCER* (2002). Como se observa en las siguientes tablas, el grado de competencia resulta proporcional al nivel de conocimiento de la lengua. De hecho, la capacidad de interacción oral y escrita del aprendiz aumenta al aumentar su nivel de competencia lingüística. Según el *MCER* (Consejo de Europa, 2002: 75-76; 82):

INTERACCIÓN ORAL EN GENERAL	
C2	<p>Posee un buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales y es consciente de los niveles connotativos del significado.</p> <p>Transmite con precisión sutiles matices de significado utilizando, con razonable precisión, una amplia serie de procedimientos de modificación.</p> <p>Sabe sortear las dificultades con tanta discreción que el interlocutor apenas se da cuenta de ello.</p>
C1	<p>Se expresa con fluidez y espontaneidad, casi sin esfuerzo.</p> <p>Domina un amplio repertorio léxico que le permite suplir sus deficiencias fácilmente con circunloquios.</p> <p>Apenas hay una búsqueda evidente de expresiones o estrategias de evitación: sólo un tema conceptualmente difícil puede obstaculizar un discurso fluido y natural.</p>
B2	<p>Habla con fluidez, precisión y eficacia sobre una amplia serie de temas generales, académicos, profesionales o de ocio marcando con claridad la relación entre las ideas.</p> <p>Se comunica espontáneamente y posee un buen control gramatical sin dar muchas muestras de tener que restringir lo que dice y adoptando un nivel de formalidad adecuado a las circunstancias.</p> <p>Participa en conversaciones con un grado de fluidez y espontaneidad que posibilita la interacción habitual con hablantes nativos sin suponer tensión para ninguna de las partes.</p> <p>Resalta la importancia personal de ciertos hechos y experiencias, expresa y defiende puntos de vista con claridad proporcionando explicaciones y</p>

³ Disponible en la página: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_04.htm

	argumentos adecuados.
B1	<p>Se comunica con cierta seguridad tanto en asuntos que son habituales como en los poco habituales, relacionados con sus intereses personales y su especialidad.</p> <p>Intercambia, comprueba y confirma información, se enfrenta a situaciones menos corrientes y explica el motivo de un problema.</p> <p>Es capaz de expresarse sobre temas más abstractos y culturales como pueden ser películas, libros, música, etc.</p> <p>Es capaz de sacarle bastante partido a un repertorio lingüístico sencillo para enfrentarse a la mayoría de las situaciones que pueden surgir cuando se viaja.</p> <p>Participa sin preparación previa en conversaciones que traten temas cotidianos, expresa opiniones personales e intercambia información sobre temas habituales de interés personal o pertinentes en la vida diaria (por ejemplo, familia, aficiones, trabajo, viajes y hechos de actualidad).</p>
A2	<p>Participa en conversaciones con razonable comodidad en situaciones estructuradas y en conversaciones breves siempre que la otra persona le ayude si es necesario.</p> <p>Se desenvuelve en intercambios sencillos y habituales sin mucho esfuerzo; plantea y contesta preguntas e intercambia ideas e información sobre temas cotidianos en situaciones predecibles de la vida diaria.</p> <p>Se comunica en tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio sencillo y directo de información y que traten asuntos cotidianos relativos al trabajo y al tiempo libre.</p> <p>Se desenvuelve en intercambios sociales muy breves pero casi nunca comprende lo suficiente como para mantener una conversación por su cuenta.</p>
A1	<p>Participa en conversaciones de forma sencilla, pero la comunicación depende totalmente de que haya repeticiones a ritmo más lento, reformulaciones y rectificaciones.</p> <p>Sabe plantear y contestar preguntas sencillas, realizar afirmaciones sencillas y responder a las afirmaciones que se le hacen en áreas de necesidad inmediata o sobre temas muy cotidianos.</p>

Tabla 2. Interacción oral en general

INTERACCIÓN ESCRITA EN GENERAL	
C2	Como C1.
C1	Se expresa con claridad y precisión, y se relaciona con el destinatario con flexibilidad y eficacia.
B2	Expresa noticias y puntos de vista con eficacia cuando escribe y establece una relación con los puntos de vista de otras personas.
B1	<p>Transmite información e ideas sobre temas tanto abstractos como concretos, comprueba información y pregunta sobre problemas o los explica con razonable precisión.</p> <p>Escribe cartas y notas personales en las que pide o transmite información sencilla de carácter inmediato, haciendo ver los aspectos que cree importantes.</p>

A2	Escribe notas breves y sencillas sobre temas relativos a áreas de necesidad inmediata.
A1	Sabe cómo solicitar y ofrecer información sobre detalles personales por escrito.

Tabla 3. Interacción escrita en general

A modo de conclusión, cabe destacar que la interacción comunicativa hace referencia «a la interacción entre el profesor y los alumnos y entre los alumnos en la clase» (Tsui, 2001: 120; ápod Martínez Lirola, 2007: 39). Gracias a actividades interactivas, el estudiantado adquiere habilidades de comprensión y producción oral y escrita. Asimismo, de esta manera, se implementa un tipo de aprendizaje que le permite desarrollar la «iniciativa comunicativa a través de las oportunidades reales de comunicación oral que se le ofrecen» (Martínez Agudo, 2003: 157).

Además, es fundamental remarcar la relación estrecha que existe entre el carácter interactivo y motivador de las clases de E/LE y de español como L1. De hecho, las actividades de interacción comunicativa incitan a los estudiantes a participar activamente en las diversas dinámicas en el aula. Asimismo, a través de estas, se consigue despertar el interés y la curiosidad del hablante extranjero que quiere practicar otro idioma en diversos contextos comunicativos y comprobar la utilidad de su aprendizaje; así como un hablante nativo toma conciencia de las características y de los diversos usos de su propia lengua. Por esta razón, «resulta vital la influencia del proceso motivacional durante el desarrollo de la interacción comunicativa» (Martínez Agudo, 2003: 157).

3. EL TEATRO UNA HERRAMIENTA DE MOTIVACIÓN E INTERACCIÓN EN EL AULA DE E/LE Y DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

¿Cómo concentrar elementos motivadores e interactivos y plasmarlos en el aula? El uso del teatro es una de las respuestas posibles a esta pregunta. En efecto, la actividad teatral se funda en la importancia de la acción, del estudio y de la puesta en práctica de los contenidos necesarios para alcanzar los objetivos del proceso de adquisición de una lengua.

Antes de todo, cabe señalar que el teatro adquiere funciones diferentes según el rol asumido por el alumno: un rol activo o un rol pasivo. En el primer caso, el

estudiante se somete a diversas prácticas de dramatización y se convierte en un participante-actor. En el segundo, en cambio, es expuesto a diferentes situaciones dramatizadas en una lengua, asume el rol de receptor-espectador y, por consiguiente, recibe la acción teatral sin actuar en primera persona.

En el presente trabajo, se analizarán las funciones, las ventajas y, también, los inconvenientes del teatro como recurso para el aprendizaje activo. También, este será presentado como herramienta para la atención a la diversidad en las clases de E/LE y de español como L1 que cuentan con la participación del alumno-actor.

3.1 El teatro en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas y en el currículum de Secundaria

Antes de describir las diversas características de las prácticas teatrales y las ventajas e inconvenientes que aportan al proceso de adquisición de una LE/L2, es fundamental mencionar su importancia en el desarrollo del proceso de aprendizaje según el *MCER* (2002).

Con respecto al organismo europeo que ofrece consejos para el aprendizaje equilibrado de las lenguas, este incluye el teatro como objeto de estudio en el ámbito de la comprensión literaria en los niveles B2 y C2 del proceso de adquisición de una LE/L2. Además, este recomienda la representación de una obra de teatro con o sin guion o bien «presenciar y escenificar textos literarios como, por ejemplo, leer y escribir textos (relatos cortos, novelas, poesía, teatro, etc.), representar y presenciar como espectador recitales, obras de teatro y de ópera, etc.». (*MCER*, 2002: 60).

Además, como se puede observar en el *PCIC* (2006), el teatro como elemento literario es contemplado solo en los niveles medios/avanzados de E/LE. Sin embargo, este se considera uno de los recursos útiles para la adquisición del idioma.

En cuanto a la enseñanza del español como L1 en la Educación Secundaria Obligatoria, cabe destacar que el teatro aparece en el documento de referencia⁴ para la definición del currículum de dicha etapa, en los contenidos

⁴ Disponible en la página: http://www.ceice.gva.es/es/web/ordenacion-academica/curriculo-eso-bachillerato-por-materias/-/documentos/eaWDFxNg2Dz/folder/162655319?p_auth=x4PJR8Gx

y, más concretamente, en el *Bloque 4* de Educación Literaria, de todos los cursos. Pese a ello, solo constituye un contenido de estudio y no se presenta como herramienta para el aprendizaje (Conselleria d' Educació, Investigació, Cultura i Esport, 2015).

Sin embargo, muchos estudios han demostrado que la actividad teatral es un recurso muy útil, también, para la atención a la diversidad en el aula. De hecho, en algunas situaciones es importante proporcionar a algunos alumnos un tipo de enseñanza que se adecúe a sus características específicas y, por tanto, es fundamental:

[...] poner en marcha una serie de ayudas, recursos y medidas pedagógicas especiales o de carácter extraordinario distintas de las que requieren habitualmente la mayoría de los alumnos. En este caso se puede hablar de necesidades educativas especiales, para referirse a aquellos alumnos que presentan dificultades de aprendizaje o desfases en relación con el currículo que les corresponde por edad, y que requieren para ser atendidas: medios de acceso al currículo, adaptaciones en el currículum mismo, y/o una atención especial a la estructura social y clima emocional en el que tiene lugar el hecho educativo (Warnock, 1979; ápuđ Guijarro, 1990: 1).

Por esta razón, a continuación, se apreciarán los aspectos identificativos de la teatralidad y se entenderá su eficacia en el proceso de aprendizaje de una LE/L2 y de una L1, así como las ventajas que aporta su uso para atender la diversidad. Asimismo, se presentarán algunas de las desventajas que podría suponer su empleo en el aula.

Finalmente, cabe señalar que para el desarrollo del siguiente apartado se han utilizado algunas referencias del marco teórico de mi Trabajo Final de Máster del *Máster en Comunicación Intercultural y Enseñanza de Lenguas* del curso 2016/17.

3.2 Las características y las ventajas de las prácticas teatrales: el drama y el teatro

Con respecto a las características del teatro como acción, es fundamental hacer hincapié en el hecho de que la actividad teatral puede manifestarse bajo diferentes formas y, por tanto, puede ser realizada a través de prácticas distintas (Fullà, 2013: 119). Entre otras destacan: la representación de una obra teatral o de una secuencia, los juegos de dramatización o simulación. Estas se

diferencian en el proceso y en el producto final obtenido. Dicha distinción ha llevado a la división entre drama y teatro: «El drama supone un proceso de creación, desde jugar juegos como charadas, hasta improvisación y *role-playing*; el teatro, por otra parte, tiene que ver con la representación. La representación se escenifica y tiene un público pasivo» (Tomlinson, 1982; ápuđ Torres Núñez 1996: 22-23; ápuđ Fullà, 2013: 119).

En relación a la **representación teatral o al teatro**, algunos estudios demuestran que este constituye un recurso muy útil y eficaz para el aprendizaje de una lengua. De hecho, como observa Wessels, el proceso de preparación y estudio de una obra y su representación final «ayuda al estudiante a aprender vocabulario nuevo y estructuras de una manera integrada y completamente contextualizada – cumpliendo así los objetivos del enfoque comunicativo» (Wessels, 1987; ápuđ Torres Núñez, 1996: 56).

Así pues, cabe observar que el estudiante que interpreta el personaje de una obra de la literatura española o que, simplemente, actúa en español, tiene la gran ventaja de poner en funcionamiento varios componentes que constituyen las competencias que intervienen en el acto comunicativo: la gramatical, discursiva, sociolingüística y estratégica (Fullà, 2013: 131). Además, este puede activar los procesos emotivos y motores de los intercambios comunicativos reales y, por consiguiente, de las estructuras responsables de la adquisición lingüística en la memoria. En efecto, gracias a la repetición y la memorización de los parlamentos de un guion, se lleva a cabo un proceso de oralización del texto de manera más completa que lleva al alumno a un estudio más real y profundizado de los elementos paraverbales del idioma. (Fullà, 2008: 150). Asimismo, la corrección de estos últimos aspectos de la lengua no se convierte en un ejercicio que causa ni aburrimiento ni cansancio (Torres Núñez, 1996: 67). Finalmente, el “juego”, como demostró Piaget en su teoría, representa un elemento clave para el desarrollo del niño y del adulto (Piaget, 1962); y el teatro es una de las formas adquiridas por el “juego”.

Por otro lado, se identifica como **drama** todo tipo de actividad que pretende entrenar, sobre todo, la expresión oral. Generalmente, este consiste en

ejercicios realizados en pareja o en grupos reducidos de alumnos. Así pues, se distingue entre: *juegos de dramatización abiertos o juegos de dramatización semidirigidos* (Fullà, 2013: 123). En cuanto al primer tipo, este incluye ejercicios donde, a partir de una situación comunicativa, el aprendiz tiene que improvisar un diálogo. En el segundo, en cambio, el diálogo se realiza a partir de una situación comunicativa y de unos recursos lingüísticos determinados (construcciones gramaticales que expresan sentimientos, dudas, ideas, hipótesis, etc.). Así pues, el uso de estructuras específicas permite al estudiante de enriquecer, sobre todo, su conocimiento gramatical y léxico puesto que está obligado a utilizar las estructuras con las que se siente más seguro y, también, poner en práctica las nuevas. Se observan, a continuación, dos ejemplos de juegos de dramatización mencionados en el artículo de Fullà (2013: 124).

<i>Juego de dramatización abierto</i>	Ahora, en grupos de tres estudiantes, buscáis varios objetos que estén en la clase (una silla, varios relojes, un bolso, etc...). Dos de vosotros simularán querer comprarlo/s. Uno de vosotros simulará ser el vendedor.
<i>Juego de dramatización semidirigido</i>	Los alumnos, en grupos, tienen que dramatizar la situación que se les propone. Se les da un tiempo para que preparen una pequeña obra de teatro que después representarán delante de sus compañeros. Un poco de ayuda Estoy pensando en...; Es divertido que...; ¡Qué pena!; ¿Qué te pasa?; Estoy furiosísimo...; ¡Qué raro!; Estoy contento con...; Tengo miedo de...; Me encuentro muy deprimido...; Entiendo que...; etc.

Tabla 4. Ejemplos de tipos de juegos de dramatización

Finalmente, deberíamos remarcar que, en ambos casos, se induce al alumno a trabajar no solo el lenguaje verbal sino también, el no verbal y paraverbal.

A modo de resumen, se ordenan en la siguiente tabla los beneficios del empleo del teatro en el aula en general y en el aula de E/LE y de español como L1.

<i>La atención y el desarrollo simultáneo de las diversas competencias</i>	El alumno aprende divirtiéndose y el grado de atención es mayor. En efecto, participa en actividades más dinámicas e interactivas que
---	---

	<p>implican el desarrollo de diferentes competencias a la vez como: la escucha, la pronunciación, la memorización, la entonación e, incluso, actitudes como la curiosidad y la creatividad. Asimismo, en el caso, por ejemplo, de alumnos con dislexia, gracias a la actuación, es posible mejorar su pronunciación, su competencia lectora, entrenar la memoria y, por tanto, adquirir mayor seguridad desde el punto de vista emotivo e interaccional. En efecto, esta representa una ocasión para desarrollar el espíritu de colaboración y aceptación recíproca entre los miembros del grupo.</p>
<i>El uso y la interpretación de la lengua en los intercambios comunicativos</i>	<p>El uso del lenguaje verbal, no verbal y paraverbal permite trabajar diferentes aspectos lingüísticos y comunicativos como: entender el significado de los diferentes tipos de entonación; utilizar las pausas del discurso; interpretar los gestos y los movimientos; expresarse a través de diferentes estrategias según el objetivo prefijado y respetar los turnos de habla.</p>
<i>La toma de conciencia de su propio yo en relación con el espacio</i>	<p>Se desarrollan, también, habilidades de carácter sociopsicológico, de concienciación de la propia emotividad y de las diversas formas de manifestarla a través del cuerpo.</p>
<i>Las relaciones sociales</i>	<p>Se aprende a escuchar y a escucharse gracias al contacto con los demás. A través del teatro, el estudiante trabaja su manera de relacionarse y comunicarse con las otras personas partiendo del respeto hacia sí mismo y hacia el resto de compañeros.</p>
<i>La adaptación a la personalidad y al tipo de aprendizaje de cada estudiante</i>	<p>El método teatral permite llevar a cabo un tipo de aprendizaje "a medida". De hecho, este se adapta al perfil del alumnado y se manifiesta a través de la personalidad de cada uno de ellos. Así pues, estos aprenden a aprender.</p>
<i>El desarrollo de la autoestima</i>	<p>Gracias a la actividad teatral, es posible perder el miedo a hablar en público, vencer la timidez y moverse con seguridad en un escenario y, por consiguiente, en las diferentes situaciones cotidianas.</p>
<i>La colaboración y la confianza para cohesión grupal</i>	<p>La actuación es una de las maneras más eficaces para estimular las creaciones grupales entre estudiantes con diferentes características y necesidades. De hecho, se</p>

	ha demostrado que la dramatización del aprendizaje constituye, también, una buena oportunidad para reforzar la confianza entre los miembros del grupo. Esto es debido a la capacidad de las actividades teatrales de involucrar, también, a los alumnos que, normalmente, no están muy integrados o no participan muy a menudo en el aula.
--	--

Tabla 5. Los beneficios del teatro en el aula de lengua

Además de los aspectos positivos que aporta el empleo del teatro como recurso para el aprendizaje de una LE/L2 o de una L1, es importante remarcar, también, los posibles inconvenientes que podría causar su uso en el aula.

Así pues, entre las desventajas que hay que tener en cuenta, destaca la posibilidad de que, las técnicas teatrales pueden funcionar más con algunos grupos y menos con otros o, incluso, con un mismo grupo según factores externos. De hecho, dicha herramienta puede resultar poco eficaz con: alumnos que, por ejemplo, no tienen los conocimientos lingüísticos suficientes para llevar a cabo las actividades propuestas; con estudiantes tímidos que manifiestan dificultades a la hora de improvisar escenas o simplemente de hablar delante de un público; con el alumnado que se caracteriza ya por una grande fuerza emotiva, que desea protagonizar en las tareas y que, por tanto, desplaza a sus compañeros a un segundo plano (Garay, 2016: 12). Otro inconveniente está relacionado con el carácter lúdico de la teatralidad, lo cual, podría llevar al estudiantado a subestimar el valor didáctico de los ejercicios propuestos y, por consiguiente, asumir una actitud poco seria e inadecuada.

Por estos motivos, se considera muy importante la figura del profesor como mediador en el proceso de enseñanza-aprendizaje que mantiene el equilibrio entre los alumnos (Hidalgo Martín, 2011: 17; ápuđ Garay, 2016: 12).

4. CONTEXTUALIZACIÓN

Después de haber señalado los rasgos principales que distinguen la actividad teatral, los beneficios y los posibles inconvenientes que presenta su empleo, se pondrán en práctica los aspectos teóricos expuestos previamente en la unidad didáctica (U.D.) que aparece a continuación. Antes de todo, es importante remarcar que dicha programación didáctica se ha implementado durante el

segundo periodo de prácticas de la autora de este trabajo en el Instituto de Educación Secundaria El Caminàs y cuyas características se describen a continuación.

4.1 Centro educativo

Como se puede apreciar en la descripción presente en la página web⁵ del centro, el IES El Caminàs se sitúa en el barrio de Grapa, en la zona sur de Castellón. Este nació en el año 1981 como Instituto de Formación Profesional y, a lo largo de los años, ha ampliado su oferta formativa. En la actualidad, representa un centro educativo heterogéneo que oferta cursos para la formación profesional en el ámbito de la Administración y Gestión, del Comercio y Marketing, de la Informática y Telecomunicaciones y del Vidrio y Cerámica. Asimismo, imparte la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato.

En cuanto a los cursos de ESO, cabe señalar que estos tienen una duración ordinaria de cuatro años y, normalmente, acompañan al alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde los 12 hasta los 16 años. Así pues, cada curso cuenta con cuatro grupos, con excepción de 3.º ESO que se compone de cinco. Como se ha podido observar a lo largo de los dos periodos de prácticas, los objetivos generales de los cuatro cursos, y en los de 1.º ESO en particular, consisten en: fomentar la concienciación de los estudiantes hacia sus deberes y sus derechos en el respeto de los demás; desarrollar el ejercicio de la tolerancia, de la colaboración y de la solidaridad entre las personas; utilizar el diálogo como elemento clave de una sociedad abierta, multicultural y democrática; entrenar las actitudes que favorecen la convivencia escolar, social y familiar.

El Bachillerato, en cambio, se compone de: un grupo de primero y uno de segundo de la modalidad de Ciencias y Tecnología y un grupo de primero y uno de segundo de la de Humanidades y Ciencias Sociales. Los estudiantes que forman dichos grupos, generalmente, tienen entre los 16 y los 18 años de edad. Así pues, gracias a esta etapa formativa de la Educación Secundaria, el centro pretende proporcionar un tipo de enseñanza que permita a los alumnos

⁵ Disponible en la página: <http://www.ieselcaminas.org/el-centro/equipo-directivo/>

desarrollar las habilidades y los conocimientos para conseguir la madurez intelectual necesaria para integrarse en la sociedad y/o realizar estudios universitarios o de Formación Profesional específica de Grado Superior.

Por lo que se refiere a los ciclos formativos, cabe destacar que la oferta formativa se organiza en Grados Medios y Grados Superiores en: Administración (Grado Medio Gestión Administrativa; Grado Superior Administración y Finanzas; Grado Superior Asistencia a la Dirección), Cerámica (Grado Medio Fabricación Productos Cerámicos; Grado Superior Desarrollo y Fabricación Productos Cerámicos; Formación Profesional Básica Vidrio y Alfarería), Comercio (Grado Medio Actividades Comerciales; Grado Superior Comercio Internacional; Grado Superior Gestión de Ventas y Espacios Comerciales; Grado Superior Transporte y Logística; Formación Profesional Básica en Servicios Comerciales) e Informática (Grado Medio Sistemas Microinformáticos y Redes; Grado Superior Desarrollo Aplicaciones Web; Grado Superior Administración Sistemas Informáticos en Red; Grado Superior Desarrollo Aplicaciones Multiplataforma). Cada uno de ellos cuenta con dos grupos de primero y de segundo que se desarrollan en horario diurno, vespertino y nocturno. Asimismo, con respecto al número de alumnos, es importante remarcar que el Instituto cuenta con:

- 401 alumnos de ESO.
- 112 alumnos de Bachillerato.
- 270 alumnos en el Curso de Formación de Grado Medio.
- 547 alumnos en el Curso de Formación de Grado Superior.
- 46 alumnos en Formación Profesional Básica.

4.2 Grupo de actuación

A lo largo de los dos periodos de prácticas en dicho centro, se han podido observar clases de diferentes cursos y de varios profesores, en especial las de Lengua y Literatura Castellana de tres grupos de 1.º ESO y las de dos grupos de 2.º Bachillerato (Científico y Humanístico). La U.D. descrita en los párrafos siguientes se ha implementado en los tres grupos de 1.º ESO que se organizan de la siguiente forma:

Grupo	Número de alumnos
--------------	--------------------------

1.º ESO(C)	25
1.º ESO (D1)	8
1.º ESO (D2)	12

Tabla 6. Grupos de actuación

El alumnado de dichos grupos es muy variado y, gracias a la estancia de prácticas y al trabajo que se ha llevado a cabo junto con ellos, se han podido analizar las diversidades que existen entre estudiantes del mismo curso que pertenecen a clases distintas.

Antes de todo, es fundamental subrayar que la mayoría de ellos tiene 12 años, excepto dos que son repetidores. En general, el estudiantado presenta una actitud inmadura y, en algunas ocasiones, poco adecuada al contexto escolar. Es el caso, por ejemplo, de los grupos de 1.º ESO (D1) y (D2) donde el control del aula resulta más complicado que en el de 1.º ESO (C). En efecto, los primeros dos se caracterizan por un alto grado de distracción, interrumpen frecuentemente la clase y muestran dificultades en seguir las normas mínimas de conducta en el aula.

Además, se debería remarcar que dichas actitudes no se encuentran en los alumnos del grupo C. De hecho, no obstante cuente con un mayor número de estudiantes, estos mantienen siempre un buen ambiente de trabajo determinado por el respeto de las normas de convivencia y reaccionan de manera positiva a los estímulos. Así pues, cabe subrayar que la condición favorable de dicho grupo garantiza el desarrollo más rápido de las actividades y, además, contribuye a la creación del clima ideal para el aprendizaje de los dos alumnos con síndrome de Asperger presentes en el aula. Finalmente, es fundamental destacar que el grupo en cuestión se distingue por un interés constante por la materia que se concreta no solo en la participación activa de los alumnos durante las sesiones sino, también, en la realización de las tareas asignadas. En el caso de los grupos D1 y D2, en cambio, la mayoría demuestra estudiar, especialmente, antes del examen aunque, normalmente, participa bastante en el desarrollo de las actividades en el aula.

En cuanto a la multiculturalidad de las aulas, se evidencia que la mayoría de los miembros de los grupos son españoles nativos excepto: un estudiante de

origen marroquí en el grupo de 1.º ESO (C), una alumna algerina en el de 1.º ESO (D2) y otro de origen gitana en el de 1.º ESO (D1). Dicho alumnado extranjero presenta dificultades de conocimiento del castellano excepto en el caso del primer alumno que ha sido escolarizado en España. En los otros casos, en cambio, se observan dificultades lingüísticas dado que se trata de dos jóvenes que acaban de integrarse en el tejido social español.

Así pues, a partir de las características del alumnado en cuestión, se interpreta y se ha empleado la programación didáctica descrita a continuación como un recurso para tratar, sobre todo, la diversidad en el aula y, solo en parte, como herramienta para el aprendizaje de E/LE a causa del número reducido de alumnos extranjeros.

5. PROGRAMACIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA

El objetivo de esta U.D. consiste en utilizar técnicas y recursos teatrales para el análisis y producción de textos expositivos orales. Así pues, como se puede observar a continuación, se combinarán actividades de reflexión y creación textual con actividades de iniciación a la teatralidad y de gestión de los factores (verbales, no verbales y paraverbales) relacionados con la manera del emisor de transmitir mensajes de forma oral.

5.1 Competencias

El Decreto 87/2015 en la LOMCE establece siete competencias básicas clave, de entre las cuales en esta programación didáctica se contribuye a las siguientes:

- Competencias sociales y cívicas (CSC).
- Competencia en la comunicación lingüística (CCLI).
- Competencias de aprender a aprender (CAA).
- Competencia digital (CD).

Dichas competencias se describirán más detalladamente en cada una de las sesiones a partir de las actividades propuestas en cada una de ellas.

5.2 Objetivos de la acción docente

El Real Decreto 1105/2014 de la LOMCE define los objetivos como: «referentes relativos a los logros que el estudiante debe alcanzar al finalizar cada etapa, como resultado de las experiencias de enseñanza-aprendizaje intencionalmente planificadas a tal fin».

En el artículo 11 del Decreto, se establecen los Objetivos Generales de la Educación Secundaria Obligatoria. Así pues, entre todas las capacidades que se podrán desarrollar, esta U.D. contribuirá a:

- B. Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.
- D. Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.
- E. 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.
- G. Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.
- H. Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, si la hubiera, en la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.

A dichos objetivos, se añadirán los propuestos por el Decreto 87/2015 de la Comunidad Valenciana que se presentan a continuación:

- N. Adaptar el currículo y sus elementos a las necesidades de cada alumno y alumna, de forma que se proporcione una atención personalizada y un desarrollo personal e integral de todo el alumnado, respetando los principios de educación común y de atención a la diversidad del alumnado, propios de la etapa.
- U. Desarrollar metodologías didácticas innovadoras que incluyan el aprendizaje cooperativo, los proyectos interdisciplinares, el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, así como la práctica de la educación inclusiva en el aula.

5.3 Objetivos didácticos

Para la definición de los siguientes objetivos didácticos se ha tenido en cuenta la programación general de 1.º ESO de la materia de Lengua y Literatura Castellana utilizada en el centro IES donde se ha implementado esta U.D.

Además, cabe señalar que se han considerado y adaptado, también, dichos objetivos a los diversos aspectos analizados en el apartado *Macrofunciones expositivas* del PCIC (2006)⁶.

Por tanto, los objetivos que se pretenden conseguir son los siguientes:

- Analizar la estructura y las características del texto expositivo oral.
- Reconocer y gestionar los diversos factores verbales, no verbales y paraverbales que intervienen en la exposición oral.
- Realizar una exposición oral respetando las fases de preparación, ordenación y presentación de las informaciones sobre un tema.
- Fomentar la participación activa de los alumnos y desarrollar el espíritu crítico.
- Emplear diferentes metodologías de trabajo.

5.4 Motivación de los contenidos de la unidad didáctica

Según el Decreto 87/2015, de 5 de junio del Consell, por el que establece el currículum y desarrolla la ordenación general de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la Comunitat Valenciana, en el currículum de Lengua y Literatura Castellana para 1.º de ESO, se incluyen los contenidos mencionados en los siguientes Bloques:

Bloque 2: leer y escribir	
Contenidos	Criterios de evaluación
Planificación y realización, con ayuda de guías y modelos y la dirección del profesorado, de proyectos de trabajo individuales y en equipo, siguiendo las fases del proceso: presentación (conocimiento del objetivo del proyecto, activación de conocimientos previos, organización y planificación), búsqueda de información (planificación, obtención, selección, reorganización y puesta en común de la información), elaboración del producto final (proceso de escritura), presentación (exposición del producto final) y evaluación (evaluación, autoevaluación y coevaluación del producto final y del proceso de	1.ºCLL.BL2.5. ⁷ Realizar con creatividad tareas o proyectos de trabajo individuales o colectivos, con ayuda de guías y modelos y la dirección del profesorado, sobre temas motivadores para el alumnado, siguiendo las fases del proceso de un proyecto de trabajo, para obtener un producto final original de carácter narrativo o descriptivo, haciendo una previsión de recursos y tiempos ajustada a los objetivos propuestos, adaptarlo a cambios e imprevistos transformando las dificultades en posibilidades, evaluar con ayuda de guías el proceso y el producto final y comunicar de forma personal los resultados obtenidos.

⁶ PCIC (2006, Vol.3, apartado 3.5 y 3.5.2). Disponible en la página: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/indice.htm

⁷ Lengua castellana y literatura, nivel 1.º ESO, Bloque 2.5.

<p>elaboración del proyecto). Actuación eficaz en equipos de trabajo, de manera guiada: participar en la planificación y división del trabajo, realizar las tareas personales y el rol asignado, aportar ideas constructivas, colaborar con los compañeros y aceptarlos, utilizar el diálogo para la resolución de conflictos, usar estrategias de supervisión y resolución de problemas, tomar decisiones razonadas en común, etc. Búsqueda, localización y extracción de información en diferentes tipos de textos y fuentes documentales y no documentales, con la ayuda de guías, de los compañeros y del profesorado.</p>	
Bloque 4: educación literaria	
<p>Introducción a la literatura o a partir de los textos de autoría masculina y femenina. Tratamiento evolutivo de temas y tópicos en una selección de textos significativos. Temas: el espacio de los mitos, el amor y la literatura, héroes y antihéroes, el juego literario, la vanguardia, etc. Tópicos: Carpe diem, etc. Reconocimiento de las características propias de los géneros literarios a partir de una selección de textos en prosa y en verso. La narración en prosa y en verso. Elementos de las narraciones. La lírica y los recursos métricos en verso. El teatro en prosa y en verso.</p>	<p>1.ºCLL.BL4.4⁸ Analizar, de forma guiada, un corpus de textos literarios, seleccionados en torno a un tema o tópico común, como modo de aproximación a la literatura, identificando los rasgos esenciales de la época y las características del género y realizando un comentario de forma y contenido para expresar razonadamente las conclusiones extraídas, mediante la formulación de juicios personales.</p>

Además, se justifica dicha unidad sobre el análisis y la producción de un texto expositivo a partir de los contenidos presentados en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. De hecho, se han tenido en cuenta, también, los siguientes contenidos y criterios de evaluación de 1.ºESO de la asignatura de Lengua y Literatura Castellana:

Bloque 1: escuchar y hablar	
Contenidos	Criterios de evaluación
<p>Escuchar. Comprensión, interpretación y valoración de textos orales en relación con el ámbito de uso: ámbito personal, académico, social y</p>	<p>1. Comprender, interpretar y valorar textos orales propios del ámbito personal, académico/escolar y social. 2. Comprender, interpretar y valorar textos</p>

⁸ Lengua castellana y literatura, nivel 1.ºESO, Bloque 4.4.

<p>ámbito laboral.</p> <p>Comprensión, interpretación y valoración de textos orales en relación con la finalidad que persiguen: textos narrativos, descriptivos, instructivos, expositivos y textos argumentativos. El diálogo.</p> <p>Observación y comprensión del sentido global de debates, coloquios, entrevistas y conversaciones espontáneas de la intención comunicativa de cada interlocutor y aplicación de las normas básicas que regulan la comunicación.</p> <p>Hablar.</p> <p>Conocimiento y uso progresivamente autónomo de las estrategias necesarias para la producción de textos orales.</p> <p>Conocimiento, uso y aplicación de las estrategias necesarias para hablar en público y de los instrumentos de autoevaluación en prácticas orales formales o informales.</p> <p>Conocimiento, comparación, uso y valoración de las normas de cortesía de la comunicación oral que regulan las conversaciones espontáneas y otras prácticas discursivas orales propias de los medios de comunicación. El debate.</p>	<p>orales de diferente tipo.</p> <p>3. Comprender el sentido global y la intención de textos orales.</p> <p>4. Reconocer, interpretar y evaluar progresivamente las producciones orales propias y ajenas, así como los aspectos prosódicos y los elementos no verbales (gestos, movimientos, mirada...)</p> <p>5. Valorar la lengua oral como instrumento de aprendizaje, como medio para transmitir conocimientos, ideas y sentimientos y como herramienta para regular la conducta.</p> <p>6. Aprender a hablar en público, en situaciones formales o informales, de forma individual o en grupo.</p> <p>7. Conocer, comparar, usar y valorar las normas de cortesía en las intervenciones orales propias de la actividad académica, tanto espontáneas como planificadas y en las prácticas discursivas orales propios de los medios de comunicación.</p> <p>8. Reproducir situaciones reales o imaginarias de comunicación potenciando el desarrollo progresivo de las habilidades sociales, la expresión verbal y no verbal y la representación de realidades, sentimientos y emociones.</p>
---	--

5.5 Contenidos específicos

En función de los objetivos didácticos de esta U.D. y teniendo en cuenta las competencias básicas que se fomentan, se abordarán los siguientes contenidos:

- El género oral de la exposición.
- El análisis de la estructura de una exposición oral.
- Las fases de preparación y producción de una exposición oral.
- El lenguaje verbal, no verbal y paraverbal.

5.6 Metodología

La metodología que se emplea para llevar a cabo las actividades de las tres sesiones de esta U.D. son variadas. Una de ellas consiste en el **trabajo en grupo de carácter aplicativo** y el **puzzle de Aronson**. A través de ambas, se pretende fomentar el aprendizaje cooperativo, la integración, la construcción de conocimientos y el conseguimiento de los objetivos fijados de manera colaborativa.

Asimismo, se utilizan estrategias como la **lluvia de ideas** que, además de representar una herramienta útil para introducir un tema, constituye una manera eficaz para estimular el razonamiento deductivo, incrementar la participación activa de los alumnos, motivarlos y provocar respuestas. Además, es fundamental observar que en esta U.D. se recurre, también, a **trabajos individuales** con el objetivo de desarrollar la capacidad de análisis y reflexión de cada estudiante.

También, gracias al uso de algunas **técnicas teatrales** se realizan actividades de reflexión y creación individuales y grupales. Gracias a estas, es posible llevar a cabo un proceso de concienciación psicoemotiva y sensorial compartida que fortalece no solo la confianza hacia los miembros del grupo-clase, sino también hacia sí mismos.

Finalmente, las **exposiciones orales** descritas en la tarea final caracterizan uno de los recursos metodológicos fundamentales de la presente programación didáctica. De hecho, estas representan el objetivo final de las sesiones y permiten poner en práctica las habilidades aprendidas a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, fomentar la interacción y la participación activa y alimentar la motivación de los alumnos.

5.7 Recursos didácticos

Otro de los aspectos fundamentales para la realización de las actividades de esta U.D. está caracterizado por los medios que cada sesión necesita para su empleo en el aula. Para ello, es necesario contar con diferentes tipos de recursos:

- **Humanos:** los alumnos que el docente acompaña para conseguir los objetivos del proceso de enseñanza-aprendizaje; el grupo-clase que, gracias a su heterogeneidad, constituye uno de los microsistemas con el que cada estudiante entra en contacto cotidianamente y del que puede aprender a comunicarse, convivir, respetar y compartir ideas, sensaciones y experiencias; el docente que se convierte en un puente-mediador entre alumnado y contenidos y que contribuye a la transmisión de valores para la integración y cohesión social.
- **Materiales:** a lo largo de las sesiones, se alternan tanto materiales que se sirven del papel como soporte (fotocopias, imágenes, cuestionarios, etc.), así como materiales que utilizan otros tipos de soportes (vídeos, proyectores, ordenadores, Internet).
- **Espaciales:** las sesiones se desarrollan dentro del centro y, en particular, en el aula habitual de las clases de Lengua y Literatura Castellana. Sin embargo, se observan, también, algunas actividades que necesitan de espacios abiertos. Es importante remarcar que las aulas tendrían que disponer de un ordenador y de un proyector. En el caso en que no fuera posible contar con los aparatos electrónicos mencionados, se utilizan otros recursos que se señalan, a continuación, en la descripción de los materiales y herramientas de cada sesión.
- **Organizativos:** por lo que se refiere a la organización espacial, en algunas de las sesiones propuestas, se mantiene la disposición habitual de las sillas y de las mesas, es decir, en filas contiguas delante de la mesa del docente. En otras, en cambio, es imprescindible apartar las mesas y las sillas para que el alumnado pueda moverse libremente por el espacio o utilizar espacios abiertos.

5.8 Temporalización

La presente U.D. se realiza en las clases de Lengua y Literatura Castellana, a lo largo de una semana y media, durante cuatro sesiones de 55 minutos cada una.

5.9 Evaluación

En relación a este aspecto, se propone un sistema de evaluación continua que se sirve de diferentes tareas para medir el grado de adquisición de los contenidos y el nivel de participación e implicación de los estudiantes. Para ello, se utilizan tres tipos de evaluaciones: **la evaluación entre iguales, la autoevaluación y la evaluación del profesor.**

En cuanto al primero y al segundo tipo, cabe señalar que cada una de ellos representan el 20% de la nota final. Por lo que se refiere a la evaluación entre iguales, los alumnos reciben una retroalimentación objetiva y argumentada por parte de sus compañeros que representa el 20% de la nota final. A través de la autoevaluación, en cambio, los aprendices tienen la oportunidad de tomar conciencia de su aprendizaje y de evaluarlo teniendo en cuenta los aspectos aprendidos, las fases de este proceso y los objetivos que han conseguido. Dicha evaluación constituye el 20% de la nota final. Para finalizar, mediante la evaluación del profesor, el docente, tras la observación de los estudiantes a lo largo de las sesiones, evalúa su participación (20% de la nota final) y su grado de interiorización de los contenidos en las fases de preparación y realización de la exposición oral (40% de la nota final).

Con respecto a las rúbricas de los tipos de evaluaciones mencionadas, estas se describirán y se presentarán de manera más detallada en los apartados específicos de las sesiones a continuación.

5.10 Atención a la diversidad

La atención a la diversidad representa un principio pilar de la enseñanza básica. Esta garantiza el desarrollo de una educación adecuada a las características y a las necesidades de todo tipo de aprendices. Por esta razón, es imprescindible que el sistema educativo emplee medidas flexibles que se adapten a los perfiles del estudiantado y a su ritmo de maduración.

En el caso concreto de los alumnos destinatarios de esta U.D., cabe destacar que, a nivel general, no se han realizado adaptaciones curriculares significativas. De hecho, se trata de tres clases compuestas por estudiantes agrupados según el nivel académico y las actitudes descritos en los párrafos

anteriores. Sin embargo, en las actividades de las siguientes sesiones, se señalan algunas de las adaptaciones didácticas que se han llevado a cabo en los casos de alumnos con síndrome de Asperger y de algunos estudiantes extranjeros.

6. ACTIVIDADES

En este apartado se presentarán de manera más detallada los objetivos, las competencias, los contenidos, la metodología, los recursos, la temporalización y la evaluación de las cuatro sesiones mencionadas previamente. Además, se incluirá la descripción de cada una de las actividades propuestas.

6.1 Sesión I

▪ Objetivos específicos

- Reflexionar sobre los géneros orales expositivos.
- Tomar conciencia de los recursos útiles para una exposición oral.
- Reconocer los aspectos negativos de una ponencia.
- Saber utilizar la respiración diafragmática.
- Entrenar el lenguaje verbal y paraverbal.
- Estimular el razonamiento deductivo del alumnado.
- Fomentar la cohesión grupal y la participación activa de los alumnos.

▪ Competencias básicas

- Competencia en la comunicación lingüística (CCLI)

En esta sesión, los estudiantes deberán demostrar la capacidad de interactuar con el profesor y con el resto de compañeros y de exponer sus conocimientos y puntos de vistas de forma adecuada, coherente y correcta.

- Aprender a aprender (CAA)

Gracias a las actividades propuestas, el alumno tiene la posibilidad de construir su propio conocimiento a partir de sus habilidades y del intercambio de ideas con los demás. Así pues, como afirma la visión socioconstructivista, se realiza un aprendizaje social que se concreta en el trabajo en pequeños grupos a la hora de analizar el vídeo propuesto y, sucesivamente, en la puesta en común

con el grupo-clase y en los ejercicios teatrales de respiración, pronunciación, vocalización y entonación.

- Competencias sociales y cívicas (CSC)

A través del trabajo en pequeños grupos y, después, con el grupo-clase, los alumnos cuentan con la oportunidad de poner en práctica y trabajar sus capacidades para relacionarse y convivir entre ellos. De hecho, es importante que, a la hora de expresar sus ideas, realizar las actividades y confrontarse con los demás, estos mantengan una actitud favorable al buen desarrollo de las tareas.

- **Contenidos específicos**

- Los géneros orales de la exposición (exposición académica, las clases, las conferencias, los informes empresariales, etc.).
- Los elementos del lenguaje verbal, no verbal y paraverbal (el uso de la lengua, la respiración, los gestos, la mímica facial, la pronunciación, la vocalización y la entonación).
- Las características y las causas de una mala exposición.

- **Metodología**

- *Lluvia de ideas*. Este método pretende introducir el tema de la exposición al principio de la sesión. Esta metodología tiene como objetivo principal la participación activa de los estudiantes. En efecto, gracias a esta se pretende estimular el razonamiento de los alumnos, desarrollar la capacidad de exponer sus propios conocimientos y buscar soluciones a los problemas planteados.
- *Trabajo en grupo de carácter aplicativo*. A través del uso de esta metodología, se pretende fomentar el trabajo cooperativo y el intercambio de ideas en pequeños grupos y, sucesivamente, con el grupo-clase, tanto en las actividades de puesta en común de ideas como en los ejercicios de respiración y pronunciación. De esta forma, se desarrolla la integración grupal puesto que cada alumno participa para conseguir los objetivos con el resto de compañeros.

▪ **Recursos y materiales**

<i>Humanos</i>	<i>Materiales</i>	<i>Espaciales</i>	<i>Organizativos</i>
Docente. Alumnos. Grupo-clase.	Proyector. Ordenador. Conexión a Internet. <i>Vídeo <i>Mala Exposición de Valencia "Guíame por España"</i>.</i> Hoja de evaluación del vídeo. Folio. Bolígrafo.	Aula que disponga de ordenador y proyector.	Aula con disposición habitual de mesas y sillas (en filas de dos mesas) Disposición en semicírculo de los alumnos.

Observaciones: en el caso en que no fuera posible realizar la clase en un aula que disponga de conexión a Internet se recomienda bajar el vídeo de referencia antes de la sesión. Asimismo, si no se puede contar con proyector el docente podría pedir, en la sesión anterior, a los estudiantes que miren con atención el vídeo en casa o que se pongan de acuerdo para llevar a clase un portátil/tableta cada dos alumnos. Otra alternativa sería, en el caso de un grupo pequeño de estudiantes, mirar el vídeo desde el ordenador que lleva el profesor. Finalmente, si ninguna de las opciones señaladas previamente es viable, el docente podría utilizar los adjetivos y las frases presentes en la hoja de evaluación del vídeo y pediría al alumnado que seleccione los ítems que, desde su punto de vista, describen una mala exposición y por qué.

▪ **Temporalización**

- 10 minutos: lluvia de ideas.
- 5 minutos: reproducción del vídeo *Mala Exposición de Valencia "Guíame por España"* en Youtube.
- 15 minutos: evaluación del vídeo en pequeños grupos.
- 5 minutos: puesta en común de las evaluaciones con el grupo-clase.
- 10 minutos: ejercicios de respiración (*Respiramos al unísono* y *¿Cómo hueles?*).
- 10 minutos: ejercicios de pronunciación, vocalización y entonación (*Lectura dramatizada*).

- **Descripción de la actividad**

- Se realiza una lluvia de ideas inicial sobre los géneros orales caracterizados por la tipología expositiva y se enumeran los recursos necesarios para una exposición oral delante de un público. Durante esta primera parte, el profesor dirige las intervenciones de los estudiantes y apunta a la pizarra los géneros mencionados.
- Sucesivamente, se reproduce el vídeo *Mala Exposición de Valencia "Guíame por España"* en Youtube (Davidauxiliar, 2009).
- Una vez reproducido dicho vídeo, los alumnos se agrupan, de forma aleatoria, en pequeños grupos de máximo cuatro personas. Así pues, cada grupo evalúa la exposición del vídeo marcando los ítems que describen la ponencia, los ponentes y los aspectos del lenguaje verbal, no verbal y paraverbal y puntuando cada uno de ellos. (Anexo 1. *Actividad de análisis del vídeo*).
- Una vez realizada la evaluación de la exposición del vídeo en pequeños grupos, cada uno de ellos pone en común sus propios comentarios con el resto de compañeros.
- A continuación, se realizan las siguientes actividades de respiración y los ejercicios relacionados con la voz: *Respiramos al unísono; ¿Cómo hueles?; Lectura dramatizada* (Anexo 2. *Actividades de iniciación a la teatralidad*).
- Finalmente, el docente pide a los estudiantes que elijan un tema para su exposición final. Para ello, es importante que busquen información a partir de uno de los temas presentes en la lista proporcionada por el profesor (Anexo 3. *Temas para la exposición oral*) u otros que les interesen. El objetivo consiste en realizar un borrador de la exposición para la sesión sucesiva. De esta manera, los alumnos pueden construir y mejorar su exposición a medida que vayan avanzando las clases.

- **Atención a la diversidad**

En cuanto a este aspecto, cabe remarcar que, en general, no se destacan adaptaciones significativas de las actividades propuestas

puesto que se trata de actividades que presentan un grado de dificultad adecuado a los niveles mencionados.

Sin embargo, es importante señalar que, tal vez, en el caso de estudiantes extranjeros que no dominan completamente la lengua y en el de los que suelen trabajar según adaptaciones por trastornos o problemas determinados (síndrome de Asperger en este caso concreto), es necesario explicar el significado de los adjetivos que aparecen en la tabla de evaluación del vídeo (Anexo 1. *Actividad de análisis del vídeo*) a través de la búsqueda de sinónimos y/o ejemplos que clarifiquen su valor semántico.

Asimismo, por lo que se refiere a los criterios de agrupación, cabe observar que, en principio, no se impone ningún criterio de agrupación. Pese a ello, el docente puede formar los grupos procurando integrar y distribuir a los estudiantes que no dominan el idioma y a los que presentan otros tipos de dificultades en los diferentes grupos. De esta manera, se facilita la interacción y el aprendizaje equilibrado entre alumnos con diversas características y necesidades.

▪ **Evaluación**

A lo largo de esta sesión, el profesor evalúa el grado de participación de los alumnos en el desarrollo de las tareas en pequeños grupos y con el grupo-clase. Para ello, se basa en la tabla de evaluación de la participación (Anexo 4. *Tabla de evaluación de la participación*).

6.2 Sesión II

▪ **Objetivos específicos**

- Reflexionar sobre la propia experiencia como ponente.
- Adecuar la mímica facial y los gestos al mensaje y a las diferentes situaciones comunicativas.
- Analizar y controlar los elementos del lenguaje (verbal, no verbal, paraverbal) durante una exposición oral.
- Reconocer, manifestar y gestionar las propias emociones.
- Fomentar la cohesión grupal y la participación activa de los alumnos.

- **Competencias básicas**

- Competencia en la comunicación lingüística (CCLI)

En esta sesión, los estudiantes deben demostrar la capacidad de interactuar con el profesor y con el resto de compañeros y de exponer sus experiencias, comentarios y sentimientos de forma adecuada, coherente y correcta.

- Aprender a aprender (CAA)

Gracias a las actividades propuestas, el alumno tiene la posibilidad de construir su propio conocimiento a partir de sus habilidades y del intercambio de ideas, experiencias y emociones con los demás. De esta forma, se lleva a cabo un aprendizaje social y recíproco que se concreta en la realización de las actividades de dramatización, percepción y manifestación de las propias emociones.

- Competencias sociales y cívicas (CSC)

A través del trabajo con el grupo-clase, los alumnos cuentan con la oportunidad de poner en práctica y trabajar sus capacidades para relacionarse y convivir entre ellos. De hecho, es importante que, a la hora de expresar sus puntos de vista, realizar las actividades y confrontarse con los demás, estos mantengan una actitud favorable al buen desarrollo de las tareas y, también, respetuosa hacia sus compañeros.

- **Contenidos específicos**

- La emotividad en la exposición oral.
- La mímica facial: la mirada.
- El lenguaje no verbal: los gestos, la postura, los movimientos corporales, etc.
- El lenguaje paraverbal: la pronunciación, la vocalización, la entonación, las pausas del discurso, etc.

- **Metodología**

- *Dinámicas de grupo*. A través del uso de esta metodología, se pretende fomentar el trabajo cooperativo y el intercambio de experiencias con el

grupo-clase durante toda la sesión. De esta forma, se desarrolla la integración grupal puesto que cada alumno aporta sus puntos de vista, observa y se relaciona con los demás para conseguir los objetivos fijados.

▪ **Recursos y materiales**

<i>Humanos</i>	<i>Materiales</i>	<i>Espaciales</i>	<i>Organizativos</i>
Docente. Alumnos. Grupo-clase.	Preguntas previas sobre la propia experiencia como ponente.	Espacio cerrado (aula) o espacio abierto (patio).	Aula con mesas apartadas o espacio abierto. Disposición en círculo de los alumnos.

▪ **Temporalización**

- 2 minutos: recogida de los borradores de los alumnos.
- 10 minutos: reflexión y puesta en común sobre la propia experiencia como ponente.
- 10 minutos: actividad *Pan integral*.
- 25/30 minutos (según el número de alumnos): actividad *Yo ponente*.
- 10 minutos: actividad *El espejo*.

▪ **Descripción de la actividad**

- Antes de empezar, el docente recoge los borradores de los estudiantes para que pueda leerlos, corregirlos y orientar la búsqueda y organización de las informaciones claves para sus exposiciones.
- Los alumnos comparten la propia experiencia como ponentes. Para ello, contestan oralmente a las preguntas propuestas por el profesor (Anexo 5. *Preguntas sobre la propia experiencia como ponente*).
- A continuación, se realizan las siguientes actividades de mímica, concienciación emocional, entonación, vocalización, improvisación y creación grupal: *Pan integral*; *Yo ponente*; *El espejo* (Anexo 2. *Actividades de iniciación a la teatralidad*). Esta última actividad se puede llevar a cabo en una sesión solo con grupos reducidos de alumnos. De

hecho, en el caso de grupos más numerosos, se necesitan más de 55 minutos.

- **Atención a la diversidad**

En general, esta sesión no requiere adaptaciones específicas puesto que las actividades se adecúan a todo tipo de alumnado.

Sin embargo, durante la actividad llamada *Pan integral* se aconseja emparejar a los estudiantes extranjeros que presentan dificultades lingüísticas y a los que tienen adaptaciones por discapacidades como el síndrome de Asperger, con otros alumnos con los que se sienten cómodos o cuyo perfil se caracteriza por una buena disposición a la cooperación. De esta manera, se facilita la interacción y el aprendizaje equilibrado entre aprendices con características y necesidades diferentes.

Además, para el ejercicio de improvisación *Yo ponente* se puede pedir a dicho alumnado: que piense en un tema sobre el que quiere hablar durante un minuto, que lo apunte en un papel y, finalmente, que lo lea en lugar de exponerlo sin ningún material de apoyo. Asimismo, se puede proponer a los estudiantes extranjeros que no controlan muy bien la lengua que hagan la exposición en su idioma. En efecto, se trata de un ejercicio previo a la exposición final, cuyo objetivo consiste en analizar y controlar, sobre todo, los aspectos paraverbales y no verbales que intervienen a la hora de hablar en público.

- **Evaluación**

A lo largo de esta sesión, el profesor evalúa el grado de participación de los alumnos en el desarrollo de las tareas individuales y grupales. Para ello, se basa en la *Tabla de evaluación de la participación* (Anexo 4. *Tabla de evaluación de la participación*) de la sesión anterior.

6.3 Sesión III

- **Objetivos específicos**

- Analizar la estructura de una exposición oral.
- Estimular el razonamiento deductivo de los alumnos.

- Fomentar la cohesión grupal y la participación activa de los alumnos.
- **Competencias básicas**
- Competencia en la comunicación lingüística (CCLI)

En esta sesión, los estudiantes deben demostrar la capacidad de interactuar con el profesor y con el resto de compañeros y de exponer sus opiniones e ideas de forma adecuada, coherente y correcta.

- Aprender a aprender (CAA)

Gracias a las actividades propuestas en esta sesión, el alumno construye su propio conocimiento a partir de sus propias capacidades y del intercambio de ideas con el resto de compañeros. Esto se realiza, sobre todo, en la segunda parte de la sesión, cuando los estudiantes confrontan sus reflexiones sobre el vídeo con el grupo-base y, sucesivamente, con el grupo-clase.

- Competencias sociales y cívicas (CSC)

El alumnado cuenta con la oportunidad de poner en práctica y trabajar sus habilidades para relacionarse y convivir al interior del grupo. De hecho, es importante que los estudiantes, a la hora de poner en común las reflexiones sobre el vídeo con los demás, mantengan una actitud favorable para el entendimiento entre ellos.

- **Contenidos específicos**

- Reflexión metalingüística sobre las fórmulas utilizadas en las fases de introducción, desarrollo y conclusión de la exposición en cuestión.
- Ordenación de la exposición.
- Definición de los pasos a realizar para una buena exposición.

- **Metodología**

- *Puzzle de Aronson*. Este método de enseñanza-aprendizaje constituye el núcleo central de la sesión. A través del uso de esta metodología, se pretende fomentar el trabajo cooperativo de los estudiantes gracias a la división en grupos. De esta forma, se desarrolla la confianza y la

cohesión grupal puesto que cada alumno representa una “pieza” necesaria y no suficiente del grupo al que pertenece.

- *Trabajo grupal de carácter aplicativo.* A través de esta metodología, se pretende fomentar el trabajo cooperativo entre los estudiantes, el intercambio de ideas y la puesta en común con el grupo-clase. Así pues, se contribuye a la integración grupal dado que cada alumno participa para conseguir los objetivos junto con el resto de compañeros.

▪ **Recursos y materiales**

Humanos	Materiales	Espaciales	Organizativos
Docente. Alumnos. Grupo-clase.	Proyector. Ordenador. Conexión a Internet. Vídeo <i>Eres lo que publicas</i> del Día del Emprendedor. Hoja de preguntas sobre el vídeo. Bolígrafo. Pizarra. Tiza/ Rotulador.	Aula que disponga de ordenador y proyector.	Disposición habitual de las mesas y de las sillas en el aula (en línea de dos mesas).

Observaciones: en el caso en que no fuera posible realizar la clase en un aula que disponga de conexión a Internet, se recomienda bajar el vídeo de referencia antes de la sesión. Además, si el aula no dispone de proyector el docente puede pedir a los estudiantes que miren con atención el vídeo en casa, antes de la sesión. Otra opción es que el alumnado lleve un portátil/ tableta cada dos alumnos a clase o, en el caso de un grupo pequeño de alumnos, que lo miren desde el ordenador del profesor. Finalmente, si ninguna de las alternativas señaladas previamente es viable, el docente puede servirse de la hoja de preguntas sobre el vídeo como punto de partida para que los aprendices expliquen de manera argumentada cómo sería una buena exposición oral y qué características tendría que tener.

▪ **Temporalización**

- 2 minutos: devolución de los borradores.
- 5 minutos: recapitulación de las sesiones anteriores y lectura previa de las preguntas sobre el vídeo.
- 10 minutos: reproducción del vídeo *Eres lo que publicas* del Día del Emprendedor.
- 15 minutos: análisis del vídeo en grupos de especialistas.
- 20 minutos: puesta en común con el grupo-base.
- 5 minutos: repaso de los aspectos importantes a tener en cuenta durante una exposición y realización de la lista de consejos.

▪ **Descripción de la actividad**

- Antes de todo, el docente devuelve a los estudiantes los borradores revisados.
- Sucesivamente, se recuerdan las características que definen un texto expositivo oral y escrito. Así pues, se menciona las tres partes que lo componen (introducción, desarrollo, conclusión); el tipo de organización temática y el grado de exhaustividad de la información proporcionada a través de la respuesta a las seis preguntas de referencia (¿qué?; ¿quién?; ¿cómo?; ¿cuándo?; ¿dónde?; ¿por qué?).
- El profesor entrega a los estudiantes la hoja de las preguntas y los invita a leerlas.
- Sucesivamente, se reproduce el vídeo *Eres lo que publicas* del Día del Emprendedor (2014), hasta el minuto 7 y del minuto 57 al 58.
- Una vez reproducido el vídeo, los alumnos forman, de manera aleatoria, grupos-base de tres personas⁹.
- Una vez formados los grupos, se asigna a cada uno de sus miembros un número de 1 a 3. Así pues, cada componente del grupo se convierte en

⁹ Observar los criterios de agrupación específicos en el apartado "Atención a la diversidad".

un especialista de una parte de la exposición oral, se reúne con los otros especialistas y contesta, en grupo, a las preguntas presentes en la hoja citada previamente (*Anexo 6. Preguntas sobre el vídeo del Día del Emprendedor*). Así pues, los especialistas que tienen el número 1 reflexionan sobre las preguntas de la introducción; los que tienen el número 2 sobre las del desarrollo y los que tienen el 3 sobre las de la conclusión.

- Una vez hayan contestado a las preguntas, cada especialista vuelve a su grupo-base. Aquí, cada uno de los miembros presenta a sus compañeros las características de la parte de la exposición que se le había asignado.
- Finalmente, se realiza una puesta en común de todas las respuestas con el grupo-clase.
- A continuación, se elabora con el grupo-clase un listado de mínimo diez consejos para una buena exposición oral.

- **Atención a la diversidad**

Las eventuales adaptaciones se dirigen a los estudiantes extranjeros que presentan dificultades a la hora de expresarse en castellano y a los alumnos que tienen discapacidades (síndrome de Asperger en este caso concreto). Así pues, sería conveniente distribuirlos en grupos distintos para que puedan aprender gracias a la ayuda y colaboración de sus compañeros. De esta forma, se agiliza la interacción y el aprendizaje equilibrado entre estudiantes con características y necesidades diferentes.

- **Evaluación**

A lo largo de esta sesión, el profesor evalúa el grado de participación de los alumnos en el desarrollo de las tareas individuales y grupales. Para ello, se basa en la *Tabla de evaluación de la participación* (*Anexo 4. Tabla de evaluación de la participación*) de las sesiones anteriores.

6.4 Sesión IV

▪ Objetivos específicos

- Planificar y realizar una buena exposición oral.
- Analizar la estructura y las características de diferentes exposiciones orales sobre diversos temas.
- Evaluar la eficacia de una exposición oral.

▪ Competencias básicas

- Competencia en la comunicación lingüística (CCLI)

En esta sesión, los estudiantes deben utilizar sus habilidades lingüísticas para exponer el tema elegido de forma adecuada, coherente y correcta.

- Aprender a aprender (CAA)

A través de las actividades de esta sesión, el alumnado puede desarrollar su conocimiento a partir de sus propias capacidades y del intercambio de puntos de vista y experiencias con los demás. Así pues, se realiza un aprendizaje social que se concreta en la realización, observación y evaluación de la exposición propia y de la de los demás.

- Competencias sociales y cívicas (CSC)

Para la exposición de sus propias ideas, los aprendices tienen la oportunidad de poner en práctica y trabajar sus habilidades para relacionarse y convivir entre ellos. De hecho, es importante que estos mantengan una actitud respetuosa para el desarrollo de las actividades.

- Competencia digital (CD)

El estudiantado puede poner en práctica sus habilidades informáticas para exponer el tema elegido. En efecto, este puede servirse de materiales de apoyo y recursos tecnológicos como: presentaciones Power Point, proyección de imágenes, páginas webs, vídeos, grabaciones, etc.

▪ Contenidos específicos

- La estructura y las fases de la exposición oral.
 - Primera fase: búsqueda, selección y jerarquización de las ideas.
 - Segunda fase: ordenación de la información (introducción; presentación del plan de la exposición; desarrollo y

encadenamiento de los temas y partes; recapitulación y síntesis; conclusión; cierre).

- El lenguaje verbal, no verbal, paraverbal.
- Desarrollo de un léxico variado y pertinente al tema seleccionado.
- Análisis y evaluación de las exposiciones orales.

▪ **Metodología**

- *Exposición oral individual.* Esta metodología se emplea en toda la fase de preparación y realización de la exposición oral. Gracias a esto, se pretende estimular las varias habilidades de cada estudiante para que se concencie sobre sus puntos de fuerzas y debilidades y mejore de cara a una exposición frente a sus compañeros. De hecho, este puede ponerse a prueba de manera individual utilizando los conocimientos y experiencias adquiridos en grupo, a lo largo de las sesiones.

▪ **Recursos y materiales**

<i>Humanos</i>	<i>Materiales</i>	<i>Espaciales</i>	<i>Organizativos</i>
Docente. Alumnos. Grupo-clase.	Proyector. Ordenador. Hoja de evaluación de las exposiciones orales. Folio. Bolígrafo.	Aula que disponga de ordenador y proyector.	Disposición habitual de las mesas y las sillas en el aula (en línea de dos mesas).

▪ **Temporalización**

Esta última sesión se lleva a cabo en una o dos sesiones de 55 minutos, dependiendo del número de alumnos presentes en el aula.

Además, cabe destacar que, cada estudiante dispone de 5 minutos para exponer su tema y que cada dos, se ponen en común las evaluaciones y los comentarios de los compañeros-público.

▪ **Descripción de la actividad**

- Cada alumno expone su tema en 5 minutos.

- Después de cada exposición, los estudiantes que han desempeñado el papel de público evalúan a sus compañeros contestando a las preguntas sobre sus ponencias (*Anexo 7. Tabla de evaluación entre iguales*).
- Finalmente, cada alumno realiza una autoevaluación sobre los conocimientos adquiridos en las presentes sesiones como tarea fuera del aula (*Anexo 8. Tabla de autoevaluación*).

▪ **Atención a la diversidad**

En la presente sesión no se señalan adaptaciones significativas de las actividades propuestas.

Pese a ello, se observa la posibilidad de realizar la exposición oral en pareja en el caso de estudiantes que suelen recibir una atención didáctica específica. Asimismo, dichos alumnos pueden aprovechar de la oportunidad de servirse del borrador de la exposición como material de apoyo para hablar frente a sus compañeros.

Es el caso, por ejemplo, de los dos alumnos con síndrome de Asperger del 1.º ESO (C) y de los estudiantes extranjeros cuyo perfil se ha descrito en los párrafos anteriores.

En cuanto a la formación de las parejas de este tipo de estudiantado, el docente tiene que asegurarse que el aprendiz que les acompaña presente un perfil responsable, maduro y dispuesto a la colaboración.

▪ **Evaluación**

- *Evaluación entre iguales*. Esta se realiza por parte de los alumnos que han desempeñado el papel de público. Para ello, se utiliza la tabla de evaluación entre iguales (*Anexo 7. Tabla de evaluación entre iguales*).
- *Autoevaluación*. Los estudiantes escriben una reflexión individual y personal sobre su proceso de aprendizaje basándose en la tabla de autoevaluación (*Anexo 8. Tabla de autoevaluación*).
- *Evaluación del profesor*. El docente, tras la observación de los estudiantes a lo largo de las sesiones, evalúa su participación en las actividades y las fases de preparación y realización de la exposición oral. Para ello, se sirve de la tabla de evaluación del profesor (*Anexo 9. Tabla de evaluación del profesor*).

7. CONCLUSIONES

7.1 Conclusiones y valoración personal

Como se ha podido observar, el objetivo principal de este trabajo consiste en remarcar la importancia de la motivación y de la interacción en las aulas en general y, en particular, en la de español como LE/L2 y como L1. De hecho, gracias a estos ingredientes, se consigue estimular la participación del estudiante en su proceso de aprendizaje.

Para ello, se han enumerado los beneficios aportados por el teatro como recurso didáctico para motivar al alumno y para que se convierta en el protagonista de su educación. Así pues, se han descrito las diversas prácticas teatrales y se ha subrayado su carácter lúdico y versátil. Además, se ha hecho hincapié en el empleo de esta herramienta como medio para aprender un idioma extranjero, para perfeccionar el propio y, también, para atender a la diversidad del alumnado presente en el aula.

Por tanto, se han puesto en práctica dichas técnicas teatrales y se ha observado su eficacia a lo largo del periodo de prácticas de la autora de este trabajo, en el IES El Caminàs, con tres grupos diferentes de 1.º ESO, para tratar el tema del texto expositivo oral. Para ello, se han determinado los objetivos, los contenidos, la metodología, los recursos y los materiales, los tipos de evaluación generales y los específicos de cada sesión. También, se han señalado las posibles adaptaciones para atender a la diversidad en el aula.

Finalmente, gracias a las diversidades de los grupos mencionados se han analizado los aspectos positivos de esta propuesta y, también, los que necesitan ser perfeccionados. En efecto, he podido ver en primera persona la complejidad de la realidad en las aulas y he podido ponerme en la piel del profesor como puente-mediador entre alumnos y contenidos. De hecho, como se destacará más detalladamente en los siguientes párrafos, he tenido la oportunidad de darme cuenta de que la misma sesión puede ser completamente diferente dependiendo de los perfiles y de las necesidades de los destinatarios.

7.2 Evaluación sobre la implementación de la unidad didáctica en el aula

En general, considero que la experiencia ha sido muy enriquecedora y que los objetivos se han cumplido satisfactoriamente en los tres grupos. En efecto, al final de las sesiones dedicadas al uso de técnicas teatrales para la exposición oral, el alumnado ha demostrado tener una actitud positiva hacia todas las actividades propuestas y ha manifestado la motivación, el entusiasmo y la participación útiles para un aprendizaje real de la lengua y de los contenidos abarcados.

Esto se ha debido a diferentes factores, entre otros destacan: el empleo de metodologías más interactivas; el empleo de materiales auténticos o semiauténticos que corresponden al género textual estudiado y, gracias al cual, se han observado los usos sociales de la lengua; así como las actividades teatrales propuestas que, partiendo de su carácter lúdico y dinámico, han activado un proceso de autoanálisis y reflexión de todos los alumnos hacia sí mismos y de observación constructiva hacia los demás.

Con respecto al ambiente de trabajo, en general, este ha sido agradable salvo en el caso de algunos alumnos conflictivos del grupo de 1.º ESO (D1) que no siempre han reaccionado de manera provechosa en alguna sesión. Ha sido el caso, por ejemplo, de las tareas de la segunda sesión en el patio. En efecto, algunos estudiantes han presentado cierta dificultad a la hora de mantener la atención, la seriedad y el orden adecuados en un sitio que, normalmente, asocian a los momentos de ocio.

Sin embargo, se puede destacar que, en todas las sesiones, los tres grupos han demostrado participación, interés y dedicación. De hecho, incluso los que, normalmente, no están motivados o que tienen dificultades lingüísticas o de adquisición de los contenidos por trastornos determinados (estudiantes con síndrome de Asperger) han mantenido una actitud positiva hacia la materia. Además, es fundamental subrayar que las dificultades que se evidencian en el párrafo anterior, en general, no se han debido a la falta de implicación de los jóvenes en las clases sino, más bien, a su nivel bajo de madurez. Este, a veces, no le ha permitido respetar las normas para comunicarse en el aula.

Asimismo, deberíamos señalar que, en algunas ocasiones, fue necesario guiar más al alumnado a la hora de, por ejemplo, entregar el borrador de la exposición. Así pues, es curioso observar que los estudiantes más aplicados han tenido más dificultades para definir el tema que iban a tratar que algunos de los aprendices menos trabajadores. En efecto, estos últimos han aprovechado más de la libertad de elección y han escogido el tema a exponer más rápidamente que los otros. Esto, probablemente, se debe al hecho de que, normalmente, los alumnos más trabajadores están más acostumbrados a seguir las pautas que el sistema les impone.

7.3 Reflexión de la evaluación del curso

Como se ha destacado en los apartados anteriores, se ha llevado a cabo un sistema de evaluación continua que se ha servido de diversas tareas para analizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En cuanto a la evaluación general de la participación de los alumnos, tenemos que observar que la mayoría de los estudiantes ha participado activamente en la realización de las actividades y ha mostrado un interés constante para aprovechar las sesiones.

Además de esta, en la segunda y en la última sesión se ha empleado la evaluación entre iguales. Por tanto, los estudiantes han observado de manera crítica las exposiciones de los compañeros teniendo en cuenta diversos factores relacionados con: el contenido del tema tratado, el lenguaje verbal, no verbal y paraverbal. Así pues, cabe remarcar que para llevar a cabo dicha tarea, en la mayoría de los casos, el alumnado ha demostrado objetividad y seriedad. De hecho, casi siempre ha podido justificar la nota de cada exposición y proporcionar consejos útiles a los demás. En pocas ocasiones, en cambio, los estudiantes han priorizado cuestiones no pertinentes a la actividad como: el grado de confianza, las relaciones de amistad con los compañeros y, por consiguiente, no han podido evaluarlos de forma apropiada.

Además, gracias a la autoevaluación cada uno de ellos ha podido reflexionar sobre su aprendizaje resaltando: los contenidos adquiridos, las dificultades encontradas, las soluciones a los problemas, los objetivos conseguidos y las metas futuras. También, han indicado la nota que, según ellos, evalúa su

trabajo. En cuanto a este aspecto, es importante subrayar que, en general, las notas propuestas por los alumnos han coincidido con las notas finales. Sin embargo, es curioso observar que, normalmente, los estudiantes más trabajadores han tenido una actitud más crítica y exigente hacia sí mismos que los demás. Por este motivo, esta se ha concretado en autoevaluaciones más bajas que las finales establecidas por la docente.

Finalmente, la profesora ha tenido en cuenta los factores expuestos previamente y ha añadido otros relacionados con: el nivel de implicación en las clases, la coherencia y la cohesión de los trabajos realizados, el grado de adquisición de los contenidos abarcados y la capacidad de ponerlos en práctica de forma eficaz. Así pues, los resultados de la U.D. han coincidido, a nivel general, con lo esperado por la profesora y por la tutora del centro. La nota media de los estudiantes se ha situado en un 6,5.

Asimismo, es fundamental mencionar el caso de algunos que han aprovechado de las sesiones rompiendo las expectativas y obteniendo mejores resultados que habitualmente. Para concluir, se subraya la presencia de algunos estudiantes que han obtenido la evaluación de suspenso por varios motivos, entre otros: la falta de asistencia a clase, de entrega de las tareas propuestas y, por consiguiente, la falta de realización de los procesos de evaluación de los compañeros y del propio aprendizaje. Pese a ello, es importante remarcar que se trata de casos aislados de alumnos, cuyo rendimiento es deficiente en diferentes asignaturas. Los porcentajes de las calificaciones numéricas se aprecian en el gráfico a continuación:



7.4 Evaluación de los alumnos al curso

La actividad final de autoevaluación, no solo ha representado una herramienta de autoanálisis para el alumnado sino, también, ha constituido un *feedback*

directo de toda la U.D. Por tanto, gracias a ello, se han podido recolectar las reflexiones y observaciones de cada estudiante.

A nivel general, los alumnos afirman que el objetivo principal de su aprendizaje ha consistido en aprender a hablar frente a sus compañeros controlando, sobre todo, los factores emocionales que les hacen sentir inseguros y vulnerables. Así pues, al final de las sesiones, la mayoría de ellos se declara satisfecha de los progresos realizados y de haber conseguido gestionar mejor los nervios. Otros, en cambio, consideran que, a pesar de los avances realizados, tendrían que seguir trabajando los aspectos relacionados con el lenguaje no verbal y paraverbal.

En cuanto a los contenidos y a las actividades que han resultado efectivas para los alumnos destacan los ejercicios de iniciación a la teatralidad como: la *Lectura dramatizada*, *Yo ponente* y, sobre todo el del *Pan integral*. En efecto, esta última actividad ha impactado a muchos de ellos porque, gracias a esta, han entendido mejor la importancia de los gestos, de los movimientos del cuerpo y de la mímica facial en la comunicación con los demás. También, a través de esta, se han dado cuenta del gran valor semántico que les atribuyen con independencia de las palabras utilizadas. Además, han señalado la eficacia de los trabajos en grupo, de los materiales interactivos empleados (vídeos y grabaciones) y se ha valorado positivamente la oportunidad de observar y evaluar a los demás durante sus exposiciones.

Con respecto a las dificultades que el alumnado ha encontrado, en general, se observa que estas no están relacionadas con las actividades o metodologías propuestas, sino con las que se refieren a los factores emotivos implicados en las exposiciones.

Finalmente, los estudiantes han evaluado de manera positiva su proceso de aprendizaje y han remarcado el carácter motivador y poco tradicional de las sesiones:

«Durante estas clases he participado más porque los ejercicios no eran los de siempre, me lo pasé bien» (Hugo, 12 años, 1.ºESO C).

«Me ha gustado ver y comentar vídeos y también hacer clase en el patio» (Carla, 12 años, 1.ºESO D2).

«Me ha gustado trabajar en grupo con mis compañeros». (Michel, 12 años, 1.ºESO D1).

7.5 Evaluación de la propia actuación docente

Además de la evaluación de los alumnos explicada en el apartado anterior, cabe destacar la importancia de la evaluación de la propia actuación docente y del proceso de enseñanza-aprendizaje, con el objetivo de mejorar los mismos.

Así pues, a lo largo de mi experiencia, he podido reflexionar sobre los aspectos positivos y negativos de mi actuación en las sesiones en los tres grupos. Entre los primeros, es fundamental señalar que en cada clase he intentado captar la atención de todo el alumnado y despertar su interés a través del diálogo, de materiales, de metodologías e, incluso, de actividades que los alumnos han definido: «poco tradicionales y más divertidas». En efecto, gracias a mi actitud positiva y dispuesta a la escucha he conseguido establecer una relación de confianza y mantener, en general, un buen ambiente de trabajo caracterizado por el respeto y el intercambio fluido de ideas.

También, he procurado satisfacer las diversas necesidades de los estudiantes dependiendo de sus características y de sus objetivos. Así pues, he tenido en cuenta la diversidad presente en las aulas y he adaptado mi manera de transmitir contenidos y valores según el perfil de los destinatarios. De esta forma, he conseguido incluir, también, a los alumnos que no suelen participar durante las clases, a los que, normalmente, se quedan aislados con docentes de apoyo (alumnos con síndrome de Asperger) y al estudiantado que tiene dificultades con la lengua castellana.

Finalmente, he mantenido una actitud disponible y comprensiva en todas las sesiones y fuera de ellas. De hecho, me he empeñado en acompañar al alumnado a lo largo de toda la implementación de la U.D., orientándolo en la preparación del borrador, en la jerarquización de las ideas y en la creación del material de apoyo. Además, me he demostrado flexible en cuanto a los plazos de entrega de las actividades. Así pues, mi objetivo ha consistido en hacer que los estudiantes se sintieran libres de aprovechar de las sesiones para investigar sobre algo que les gustaba y, sobre todo, en estimular su participación.

Sin embargo, se han destacado algunos aspectos negativos que se pueden considerar como las desventajas de mi actitud de apertura y de confianza. De hecho, algunos alumnos, en ciertas ocasiones, han demostrado desaprovecharse de la libertad y de las oportunidades ofrecidas. Así pues, en esos casos mi flexibilidad ha tenido como consecuencia la falta de respeto de los plazos establecidos. Por esta razón, habría podido manifestar mi exigencia a través de normas menos variables.

7.6 Propuesta de mejora

En relación a este aspecto, es fundamental subrayar que cada proceso de enseñanza-aprendizaje es único y diferente de un caso a otro. Por esta razón, cabe remarcar que el éxito de una U.D. en un grupo determinado no supone el mismo resultado en otro. Así pues, a través de la puesta en práctica de la presente U.D., de las observaciones realizadas durante su implementación, del *feedback* de los alumnos y de la tutora del Instituto se han destacado las siguientes propuestas para mejorarla.

En primer lugar, es imprescindible tener en cuenta la claridad de las tareas que se proporcionan. De hecho, gracias a la repetición de la misma sesión en diversos grupos, me he dado cuenta de la importancia para los alumnos de saber, al principio de la clase, el plan de la sesión. Así pues, se podrá mejorar la U.D. no solo recapitulando la clase anterior, sino también, presentando al principio de cada una de ellas, los contenidos y los objetivos que se van a tratar. Asimismo, se ha observado alguna incertidumbre a la hora de seleccionar términos y expresiones específicos que describieran una exposición. Por este motivo, resulta necesario explicar con detenimiento los adjetivos y los enunciados de las tablas de la actividad de análisis de la primera sesión (Anexo 1. *Actividad de análisis del vídeo*). Para ello, se podrá aclarar el significado de cada ítem guiando a los alumnos en la búsqueda de sinónimos y ejemplos concretos.

Además, se ha notado cierta dificultad en la realización de la actividad *Yo ponente* en el caso de alumnos tímidos o que no suelen intervenir por el miedo al error. En esas ocasiones, será conveniente ofrecerles la oportunidad de adoptar las mismas estrategias propuestas a los estudiantes que no dominan el

idioma y a los que tienen otras dificultades. Así pues, se les pedirá que intervengan leyendo las ideas principales de su exposición. Dicha solución representará el primer paso hacia la exposición autónoma final, sin el uso de materiales de apoyo.

También, tras el análisis de los resultados obtenidos por parte de los alumnos y de su forma de reaccionar ante las actividades, resultará fundamental insistir en la duración fija de las exposiciones finales. De esta forma, se conseguirá que cada alumno busque informaciones y profundice en el tema que ha elegido lo suficiente para convertirse en un ponente durante cinco minutos. Se propone esta mejora porque, en el caso de algunos estudiantes tímidos o menos trabajadores, no ha sido posible evaluarlos de manera completa a causa del tiempo reducido de sus exposiciones orales.

Asimismo, cabe remarcar que el número de sesiones disponibles ha limitado, en parte, el desarrollo de la U.D. De hecho, solo se ha podido corregir y aconsejar a cada alumno a través de una sola entrega del borrador y no todos los materiales presentados han sido eficaces. Así pues, si se hubiera podido contar con más clases cada estudiante habría podido investigar sobre su tema de manera más detallada y asegurarse que el material de apoyo fuera adecuado. En efecto, se ha notado, por ejemplo, una falta de organización en la realización de las diapositivas (*Power Point, Prezi, Google Drive*) que, en algunas ocasiones, se han convertido en la proyección en pantalla de todas las ideas expuestas.

Finalmente, las propuestas de mejora presentadas por los alumnos en el cuestionario final y por la tutora del IES coinciden en que el tiempo representa el único factor mejorable. De hecho, los primeros afirman que les habría gustado contar con plazos más largos para investigar sobre el tema seleccionado, añadir más información y ensayar más veces su exposición. Por otro lado, la tutora del IES considera positivamente el proceso de enseñanza-aprendizaje llevado a cabo y los resultados obtenidos a pesar del tiempo reducido a disposición.

8. BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA

Centro Virtual Cervantes: *Diccionario de términos clave de E/LE*. Instituto Cervantes (1997-2018). *Competencia intercultural*. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/compintercult.htm (Consulta: 23/05/2018).

Centro Virtual Cervantes: *Diccionario de términos clave de E/LE*. Instituto Cervantes (1997-2018). *Interaccionismo social*. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/interaccionismo.htm (Consulta: 24/05/2018).

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf (Consulta: 23/05/2018).

Consejo de Europa (2002). "El uso de la lengua y el usuario o alumno. Cuadro 21" [en línea] en *MCER*. Strasburgo: Council for cultural cooperation. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_04_21.htm (Consulta: 20/05/2018).

Consejo de Europa (2002). "El uso de la lengua y el usuario o alumno. Cuadro 4.30" [en línea] en *MCER*. Strasburgo: Council for cultural cooperation. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_04_30.htm (Consulta: 20/05/2018).

Conselleria d' Educació, Investigació, Cultura i Esport (2015). *Currículo LOMCE ESO y Bachillerato. Lengua Castellana y Literatura (ESO)*. Valencia: Órgano Directivo de la Conselleria. Recuperado de: http://www.ceice.gva.es/es/web/ordenacion-academica/curriculo-eso-bachillerato-por-materias/-/documentos/eaWDKFxNg2Dz/folder/162655319?p_auth=x4PJR8Gx (Consulta: 24/05/2018).

- Davidauxiliar (2009). *Mala Exposición de Valencia "Guíame por España"* [Vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=VU7cvjyprbk> (Consulta: 18/02/18).
- Decreto 87/2015, de 5 de junio, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunitat Valenciana. *Diari Oficial de la Generalitat Valenciana*, núm. 7544, de 10 de junio de 2015. Recuperado de: http://www.dogv.gva.es/portal/ficha_disposicion_pc.jsp?sig=005254/2015&L=1 (Consulta: 16/05/2018).
- Día del emprendedor (2014). *Eres lo que publicas* [Vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=m3ldzf--ZQQ> (Consulta: 18/02/2018).
- Dörnyei, Z. (2008). *Estrategias de motivación en el aula de lenguas* (Vol. 108). Barcelona: Editorial UOC.
- Fradejas, M. D. A. C. (2000). Humor e Internet: una buena combinación para hacer más motivadoras y eficaces las claves de E/LE. En *¿Qué español enseñar?: norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros: actas del XI Congreso Internacional ASELE* (pp. 145-154). Zaragoza 13-16 de septiembre de 2000 Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=608249> (Consulta: 16/05/2018).
- Fullà, A. C. (2008). Méthodologie musicale et enseignement-apprentissage du FLE. *Synergies Espagne, 1*, 141-152. Recuperado de: <https://gerflint.fr/Base/Espagne1/fulla.pdf> (Consulta: 10/05/2018).
- Fullà, A. C. (2013). El teatro en la enseñanza de lenguas extranjeras La dramatización como modelo y acción. *Didáctica: Lengua y Literatura, 25*, 117. Recuperado de: <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/42238> (Consulta: 10/05/2018).
- Garay, A. G. (2016). *Teatro y cultura en el aula de E/LE: ¡Ay, Carmela! y Las bicicletas son para el verano* (Trabajo de fin de Máster). Recuperado de:

http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/38375/6/TFM_G%C3%B3mez%20Garay.pdf (Consulta: 24/05/2018).

Guijarro, R. B. (1990). La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículo. *Desarrollo psicológico y educación*, 3, 411-438. Recuperado de: <https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/33132357/BlancoAtencionalaDiversidad.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1527789754&Signature=SJnL38S%2BUR%2BUppANjFzSE P6wag%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DLA+ATENCION+A+LA+DIVERSIDAD+EN+EL+AULA.pdf> (Consulta: 31/05/2018).

Hidalgo Martín, V. (2011). *El teatro en la clase de E/LE: dos propuestas de taller* (Memoria Final de Máster). Recuperada de: https://marcoele.com/descargas/15/hidalgo_teatro.pdf (Consulta: 21/4/2018).

Instituto Cervantes (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de Referencia para el Español*, Madrid: Biblioteca Nueva. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm (Consulta: 22/04/2018).

Instituto Cervantes (2008). *Diccionario de términos clave*. Madrid: SGEL.

Instituto Educación Secundaria El Caminàs (s.f.). *El centro. Presentación*. Recuperado de: <http://www.ieselcaminas.org/el-centro/equipo-directivo/> (Consulta 04/06/2018).

Ivic, I. (1994). Lev Semiónovich Vygotsky. *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, 24(3-4), 773-799. Recuperado de: <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/vygotskys.PDF> (Consulta: 23/05/2018).

Martí Contreras, J. & Lafuente Valls, M. (2012). Motivación y juego en el aula: La implicación del alumno en las clases de E/LE. *Foro de Profesores de*

E/LE, 5. Recuperado de: <https://www.uv.es/briz/Avaless/Martill.pdf>
(Consulta: 23/05/2018).

Martínez Agudo, J. de D. (2003). Hacia una enseñanza de lenguas extranjeras basada en el desarrollo de la interacción comunicativa. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 15, 139–160. Recuperado de: <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0303110139A>
(Consulta: 12/4/2018).

Martínez Lirola, M. (2007). El nuevo papel del profesor universitario de lenguas extranjeras en el proceso de convergencia europea y su relación con la interacción, la tutoría y el aprendizaje autónomo. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, 7, 31–43. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2371655> (Consulta: 23/05/2018).

Minera Reyna, L. E. (2009). El papel de la motivación y las actitudes en el aprendizaje de ELE en un contexto de enseñanza formal para adultos alemanes. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 6. Recuperado de: http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_53217299c010d.pdf (Consulta: 16/05/2018).

Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. New York: Norton.

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 3, de 3 de enero de 2015, pp. 169-545. Recuperado de: <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf>
(Consulta: 21/05/2018).

Riordan, J. (2004). *Los doce trabajos de Hércules*. Barcelona: Vicens Vives.

Sass, E. J. (1989). Motivation in the college classroom: What students tell us. *Teaching of Psychology*, 16(2), 86-88. Recuperado de:

https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15328023top1602_15
(Consulta: 24/03/2018).

- Torres Núñez, J. (1996). *Nuevos horizontes para el teatro de la enseñanza de idiomas*. Almería: Universidad de Almería, Servicio Publicaciones.
- Vaello Orts, J. V. (2011). *Cómo dar clase a los que no quieren*. Barcelona: Graó.

9. ANEXOS

Anexo 1: actividad de análisis del vídeo *Mala Exposición de Valencia “Guíame por España”*.

Selecciona los ítems de las tablas que describen la exposición presentada en el vídeo y puntúa de 0 a 4 cada uno de ellos

(0 = MUY MAL; 1 = MAL; 2 = REGULAR; 3 = BIEN; 4 = MUY BIEN)

LA PONENCIA	
Es clara	Es abstracta
Es interesante	Es aburrida
Es amena	Es larga
Está bien estructurada	Está desordenada
Es dinámica	Es lenta
Es fácil de seguir	Es difícil de seguir

LOS PONENTES	
Son profesionales	Son inexpertos
Son divertidos	Son demasiado serios
Son competentes	Son inexpertos
Son elocuentes	No son muy claros
Son agradables	Son desagradables
Están seguros de sí mismos	Están inseguros de sí mismos

LENGUAJE VERBAL, NO VERBAL, PARAVERBAL	
La voz y el tono de voz son claros	La voz y el tono de voz no son claros
La pronunciación y la vocalización son correctas.	La pronunciación y la vocalización son incorrectas.
Se respetan las pausas del discurso	No se respetan las pausas del discurso
Se establece el contacto visual con el público	No se establece ningún contacto visual con el público
Se utilizan gestos adecuados y espontáneos que ayudan a clarificar el discurso	Se utilizan gestos inadecuados que no clarifican el discurso
Los ponentes se mueven por el espacio con conciencia y seguridad	Los ponentes se mueven por el espacio sin conciencia y con inseguridad
Otras observaciones	

Anexo 2: actividades de iniciación a la teatralidad

NOMBRE	FUNCIÓN	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD
<i>Respiramos al unísono</i>	<p>Entrenar la respiración diafragmática.</p> <p>Controlar los nervios a través de la respiración.</p>	<p>Los alumnos forman un círculo y cada uno de ellos pone su mano izquierda sobre el vientre del compañero de al lado. Así pues, intentan respirar al ritmo del otro hasta conseguir que respiren todos al mismo tiempo (Hidalgo Martín, 2011: 36).</p>
<i>¿Cómo hueles?</i>	<p>Tomar conciencia de las diversas formas de utilizar el olfato.</p> <p>Entrenar la respiración.</p>	<p>El profesor pide a los estudiantes que respiren de diferentes maneras. Por ejemplo, tendrán que respirar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Como si acabaran de subir por las escaleras de los ochenta y seis pisos del Empire State. - Como si estuvieran oliendo un plato que les gusta. - Como si estuvieran huyendo de un peligro. - Como si estuvieran asustados. - Como si tuvieran que recuperar tras una apnea. - Como si olieran un zapato maloliente.
<i>Lectura dramatizada</i>	<p>Modular la voz.</p> <p>Mejorar la vocalización y la entonación.</p> <p>Utilizar la mímica como recurso clarificador del discurso.</p>	<p>Los estudiantes leen un fragmento aleatorio del libro <i>Los doce trabajos de Hércules</i> (2004) de James Riordan (libro de lectura de los alumnos en cuestión) de las siguientes formas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Respetando las pausas

	<p>Expresar emociones a través de la voz.</p>	<p>del discurso.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sin respetar las normas de puntuación. - Llorando. - Cambiando la entonación (de alta a baja; de baja a alta) - Imitando una carcajada. - Utilizando un lápiz entre los dientes.
<p><i>Pan integral</i></p>	<p>Modular la voz. Adecuar la voz a la emoción expresada.</p> <p>Saber interpretar el estado anímico del receptor de un intercambio comunicativo.</p> <p>Captar el mensaje que el emisor quiere transmitir con independencia de las palabras utilizadas.</p> <p>Estimular la creatividad y liberar la imaginación.</p> <p>Aprender a improvisar.</p>	<p>Durante la primera parte del ejercicio (1-3 minutos), las parejas tienen que imaginar una conversación diciendo “pan integral” con el tono de voz, la mímica y los gestos adecuados a lo que quieren expresar.</p> <p>En la segunda parte de la actividad, cada pareja explica qué emociones ha sentido a lo largo de la conversación y qué mensajes ha querido transmitir.</p>
<p><i>Yo ponente</i></p>	<p>Improvisar una exposición.</p> <p>Hablar en público.</p> <p>Controlar las propias emociones.</p> <p>Analizar y mejorar el uso del propio lenguaje verbal, no verbal y paraverbal y el de los demás.</p>	<p>El profesor deja algunos minutos a los estudiantes para pensar en un tema/historia/cuestión en el/la que se sienten expertos.</p> <p>Sucesivamente, cada uno de ellos dispone de un minuto para exponerlo/la frente a sus compañeros.</p> <p>Al final de la exposición, cada alumno tendrá que explicar cómo se ha sentido y qué tendría que mejorar. Asimismo,</p>

		<p>los compañeros que desempeñaron el papel de público tendrán que realizar comentarios sobre las características de su: entonación, pronunciación, voz, sus gestos, movimientos, su mirada etc.</p>
<p><i>El espejo</i></p>	<p>Utilizar el cuerpo para comunicarse.</p> <p>Desarrollar la confianza en los miembros del grupo.</p> <p>Sentirse parte del grupo.</p> <p>Fortalecer las relaciones entre sus miembros.</p> <p>Estimular la creatividad y liberar la imaginación.</p> <p>Aprender a improvisar.</p> <p>Actuar en público.</p>	<p>Los estudiantes se dividen en dos equipos y forman dos líneas.</p> <p>Cada uno de ellos sale de su línea, se pone al centro y realiza una acción cualquiera mirando a los miembros del otro equipo.</p> <p>Después, los compañeros de su equipo repiten la misma acción poniéndose al lado del alumno que salió por primero.</p> <p>Sucesivamente, el otro equipo responderá a esa acción con otra respetando la misma dinámica.</p> <p>El juego termina cuando cada participante haya salido al centro y haya realizado su acción delante de todos.</p>

Anexo 3. Temas para la exposición oral

TEMAS PARA LA EXPOSICIÓN ORAL

1. El lado oscuro de las redes sociales.
2. ¿Qué es y por qué se produce el calentamiento global?
3. El deporte y su práctica en familia.
4. Trucos para controlar las emociones.
5. Las ventajas de la lectura en los jóvenes de hoy en día.
6. La caza de ballenas.
7. La revolución de los libros digitales.
8. El peso de las apariencias en la actualidad.
9. ¿Cómo se reconoce la amistad verdadera?
10. Las nuevas especies en peligro de extinción.
11. *Oculus-Go*: las nuevas gafas virtuales.
12. La desigualdad social en Europa.
13. La deforestación: causas y consecuencias.
14. La dependencia de drogas.
15. Internet y la creación de nuevas palabras.
16. La violencia de género: causas y medidas preventivas.
17. Los efectos del tabaco en la salud.
18. Estudiar en el extranjero: el programa de movilidad *Erasmus+*.
19. El calentamiento global: causas, consecuencias y medidas de prevención.
20. El acoso escolar: características y medidas de prevención.
21. Los trastornos de la alimentación.
22. Los beneficios de aprender un idioma.
23. Las cajas de autopago en los supermercados: características y consecuencias.
24. Descargar películas de Internet: ventajas e inconvenientes.
25. El poder de la música según la ciencia.
26. El rol de la familia en la sociedad del siglo XXI: características y diferencias con respecto al pasado.

27. Los tipos de inteligencia.
28. Los beneficios de las energías alternativas.
29. Las profesiones del futuro.
30. La inmigración en la actualidad: causas y consecuencias.

RECUERDA:

- Busca informaciones pertinentes al tema que has elegido.
- Selecciona la información relevante.
- Jerarquiza las ideas.
- Ordena la información que quieres transmitir partiendo de una introducción, siguiendo con el desarrollo y terminando con la conclusión.
- Busca testimonios y anécdotas para que tu discurso sea interesante.
- Prepara algunos elementos visuales de apoyo.
- Utiliza fórmulas para captar el interés del público y/o medir el nivel de recepción del mensaje.
- Antes de concluir, sintetiza los aspectos fundamentales del tema tratado.
- Ensayá antes de la exposición.

Anexo 4: tabla de evaluación de la participación (20% de la nota final)

Participación activa		Participación suficiente (a veces)		Participación insuficiente (nunca)	
5	4	3	2	1	0
El alumno muestra siempre interés en la realización de las tareas individuales y grupales propuestas. Además, participa activamente en la fase de reflexión, exposición y confrontación de ideas con el grupo-clase.		El alumno, a veces, muestra interés en la realización de las tareas individuales y grupales. Además, no siempre participa activamente en la fase de reflexión, exposición y confrontación de ideas con el grupo-clase.		El alumno nunca muestra interés en la realización de las tareas individuales y grupales. Además, no participa activamente en la fase de reflexión, exposición y confrontación de ideas con el grupo-clase.	

Anexo 5: preguntas sobre la propia experiencia como ponente

- A) ¿Has hecho alguna vez una exposición oral delante de un público?
- B) Si la respuesta es positiva: ¿dónde?, ¿cómo te sentiste durante y después de la exposición?
- C) Si la respuesta es negativa: ¿cómo te sentirías al hacerla?
- D) ¿Qué es lo que te resulta/ resultaría más difícil a la hora de exponer?
- E) ¿Qué aspectos verbales, no verbales y paraverbales consideras que tendrías que mejorar/ entrenar?

Anexo 6: preguntas sobre el vídeo “Eres lo que publicas” del Día del Emprendedor

INTRODUCCIÓN	<ol style="list-style-type: none">1- ¿El ponente saluda al público?2- ¿El ponente se presenta antes de empezar su exposición?3- ¿El ponente presenta el plan de la exposición?4- ¿Con qué expresión lingüística se introduce el tema?
DESARROLLO	<ol style="list-style-type: none">1- ¿De qué tema se trata?2- ¿Cuál es la organización temática dominante? (definición-descripción; clasificación-colección; comparación-contraste; problema-solución; pregunta-respuesta; causa consecuencia)3- ¿Es posible contestar a las seis preguntas fundamentales? (¿qué?; ¿quién?; ¿cuándo?; ¿cómo?; ¿dónde?; ¿por qué?)
CONCLUSIÓN	<ol style="list-style-type: none">1- ¿El ponente recapitula y sintetiza la información presentada?, ¿cómo?2- ¿El ponente proporciona unos consejos antes de despedirse?3- ¿Qué fórmula de despedida se utiliza?

Anexo 8: tabla de autoevaluación (20% de la nota final)

Redacta una breve reflexión sobre el proceso de aprendizaje relacionado con el tema de la exposición oral abarcado en las últimas cuatro sesiones. Para ello, contesta libremente a las siguientes preguntas:

- ¿Qué objetivos me había fijado al principio y qué es lo que realmente he aprendido?
- ¿Qué es lo que más me ha parecido interesante?
- ¿Qué es lo que no me ha gustado?
- ¿Qué me ha parecido difícil?
- ¿Cómo he preparado mi exposición oral?
- ¿Qué adjetivos elegiría para describir mi exposición: clara, confusa, ordenada, desordenada, divertida, aburrida, exitosa, desastrosa, etc.?, ¿por qué?
- ¿Qué emociones he sentido a la hora de hablar delante de mis compañeros?
- ¿Me siento capaz de estructurar un discurso y exponerlo delante de un público?, ¿podría mejorar?, ¿cómo?
- ¿Qué nota me pondría?, ¿por qué?

Anexo 9: tabla de evaluación del profesor (40% de la nota final)

Aspecto observado	Siempre (10 – 8 puntos)			A veces (7 – 5 puntos)			Nunca (4 – 1 puntos)				
	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
Planificación previa de la exposición	El alumno ha demostrado haber buscado, seleccionado y jerarquizado las ideas relevantes de manera eficaz y coherente.			El alumno ha demostrado haber buscado, seleccionado y jerarquizado las ideas relevantes de manera eficaz y coherente solo en parte.			El alumno no ha buscado, seleccionado y jerarquizado las ideas de manera eficaz y coherente.				
	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
Ordenación de la exposición	La exposición presenta una estructura clara y completa (introducción, desarrollo, recapitulación, conclusión). Así pues, se diferencian las ideas principales de las secundarias; es presente información sobre el qué, quién, cómo, cuándo, dónde y por qué; se profundizan diferentes aspectos y se plantean posibles soluciones al problema.			La exposición no siempre presenta una estructura clara y completa (introducción, desarrollo, recapitulación, conclusión). Así pues, solo en algunas partes de la exposición: se diferencian las ideas principales de las secundarias; es presente información sobre el qué, quién, cómo, cuándo, dónde y por qué; se profundizan diferentes aspectos y no			La exposición presenta una estructura desordenada, confusa e incompleta. Así pues, no se diferencian las ideas principales de las secundarias; no es presente información sobre el qué, quién, cómo, cuándo, dónde y por qué; no se profundizan diferentes aspectos y no se plantean posibles soluciones al problema.				

				siempre se plantean posibles soluciones al problema.							
	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
Coherencia de fuentes y materiales de apoyo	Las fuentes utilizadas en la fase de búsqueda de la información son apropiadas y coherentes al tema elegido. Los materiales de apoyo realizados y utilizados son adecuados, eficaces y facilitan la comprensión de los contenidos presentados.	Las fuentes utilizadas en la fase de búsqueda de la información son apropiadas y coherentes al tema elegido. Los materiales de apoyo realizados y utilizados son adecuados, eficaces y siempre son adecuados, eficaces y, solo a veces, facilitan la comprensión de los contenidos presentados.	Las fuentes utilizadas en la fase de búsqueda de la información son apropiadas y coherentes al tema elegido. Los materiales de apoyo realizados y utilizados no son adecuados, eficaces y, solo a veces, facilitan la comprensión de los contenidos presentados.	Las fuentes utilizadas en la fase de búsqueda de la información no son apropiadas y coherentes al tema elegido. Los materiales de apoyo realizados y utilizados (siempre si los hay) no son adecuados, eficaces y no facilitan la comprensión de los contenidos presentados.							
Fluidez (uso lenguaje verbal, no verbal y paraverbal)	El ponente se expresa con fluidez, muestra seguridad frente al público y utiliza los materiales realizados (guión, imágenes, diapositivas, etc.) como simple herramienta de apoyo y para	El ponente siempre se expresa con fluidez y, solo a veces, muestra seguridad frente al público. Además, en algunas ocasiones, se sirve de los materiales realizados (guión,	El ponente no siempre se expresa con fluidez y, solo a veces, muestra seguridad frente al público. Además, en algunas ocasiones, se sirve de los materiales realizados (guión,	El ponente no se expresa con fluidez y muestra inseguridad frente al público. Además, los materiales realizados (guión, diapositivas, etc.) constituyen una herramienta imprescindible para avanzar en la exposición y no ayudan a clarificar el							

	clarificar discurso.	el	imágenes, diapositivas, etc.) para leer y seguir con la exposición.	discurso.
--	----------------------	----	---	-----------