



UNIVERSITAT  
JAUME•I

# TRABAJO FINAL DE MÁSTER

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

## **Los textos instructivos y la expresión oral a través de la creación de un pódcast educativo**

Modalidad 1. Mejora educativa

Alumna: Esther Sario González

Tutora: Cristina Villalba Ibañez

Especialidad: Lengua Castellana y Literatura y Enseñanza del Español

Curso académico: 2019/2020

## **Agradecimientos**

A mi madre y a mis hermanos, por apoyarme y ayudarme siempre que lo he necesitado. Gracias por haberme animado a ampliar mi formación académica.

A mi tutora del TFM, Cristina Villalba Ibañez, por haberme dado la motivación que necesitaba en cada ocasión, por haberme aconsejado, haber solucionado mis dudas y por su apoyo constante durante este período.

A mi profesora supervisora del IES Almenara, Paola Bossio Da Rosa, por permitir que realizase la secuencia didáctica en su aula, por estar dispuesta a ayudarme en todo momento y por haberme hecho sentir como una docente más.

## **Resumen**

El presente Trabajo Final de Máster (TFM) pertenece a la modalidad de mejora educativa con una intervención docente en el aula. En concreto, se ha diseñado e implementado una unidad didáctica de seis sesiones para el alumnado de Lengua Castellana y Literatura de 1.º de Educación Secundaria Obligatoria.

Nuestro objetivo con esta unidad ha sido trabajar los textos instructivos y la expresión oral a partir de la grabación de un pódcast educativo en el que los alumnos tenían que explicar cómo se realizaba una actividad. Para comprobar el impacto de nuestra intervención y ajustar el diseño de la unidad didáctica a las necesidades del alumnado, al inicio y al final de la secuencia didáctica, administramos una prueba. Por un lado, la primera prueba nos sirvió para descubrir los errores que cometen a la hora de resolver dos preguntas en torno a los textos instructivos y, también, para conocer el nivel de conocimientos previos que posee el alumnado. Por otro lado, la prueba final estaba enfocada a comprobar si había habido una mejora en los resultados y, de este modo, identificar de manera objetiva si se había producido un aprendizaje. Ambas pruebas están constituidas por dos ítems de las mismas características, con el fin de realizar una comparativa y poder analizar la evolución del alumnado. Finalmente, se administró un cuestionario destinado a analizar el grado de motivación que ha experimentado el estudiantado.

En el análisis de los datos obtenidos se ha podido observar una disminución en la cantidad de errores cometidos por los alumnos, lo que origina una mejora en los resultados de la prueba final. La creación de un pódcast educativo también provocó en los alumnos un incremento de la motivación y de la predisposición para trabajar un contenido que les genera grandes dificultades, como es expresarse oralmente en contextos no familiares.

**Palabras clave:** pódcast educativo, lengua oral formal, textos instructivos, expresión oral, secuencia didáctica.

## ÍNDICE

### Resumen

1. Introducción y objetivos .....	1
2. Marco teórico.....	2
2.1 Importancia de los textos instructivos .....	3
2.2 Situación actual.....	5
2.3 Características de la lengua oral formal .....	7
2.4 La comunicación oral en las leyes educativas de la etapa y en el currículo.....	11
2.5 Problemas relacionados con la comunicación oral .....	14
2.6 Aspectos que el alumnado necesita mejorar .....	15
2.7 Pódcasts educativos .....	17
3. Metodología.....	19
3.1 Evaluación.....	19
3.2 Características del alumnado .....	21
3.3 Temporalización.....	22
4. Unidad didáctica .....	23
4.1 Sesión 1 .....	23
4.2 Sesión 2 .....	24
4.3 Sesión 3 .....	25
4.4 Sesión 4 .....	25
4.5 Sesión 5 .....	26
4.6 Sesión 6 .....	26
5. Análisis y resultados .....	27
5.1 Resultados relacionados con la realización del pódcast educativo .....	27
5.2 Comparación de las pruebas de evaluación .....	29
6. Conclusiones y valoración personal.....	33
7. Referencias bibliográficas.....	35
8. Anexos .....	39
Anexo 1. Sesión 1 .....	39
Anexo 1.1: Prueba inicial .....	40
Anexo 1.2: Cuestionario sobre los gustos e intereses del alumnado.....	41
Anexo 2. Sesión 2 .....	42
Anexo 2.1: Actividad de completar instrucciones .....	43
Anexo 2.2: Redacción de los pasos para lavarse las manos correctamente .....	43
Anexo 3. Sesión 3 .....	44
Anexo 3.1: Folleto sobre cómo hacer una buena exposición oral .....	45
Anexo 3.2: Plantilla de la estructura de los textos instructivos .....	46

Anexo 4. Sesión 4 .....	47
Anexo 4.1: Infografía para hacer un pódcast .....	49
Anexo 4.2: Actividad de ordenar los pasos de una receta de cocina.....	50
Anexo 5. Sesión 5 .....	51
Anexo 6. Sesión 6 .....	51
Anexo 6.1: Prueba final.....	53
Anexo 7. Resultados de las dos pruebas .....	54
Anexo 7.1: Resultados de las dos pruebas de 1.º A.....	54
Anexo 7.2: Resultados de las dos pruebas de 1.º B.....	55

## 1. Introducción y objetivos

Este trabajo de final de máster está centrado en los textos instructivos y la expresión oral mediante la creación de un pódcast educativo, en el que el alumnado tiene que explicar al resto de los compañeros una actividad, deporte o *hobby* que realice en su tiempo libre y sea afín a sus gustos.

En la actualidad, un gran número de estudiantes presentan dificultades a la hora de descifrar instrucciones escritas. Un ejemplo de esta situación es el hecho de que no comprenden aquello que deben realizar en las actividades expuestas en el libro de texto, de modo que manifiestan muchos problemas relacionados con la comprensión de los enunciados. Lo curioso es que, pese a que conocen y saben la correspondiente teoría, no comprenden totalmente la instrucción de aquella tarea que se les solicita.

En esta línea, Sánchez (2014: 2), admite que el desciframiento de instrucciones escritas es una actividad crucial con el fin de realizar las tareas propuestas en cualquier nivel educativo, debido a que en el momento de descifrar las instrucciones el alumno comprende las solicitudes de los enunciados de las actividades e interioriza los aprendizajes.

Si observamos los manuales de Lengua Castellana y Literatura de 1.º ESO, se percibe la escasa presencia y poca importancia que se otorga a esta tipología textual. En este sentido, a menudo se suele asociar el trabajo de textos instructivos con la lectura y producción de recetas de cocina, ignorando otros modelos de textos instructivos mucho más próximos a la vida del alumnado, tales como las instrucciones de juegos o de aparatos eléctricos y video tutoriales, entre muchos otros (Bailo, 2014: 13).

Con el objetivo de alcanzar las habilidades necesarias relacionadas con la producción de un texto instructivo, se deben realizar previamente algunas actividades como, por ejemplo, distinguir un texto instructivo de entre varios tipos de textos, conocer el significado de texto instructivo de forma teórica, observar y experimentar varios tipos de instrucciones y entender las características comunes a todos los textos instructivos.

Los textos instructivos instan a utilizar la lengua oral, ya que a menudo se transmiten haciendo uso de la oralidad. Asimismo, la lengua oral no debería reducirse exclusivamente a la clase de lengua castellana, puesto que la lengua, tanto oral como escrita, es uno de los recursos esenciales del resto de las asignaturas del currículo (Pujol, 1992: 6). En este sentido, existe una opinión generalizada sobre la importancia del desarrollo de la lengua oral en la enseñanza, dado que la oralidad es el instrumento

que permite a todos los individuos comunicarse y expresarse de manera inmediata y, por ende, juega un papel fundamental en la adquisición de todos los conocimientos posteriores.

Sin embargo, no siempre se le ha otorgado la importancia necesaria al lenguaje oral, pese a que la comunicación oral sí que se contempla en el currículo de educación secundaria y en las leyes del sistema educativo.

Así pues, definimos como **objetivo general** de este trabajo la mejora de la expresión oral y la comprensión de textos instructivos en el aula de Lengua castellana y literatura mediante la creación de un pódcast educativo con alumnado de 1.º de Educación Secundaria Obligatoria.

Concretamente, los **objetivos específicos** de nuestra investigación son:

- Diseñar una secuencia didáctica basada en la creación de un pódcast educativo para que el alumnado mejore su destreza oral.
- Valorar posibles mejoras en el rendimiento de los alumnos en el proceso de producción de textos instructivos, una vez implementada la secuencia didáctica diseñada.
- Mejorar la comprensión de los enunciados a través de la realización de textos instructivos.
- Analizar si la secuencia didáctica diseñada incrementa la motivación del alumnado por la expresión oral.

A continuación, presentamos el marco teórico de nuestro trabajo, donde hacemos una revisión bibliográfica de lo que se ha investigado hasta ahora en relación con los textos instructivos, la lengua oral formal y los pódcasts educativos. Después, se describe la metodología, donde se explica la evaluación, las características del alumnado, la temporalización de las sesiones y las características de la secuencia didáctica diseñada; seguidamente, hacemos el análisis de los resultados obtenidos; y, por último, se recogen las conclusiones extraídas a partir del análisis de los resultados.

## **2. Marco teórico**

Este apartado se dedica a presentar los fundamentos teóricos de nuestro trabajo. En primer lugar, mostramos la importancia de los textos instructivos, exponemos la situación actual de la lengua oral formal y reflexionamos sobre los resultados de investigaciones realizadas. A continuación, desarrollamos las características de la lengua oral formal. Posteriormente, describimos el modo en que se recoge la comunicación oral en el Decreto 51/2018, de 27 de abril, del Consell, por el que

establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la Comunitat Valenciana y también explicamos los problemas más comunes que pueden llegar a tener los estudiantes en la comunicación oral. Finalmente, especificamos diversos aspectos en los que el estudiantado necesita mejorar y hablamos de las características didácticas de los podcasts educativos.

## **2.1 Importancia de los textos instructivos**

Los textos pueden clasificarse de distintos modos. El lingüista Werlich (1979) propuso una clasificación en función de los aspectos contextuales (tema, propósito, relación emisor-receptor, etc.) y en función de los aspectos textuales (opciones lingüísticas, verbos, etc.) que presenta cada texto. Así, distingue cinco tipos textuales básicos: narración, descripción, exposición, argumentación e instrucción. En nuestro caso, nos centraremos únicamente en la última tipología textual, debido a que los textos instructivos están estrechamente relacionados con la resolución de problemas presentes en todos los ámbitos de nuestra vida diaria. Un ejemplo de este hecho son las instrucciones de uso de aparatos tecnológicos, conversaciones orales cotidianas en las que se explica cómo desarrollar una determinada actividad o el prospecto sobre cómo se toma un medicamento.

El texto instructivo expone las indicaciones que se deben seguir en una secuencia de acciones determinada mediante instrucciones u órdenes precisas (Prado, 2011: 269). Los textos instructivos pretenden provocar un comportamiento concreto en la actitud del lector, tales como aconsejar, proponer, advertir u obligar.

Según Castro y Puiatti (2000) la estructura general de este tipo de textos consta de dos partes: elementos (listado de materiales) e instrucciones (secuencia de pasos a seguir con los elementos), que se puede presentar de forma esquemática o a modo de narración. Asimismo, se pueden distinguir diferentes subtipos, entre los que destacamos los textos instructivos textuales, gráficos, mixtos y audiovisuales.

En los textos instructivos textuales, únicamente aparece texto escrito, es decir, sin imágenes ni gráficos como, por ejemplo, las instrucciones para usar un champú. En los textos gráficos se expone la información a través de elementos gráficos como, por ejemplo, las señales de tráfico. En los textos mixtos, se muestra una combinación de los dos tipos de textos anteriores como sucede cuando leemos las instrucciones sobre cómo montar un armario o las instrucciones sobre qué hacer en caso de incendio. Finalmente, en los textos audiovisuales aparecen elementos audiovisuales puede ser, por ejemplo, un tutorial de YouTube.

En la actualidad, los estudiantes presentan numerosas dificultades en relación con la comprensión lectora de los textos. En esta línea, según Ayala-Valenzuela y Messing-Grube (2013: 213) comprender un texto “implica conocer el significado de cada palabra, comprender el significado de las oraciones e interpretar las ideas e intenciones que transmite el texto”. La comprensión es considerada una actividad compleja que conlleva la utilización de varias acciones como, por ejemplo, el uso de estrategias de razonamiento y relacionarlos con los conocimientos previos que posea el lector (Zorrilla, 2005: 122).

Cassany et al., (1994: 197) diferencian la comprensión de los textos de la lectura en voz alta, así afirman que:

Leamos como leamos, deprisa o despacio, a trompicones, siempre con el mismo ritmo, en silencio, en voz alta, etc. lo que importa es interpretar lo que vehiculan las letras impresas, construir un significado nuevo en nuestra mente a partir de estos signos.

En el momento de afrontar una pregunta de un enunciado, un estudiante tiene que reconocer las instrucciones que se le solicita que realice. Con el fin de llevar esta tarea a cabo se hace necesario que comprenda a la perfección el enunciado de la actividad (Ayala-Valenzuela y Messing-Grube, 2013: 213). Las dificultades en las estrategias para resolver una pregunta, según Ayala-Valenzuela y Messing-Grube (2013: 213), se basan en cuatro grupos: 1) dificultades relacionadas con la comprensión del enunciado, 2) dificultades relacionadas con los conocimientos necesarios, 3) dificultades relacionadas con el proceso de solución y 4) dificultades relacionadas con las creencias que tenga el sujeto acerca de si podrá realizar con éxito la actividad o no. En este sentido, la unidad didáctica que hemos desarrollado está orientada a satisfacer el primer tipo de dificultades, pues uno de los errores más destacables en la comprensión de enunciados es que leer significa entender un texto y, lamentablemente, un número considerable de estudiantes no entienden lo que leen.

Finalmente, hace falta consolidar y desarrollar de forma satisfactoria en los estudiantes las habilidades lingüísticas y la competencia comunicativa, sobre todo en la lengua materna. Esta insuficiencia en dichas áreas manifiesta una pobreza léxica generalizada entre la población más joven de la sociedad, que lleva a una escasa aptitud en la expresión lingüística y en problemas para comprender con claridad los textos que leen y las conversaciones que escuchan (Briz, 2008: 68).

## 2.2 Situación actual

Desde edades tempranas, la conversación se considera la forma natural de interactuar con los demás, de expresar pensamientos y sentimientos. En esta línea, Briz (1995: 16) afirma que todo emisor tiene y domina, de acuerdo con su nivel sociocultural, una escala más o menos extensa de registros lingüísticos, los cuales son complementarios y se adaptan al contexto conversacional. La comunicación oral es fundamental, pues está presente en casi todos los ámbitos de nuestra vida diaria y, por lo tanto, el dominio de la expresión oral adquiere un papel crucial para que el proceso comunicativo tenga éxito.

Existe una opinión unánime acerca de que el dominio de la competencia comunicativa debe ser uno de los objetivos prioritarios de la enseñanza porque permite que los alumnos se puedan convertir en ciudadanos críticos y participativos. En este sentido, debemos hacer mención del sociolingüista y antropólogo, Hymes (1971), quien define la competencia comunicativa como el conjunto de conocimientos que se relacionan con saber en qué momento hablar, dónde hablar, de qué hablar, con quién y de qué manera. Mediante esta definición, se entiende la *competencia* como un acto comunicativo acorde a las exigencias del contexto, a las relaciones con las otras personas, al rol y a la posición social, lo que precisa de un análisis con una visión interrelacionada de todos sus componentes. La definición de Hymes se aleja así del hecho meramente lingüístico (Bermúdez y González, 2011: 4).

La competencia en comunicación oral se basa, según Ramírez (2002: 3), en:

Escuchar el lenguaje integrado (estar atento y receptivo a todos los signos que puedan ayudar a interpretar el mensaje) y expresar o hablar el mismo tipo de lenguaje (emitir toda clase de signos que favorezcan la riqueza comunicativa del mensaje).

Las últimas reformas educativas en distintos niveles coinciden en destacar la importancia de la oralidad en sus planes de estudio. Buen ejemplo de ello son las indicaciones del *Plan Bolonia* (Espacio Europeo de Educación Superior, 2016), donde se exige trabajar la comunicación oral y, en concreto, la exposición oral. En la misma línea, en el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER, 2002: XI-XII), propuesto por el Consejo de Europa y publicado por el Ministerio de Educación en 2002, se le da especial importancia a la competencia en comunicación oral como un aspecto clave para el éxito comunicativo.

De acuerdo con las directrices anteriormente mencionadas, la enseñanza de la lengua oral formal se debería trabajar y producir en clase: sin embargo, la superioridad de la lengua escrita sobre la lengua oral sigue siendo aún muy evidente dentro de las aulas

de educación secundaria. En los centros educativos, normalmente, cuando se apela al desarrollo de las destrezas verbales, siempre se citan cuatro: hablar, escuchar, leer y escribir (Vilà, Ballesteros, Catellà et al., 2005: 8). No obstante, el tiempo que se dedica a cada una de estas no es equitativo, debido a que el sistema educativo se centra, mayoritariamente, en la enseñanza de la escritura, pues da por supuesta la lengua oral (Camps, 2002: 1). Esto contrasta con el hecho de que son muchos los adolescentes que no controlan los usos de la lengua al entrar en el instituto y, si no son objeto de enseñanza durante la educación obligatoria, nunca los dominarán (Vilà, Ballesteros, Catellà et al., 2005: 8) o tendrán dificultades para hacerlo. Por esta razón, uno de los principales problemas al acabar la Enseñanza Secundaria Obligatoria radica en que muchas personas tienen dificultades para hablar en público tanto en ámbitos de la vida ciudadana como en espacios profesionales. Asimismo, saber mantener un discurso oral extenso, como afirman diversos autores (Vilà, Ballesteros, Catellà et al., 2005: 7), no es una habilidad que se desarrolle de forma innata, “hay que aprenderla y, por lo tanto, enseñarla”.

Los discursos orales extensos no son especialmente frecuentes en nuestra vida diaria. Así, cuando los alumnos estudian y se relacionan con otras personas, lo hacen fundamentalmente de forma dialógica. En esta línea, el trabajo de la lengua oral en discursos monologales se hace indispensable en las aulas, puesto que se convierte en un espacio ideal para la experimentación y la mejora de las habilidades asociadas, como puede ser la construcción de un discurso complejo o la adecuación al contexto. Dicho de otro modo: además de codificar y descodificar información oral, también tenemos que hacer conscientes a los estudiantes de aspectos relacionados con el contexto.

La lengua es el vehículo comunicativo universal, por ello es necesario desarrollar habilidades que favorezcan la comunicación oral de calidad. La comunicación oral es usual y diaria, es decir, está al alcance de todas las personas, por este hecho, en ocasiones, no se relaciona con un área de reputación (Ramírez, 2002: 68), pues todos los individuos pueden hacer uso de ella sin ningún inconveniente aparentemente. Así, se debe tener en cuenta que puede implicar una dificultad añadida la creencia de vincular el supuesto dominio de la oralidad y el manejo del lenguaje con los rasgos inherentes a nuestra personalidad (Ramírez, 2002: 69). Pese a que no se puede negar que dichos aspectos pueden influir de cierto modo en la manera y en la forma en la que nos comunicamos, pero si se trabajan adecuadamente se pueden cambiar y mejorar.

Es evidente que dota de prestigio hablar bien y facilita la autoconstrucción de las personas. Ser capaz de expresarse de forma adecuada, concede autonomía y un mayor

nivel de libertad para participar activamente en la sociedad, la cual se constituye a partir de una relación fundamentalmente comunicativa. Como bien afirma Briz (2008: 32), “saber hablar bien es tener claras las ideas que se desean transmitir y ser claro y preciso en la elección lingüística, en la palabra dicha y, por ende, en la exposición de esas ideas”. En este sentido, se debe tratar la adquisición de esta destreza, saber hablar bien, desde una vertiente práctica.

Aunque abordar el trabajo de esta destreza en nuestra lengua materna pueda parecer innecesario, queda un gran trabajo educativo por realizar. Sin embargo, en segundas y terceras lenguas, como bien asegura Ramírez (2002: 68), esta cuestión se ha contemplado desde otra perspectiva, pues si no se poseía un control de la expresión oral significaba que dicha lengua no se comprendía y, por consiguiente, no existía opciones de comunicación.

Finalmente, en las leyes, el propio sistema educativo español sí que contempla la formación comunicativa y lingüística de las personas, puesto que nos permite desenvolvemos en todos los ámbitos. Además, contribuye al progreso en la manera de aprender, de pensar, de hablar, de escuchar y, en general, de relacionarse con el mundo que nos rodea.

### **2.3 Características de la lengua oral formal**

Los géneros orales formales se pueden definir como aquellos originados en contextos públicos, que puede ser típicos del área académica como, por ejemplo, la exposición de un trabajo y la lectura en voz alta, o propios de la vida pública en sociedad como, por ejemplo, una entrevista, una conferencia y un debate, entre muchos otros (Cros y Vilà, 1999: 1). El punto intermedio entre la oralidad y la escritura provoca que las particularidades compartidas de cada género refuercen la competencia discursiva oral del alumnado, ya que la oralidad enriquece la escritura y viceversa.

Como exponen Castellà y Vilà (2005: 29), la lengua oral formal comparte con la lengua escrita algunas características como, por ejemplo, el tema técnico, la planificación del discurso con antelación y el grado de objetividad. En la Tabla 1, se presentan particularidades:

Rasgos que la lengua oral formal comparte con la oral informal	Rasgos en los que la lengua oral formal se sitúa en posición intermedia	Rasgos que la lengua oral formal comparte con la escritura
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Constituida por sonidos (sentido del oído).</li> <li>• Papel fundamental de la entonación y de los lenguajes no verbales.</li> <li>• Efímera, fugaz.</li> <li>• Presencia de los interlocutores: espacio-tiempo compartido.</li> <li>• Discurso producido simultáneamente a la percepción.</li> <li>• Recepción sucesiva (en la línea del tiempo).</li> <li>• Redundante.</li> <li>• Interrogaciones, exclamaciones, interjecciones y palabras comodín.</li> <li>• Anacolutos, omisiones, elipsis y cambios de dirección sintáctica.”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Interacción media emisor-receptor: comunicación relativamente unidireccional.</li> <li>• Relativa distancia emotiva: espacio más o menos reglado.</li> <li>• Información contextual relativamente explícita.</li> <li>• Planificada conscientemente.</li> <li>• Estructura textura bastante estereotipada.</li> <li>• Selección relativa del léxico: variación media.</li> <li>• Presencia media de elementos deícticos.</li> <li>• Estructuras sintácticas propias de los estilos nominal y verbal.”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Carácter no universal: potencialidad de la naturaleza humana.</li> <li>• Aprendizaje generalmente académico.</li> <li>• Formal.</li> <li>• Tema generalmente específico y preestablecido (lenguaje de especialidad).</li> <li>• Informativa, relativamente objetiva.</li> <li>• Generalmente monologada.</li> <li>• Corrección normativa y uso de la variedad estándar, con concesiones a la coloquialidad.”</li> </ul>

Tabla 1. Disposición de la lengua oral formal en relación de la oral informal y de la escrita (Extraída de Castellà y Vilà, 2005: 32)

Existen tres tipos, según cuál sea el ámbito de uso de los géneros orales intermedios. En la Tabla 2 se muestran ejemplos:

Ámbitos de uso	Ámbito académico	Ámbito literario y artístico	Ámbito sociocultural
Prácticas discursivas orales.	Tertulias dialógicas, mesa redonda, lectura en voz alta, etc.	Canciones, rimas, coplas, poesías, juegos de palabras, narraciones orales, dramatizaciones.	Propagandas y spot publicitarios. Discursos protocolarios (inauguraciones, homenajes, etc.)

Tabla 2. Géneros orales intermedios clasificados por ámbitos de uso (Extraída de Castellà y Vilà, 2005: 29)

De acuerdo con Castellà y Vilà (2005: 29-31), la lengua oral formal puede caracterizarse por tres tipos de rasgos: *contextuales*, *discursivos* y *lingüísticos*.

Los *rasgos contextuales* muestran que la interacción oral de los individuos tiene lugar en diversos contextos sociales. Existen varios subtipos de *rasgos contextuales*, como se muestra a continuación.

- Los rasgos contextuales asociados al *carácter no universal* y *aprendizaje escolar* hacen referencia a que la lengua oral formal no es una variedad aprendida por todos los seres humanos de manera innata, aunque puede haber individuos que la adquieran sin recibir una enseñanza específica. Sin embargo, la lengua oral formal está mucho más presente en personas con una amplia formación académica escrita (Castellà y Vilà, 2005: 30).
- Los rasgos contextuales que reivindican la naturaleza *acústica*, *efímera* y *producida en tiempo real* de la lengua oral, explican que esta está delimitada por el canal acústico y auditivo. Cabe destacar que, a pesar de que exista una organización previa, las oraciones se elaboran sintáctica y cohesivamente en el mismo momento de la producción (Castellà y Vilà, 2005: 30).
- Los rasgos contextuales de *contexto situacional compartido*, *con una comunicación relativamente unidireccional* hacen referencia a que los interlocutores comparten la simultaneidad en el espacio y en el tiempo, por esta razón se genera una interacción en el contexto que no es posible en la lengua escrita. En esta misma línea, Muñoz (2010: 10) admite que el orador debe crear cierto grado de intriga y de reflexión en sus oyentes, por esta razón, afirma que la comunicación no tiene que ser planificada

como una provisión de información unidireccional, sino como una oportunidad de poner cosas en común.

Además, en la lengua oral formal cara a cara, siempre existe un componente inevitable de interpersonalidad, tanto de interacción visual como de emotividad, que se considera básico para el éxito del proceso comunicativo (Castellà y Vilà, 2005: 30). En esta misma línea, Briz (2008: 106) admite que “en una conversación cara a cara el componente no verbal representa un papel expresivo de enorme importancia”. Pues como afirma Cestero (2014: 125-127), es imposible realizar un acto comunicativo únicamente haciendo uso de los signos verbales, dado que al emitir cualquier enunciado producimos, al mismo tiempo, signos no verbales paralingüísticos y kinésicos.

En este sentido, la grabación del pódcast comporta una dificultad añadida, pues el alumnado no se encuentra en un acto comunicativo cara a cara y no puede hacer uso del lenguaje no verbal con el fin de transmitir el mensaje de manera óptima. Por este motivo, el estudiantado deberá expresarse oralmente empleando otras técnicas para captar la atención de los oyentes como, por ejemplo, los silencios, las pausas, el tono y volumen de la voz.

Respecto a los *rasgos discursivos* de la lengua oral formal, se hallan varios subtipos:

- Los rasgos *formal y generalmente monologada*, dado que la formalidad es una de las características fundamentales de la comunicación oral en contextos académicos, puesto que se intenta crear cierta distancia de la lengua coloquial.
- Los rasgos *informativo, planificado y de tema frecuentemente especializado*, ya que el orador debe ser un experto en el tema que esté exponiendo, además de provocar el máximo interés en el resto de las personas. Habitualmente, con el fin de realizar una comunicación oral de manera exitosa, se deben seleccionar, sintetizar y simplificar aquellas ideas más relevantes (Muñoz, 2010: 10). En esta misma línea, Cassany et al., (1994: 105-107) también manifiestan la existencia de unas estrategias en la comunicación oral, tales como planificar el discurso (reconocer y analizar la situación), seleccionar el discurso (preparar el tema), interpretar (comprender el contenido del discurso), anticipar (prever el lenguaje y el estilo del discurso), inferir (extraer información del contexto comunicativo) y retener (recordar las ideas y el propósito comunicativo).
- Los rasgos *repetitivo y con una intervención fundamental de los lenguajes no verbales*. Es repetitivo debido a la disminución de la variedad temática en la producción de una conversación.

Finalmente, se encuentran los *rasgos lingüísticos*, en los que se analiza el contexto de la producción. Destacamos tres subtipos:

- El *papel fundamental de los rasgos suprasegmentales*, puesto que los aspectos suprasegmentales (la entonación, el tono, el volumen y el ritmo) son de gran relevancia en la transmisión de los conceptos y actitudes. Asimismo, saber regular estos elementos resulta básico para mantener la atención del auditorio. Según Ramírez (2002: 58), además de los elementos segmentales y suprasegmentales, en una enunciación también aparecen otros elementos relevantes como, por ejemplo, los silencios, los ritmos, la intensidad de la voz, la sonrisa, la risa, los suspiros, entre muchos otros signos acústicos, que enriquecen el discurso oral.
- La *aparición de elementos deícticos, interrogaciones, exclamaciones, interjecciones, anacolutos, elipsis, cambios de dirección sintáctica, etc.* en los que dichos componentes forman parte de las características de la lengua oral formal (Castellà y Vilà, 2005: 31).
- La *corrección normativa y uso de la variedad estándar*, debido a que la lengua oral formal se rige mediante la variante estándar, la cual funciona de modelo. Cabe destacar que no hablamos igual que escribimos, por lo tanto, el código oral no puede ser el mismo que el código escrito.

Todos los tipos y subtipos de rasgos que posee la lengua oral formal descritos anteriormente los hemos tenido en cuenta para abordar el diseño de nuestra unidad, concretamente nos ha servido para saber qué expresiones orales utiliza el alumnado en contextos no familiares, de qué manera dichas expresiones orales se perciben en la escritura del texto instructivo y para ser conocedores de que el dominio de las destrezas orales adquiere una alta relevancia en el desarrollo de la comunicación oral de calidad. También, es importante conocer todas las características y rasgos de la lengua oral formal con el fin de evaluar nuestra propuesta de unidad didáctica de la forma más efectiva posible.

#### **2.4 La comunicación oral en las leyes educativas de la etapa y en el currículo**

En la ley educativa vigente, la LOMCE, la asignatura de Lengua Castellana y Literatura en el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria debe responder a la necesidad de desarrollar la competencia comunicativa del alumnado entendida en todas sus vertientes: pragmática, lingüística, sociolingüística y literaria.

Así, por una parte, debe aportarle herramientas y conocimientos necesarios para desenvolverse satisfactoriamente en cualquier situación comunicativa de la vida

académica, familiar, social y profesional y, por otra parte, estos aspectos deben servir para el afianzamiento de la competencia comunicativa necesaria en todos los ámbitos de la vida adulta (Decreto 51/2018). En definitiva, el currículo apunta a la necesidad de entender la clase de Lengua Castellana y Literatura como un espacio donde se debe dotar al alumnado de las destrezas necesarias para ser comunicativamente competente. En este sentido, entendemos que la comunicación oral es uno de los elementos privilegiados por el currículo de secundaria, pues se vincula a la capacidad de actuar y de expresarse libremente en la vida social y profesional, así como disponer de recursos para hacerlo. También, es una competencia muy relevante en la formación del alumnado, pues está presente en mayoría de actividades que se realizan en el aula, tales como las exposiciones orales. Asimismo, es el recurso utilizado en otras prácticas comunicativas como, por ejemplo, la docencia.

En concreto, nuestra unidad didáctica se centra en desarrollar la competencia comunicativa adquiriendo conocimientos a través de la práctica y participación activa en todos los contextos (Decreto 51/2018: 3). Esta idea implica diseñar actividades o situaciones de aprendizaje que favorezcan, recreen y representen situaciones reales de interacción, comprensión y expresión oral y escrita, de modo que los estudiantes puedan emplear los conocimientos aprendidos.

En el Decreto 51/2018, de 27 de abril, del Consell, por el que se modifica el Decreto 87/2015, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación secundaria obligatoria y del bachillerato en la Comunitat Valenciana, se organizan en cuatro bloques los contenidos, los criterios de evaluación y las competencias clave de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura. Esta separación no tiene como finalidad priorizar los aprendizajes según el grado de importancia, sino ordenar las destrezas básicas que tiene que conocer el alumnado. El estudiante se concibe como individuo que usa la lengua con el fin de ampliar progresivamente su capacidad para interactuar, comprender y expresarse oralmente y por escrito, además de mejorar su educación literaria.

De esta manera en el primer bloque, *Comunicación oral: escuchar y hablar*, se presentan los contenidos necesarios para que el alumnado adquiera las habilidades para comunicar con precisión las propias ideas, construir discursos orales adecuados al contexto comunicativo en el que se utilizan y escuchar de manera activa, interpretando correctamente las ideas de los demás. En el segundo bloque, *Comunicación escrita: leer y escribir*, se fomenta el desarrollo de la lectura y la escritura. Estos procesos son básicos en la puesta en marcha del resto de procesos cognitivos que elabora el

conocimiento del mundo, de uno mismo y de los demás. Son, por lo tanto, dos herramientas clave en la adquisición de nuevos aprendizajes a lo largo de la vida.

La diferencia entre ambos bloques de comunicación reside en el código, en el canal y en la inmediatez del intercambio comunicativo. Como existen múltiples situaciones de comunicación que incorporan tanto el primer bloque, *comunicación oral*, como el segundo bloque, *comunicación escrita*, se posibilita la relación de los aspectos comunes en ambos aprendizajes, de modo que estos se apoyan y se enriquecen mutuamente.

En el tercer bloque: *Conocimiento de la lengua*, se basa en la necesidad de reflexionar sobre los elementos que conforman la lengua y sobre los mecanismos lingüísticos que rigen la comunicación.

En el cuarto bloque: *Educación literaria*, se pretende conseguir que el alumnado se convierta de manera progresiva en lector competente. Por este motivo, se alternan las propuestas de lectura, comprensión e interpretación de obras literarias cercanas a sus gustos personales y a su madurez cognitiva, con la de textos literarios que aportan conocimientos básicos sobre algunos de los mitos clave de la literatura.

De entre todos los bloques, el de *Comunicación oral: escuchar y hablar* se ha tomado como principal referencia para la elaboración de nuestra unidad didáctica, debido a que en el currículo de 1.º ESO se expone que los discentes deben participar en situaciones de comunicación con el objetivo de desarrollar las relaciones sociales en el entorno académico, así como trabajar la escucha activa, la comprensión y el análisis de textos orales, por esta razón se ha decidido implementar la unidad didáctica a través de la creación de un podcast educativo. Mediante la grabación y la escucha activa del podcast, los discentes son conscientes de la expresión oral que poseen y reflexionan en torno a los aspectos relacionados con sus prosodias (volumen, entonación, dicción, pausas, vocabulario...). Asimismo, pueden examinar estos aspectos en los podcasts realizados por sus compañeros, de los cuales solo tienen que escuchar uno asignado por la docente de manera aleatoria.

En cambio, en las exposiciones orales presenciales quizás estos aspectos son más difíciles de percibir, por lo que también usamos el podcast como recurso didáctico con la finalidad de que el estudiantado pueda reconocer sus puntos fuertes, puntos débiles y poder trabajarlos.

En el currículo, también se destaca que el estudiantado debe saber aplicar los conocimientos de las propiedades textuales en la producción oral de textos, por este

motivo se ha realizado la producción oral de un texto instructivo, elaborado de acuerdo con sus gustos y motivaciones.

Así pues, observamos que los contenidos y objetivos generales del currículo oficial abordan explícitamente el tratamiento de la comunicación oral y el control de la oralidad, la cual posee una enorme trascendencia para el alumnado. En este sentido, se exige que sepan expresarse con fluidez y claridad, formular afirmaciones coherentes y bien cohesionadas de acuerdo con el interlocutor y con el contexto en el que se genere el acto comunicativo (Decreto 51/2018). Asimismo, se pide que lo realicen con una impecable pronunciación y entonación, controlando con adecuación y confianza el código no verbal y los elementos paralingüísticos que acompañan al lenguaje (Decreto 51/2018).

Sin embargo, a pesar de lo establecido en las leyes y en el currículo, bien es cierto que la oralidad sigue ocupando un lugar secundario en la enseñanza, de manera que los estudiantes que cursan la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato no llegan a alcanzar un dominio completo de la expresión oral. Un ejemplo de esta situación es que el alumnado llega a la universidad sin apenas haber practicado las exposiciones orales y con temor para hacer frente a un discurso oral en público. Esta realidad revela que faltan aún muchos aspectos por trabajar.

## **2.5 Problemas relacionados con la comunicación oral**

Para De Luca (1983), toda persona que hace uso del discurso oral recurre para prepararlo, explícita o implícitamente, a un proceso intelectual centrado en cuatro pasos: 1) elección del tema, 2) afluencia de ideas, 3) organización de las ideas y 4) exposición lingüística. Por lo que el alumnado debe tener en cuenta estos pasos para realizar el texto instructivo y la grabación del pódcast.

Dichas fases se relacionan con las operaciones constituyentes del discurso, que se desarrollaron en la oratoria clásica (Albaladejo, 1999: 7-8): la *inventio*, que corresponde a la selección de los conocimientos teóricos, la *dispositio*, indica la organización lógica del discurso, corresponde al nivel macroestructural y la *elocutio*, que es la fase en la que se exponen las ideas y corresponde al nivel microestructural (González, 2004: 91).

Además, la oratoria tiene en cuenta las operaciones no constituyentes del discurso: la *memoria*, que muestra la capacidad de comunicar el discurso de forma exclusivamente oral, sin leerlo y la *actio* o *pronuntiatio* es la operación en la que el orador y su discurso se conectan con los oyentes.

Todos los aspectos mencionados anteriormente son de gran relevancia en relación con la grabación del pódcast, puesto que el alumnado dispone de un guion que no puede leer, por tanto, tiene que retener la mayor cantidad de información posible en la memoria. Asimismo, la pronunciación del mensaje tiene que ser óptima con el objetivo de que el texto instructivo sea comprendido por todas las personas y no haya lugar a equivocaciones o ambigüedades. También, dichas fases generan en el alumnado de educación secundaria -e incluso el universitario- dificultades en relación con el manejo y la organización de los contenidos de sus presentaciones orales.

Por otra parte, el problema primordial con el que se encuentran los docentes del área de lengua en educación secundaria se basa en la obligación de desarrollar un currículo, respetando el enfoque comunicativo, a partir de una formación académica personal en la que dicho enfoque no era atendido. Como aseguran Ballesteros y Palou (2005: 107), “las dificultades empiezan con la identificación conceptual de qué es el *enfoque comunicativo*, porque se acostumbra a relacionar exclusivamente con todo aquello que tiene que ver con la oralidad”. De esta manera, la contextualización de las producciones escritas (quién escribe qué, a quién, para qué, etc.) se ignoran desde la vertiente de la comunicación.

Otro problema proviene de la obligatoriedad de la Enseñanza Secundaria Obligatoria, pues actualmente se intenta atender a la formación lingüística y literaria de todos los estudiantes, independientemente de lo que vayan a estudiar posteriormente (Ballesteros y Palou, 2005: 107). Esta situación puede provocar dos posturas didácticas distintas: las personas que piensan que, debido a la obligatoriedad de la enseñanza de este nivel, es suficiente con enseñar la lengua instrumental (práctica, uso); y las personas que creen que, por esta causa, después de la enseñanza obligatoria nadie puede desconocer los conceptos formales de la lengua (gramática) (Ballesteros y Palou, 2005: 107).

La observación de la labor docente personal, el debate y el diálogo con otros profesores del área de lengua, junto con el estudio de los problemas desarrollados anteriormente y la búsqueda de soluciones apropiadas, puede ayudar a que estos problemas se disipen, al menos de manera gradual.

## **2.6 Aspectos que el alumnado necesita mejorar**

Vilà (2011: 3) afirma que “los alumnos tienen una amplia experiencia de habla espontánea e informal en situaciones comunicativas que requieren un bajo grado de reflexión y control verbal, pero no la tienen en los usos orales más complejos”. Las principales dificultades del alumnado con respecto al auditorio afectan al grado de

formalidad y a las convenciones que conducen las situaciones comunicativas institucionalizadas, como una exposición oral.

Algunos alumnos no son capaces de decidir los aspectos que son adecuados en una situación concreta. Esto puede deberse a que nunca han estado expuestos a dicha situación o bien, a que, habiéndola vivido, nunca han reflexionado sobre sus particularidades. Esta idea conlleva que algunos alumnos no conocen el grado de asimetría que puede existir entre los interlocutores en la relación social. Además, como comentábamos anteriormente, en la lengua oral, el registro no solo se comunica con las palabras, sino que hay que atender al lenguaje no verbal.

A continuación, hacemos una recopilación de algunos aspectos que el estudiantado de educación secundaria necesita mejorar en relación con la comunicación oral (García-Debenc, 2010: 104-108):

- El diálogo de memoria de algunos fragmentos de textos escritos, que conlleva al desarrollo de un discurso denso y poco fluido. En este sentido, se ha estipulado que el texto instructivo no puede ser leído, sino que previamente a su grabación se deberán entender y sintetizar aquellos aspectos relevantes con el objetivo de transmitir el mensaje de manera eficiente.
- La escasa capacidad léxica contribuye a la falta de agilidad. A través de la explicación de las características de los textos instructivos y la realización de diferentes actividades, se ha suscitado a utilizar el léxico apropiado para que el estudiantado desarrolle de manera coherente y adecuada la elaboración de sus textos.
- La limitada atención a los elementos no verbales. Por esta razón, se ha programado una sesión con el fin de trabajar la comunicación oral y ejemplificar los signos no verbales de los que los discentes deben hacer uso en una exposición oral en el aula como, por ejemplo, la mirada, los gestos corporales y la expresión del rostro.
- La falta de autoconfianza en ellos mismos. Pues la falta de seguridad puede limitar el potencial del estudiantado, ya que se sienten incapacitados para abordar el trabajo diario del aula. Por este motivo, al presentar cada actividad, se ha tratado de estimular el interés del alumnado y se ha hecho hincapié en que, si se esfuerzan, conseguirán un buen resultado en la realización de todas las tareas.
- Carencia de capacidad de improvisación. Para fomentar la capacidad de improvisación de los discentes, se ha ajustado la producción del pódcast a una

situación comunicativa real, en la que el estudiantado debe explicar oralmente a sus compañeros cómo se efectúa una actividad en concreto.

- Dificultades para establecer una planificación clara del discurso oral. Por ello, hemos ofrecido a los estudiantes ciertas indicaciones como, por ejemplo, que el pódcast debe comenzar con una presentación del emisor y una breve explicación de lo que se va a explicar a continuación, así como incluir una despedida al final del pódcast. En esta línea, el recurso didáctico del pódcast es muy flexible y enriquece con notoriedad el proceso educativo.

A continuación, definimos el significado del término pódcast y exponemos sus principales características didácticas.

## **2.7 Pódcasts educativos**

Hay una falta de unanimidad en torno al concepto de pódcast. Sin embargo, este término se origina de la combinación de las palabras *Pod*, que se refiere al *iPod*, es decir, al dispositivo portátil para grabar y escuchar información de audio (Solano y Sánchez, 2010: 126). El propósito principal de este dispositivo era reproducir este tipo de audio en los dispositivos creados por la empresa *Apple*, y la palabra *broadcast o broadcasting*, que se refiere a la transmisión y difusión pública de audio (Solano y Sánchez, 2010: 126).

En la misma línea, Solano y Sánchez (2010: 128) han definido el pódcast como “medio didáctico que supone la existencia de un archivo sonoro con contenidos educativos y que ha sido creado a partir de un proceso de planificación didáctica. Puede ser elaborado por un docente o por un alumno [...]”. En este caso, el pódcast lo elabora el alumnado, no obstante, esta definición implica que, para crear un pódcast educativo, es imprescindible una fase previa de planificación con unos objetivos específicos respecto a aquello que se desea lograr.

Es cierto que la creación de un pódcast normalmente consta de dos fases importantes que tienen en cuenta la planificación y la producción. En este trabajo, la fase de planificación hace referencia a la elaboración del guion sobre el texto instructivo que el alumnado haya elegido, pues se recomienda que en esta fase se incluya también la creación de un guion con el objetivo de mejorar la calidad del producto final (Saborío, 2018: 99). La fase de producción hace referencia al producto final, es decir, al pódcast educativo, en el que es aconsejable mencionar el nombre del autor o de la autora del pódcast, la fecha de realización y el tema que se va a tratar en profundidad

En este sentido, para desarrollar un pódcast es deseable disponer de un micrófono o una grabadora de audio, un ordenador y un software para la edición del audio. Si bien es cierto que el material imprescindible al alcance de nuestro alumnado es un dispositivo con grabador de audio como, por ejemplo, un teléfono móvil.

El uso de los pódcasts en el ámbito de la educación mejora significativamente el proceso de aprendizaje, focaliza la atención y la reflexión del estudiantado en las tareas que está realizando (Piñeiro-Otero, 2011: 31).

Asimismo, el uso didáctico del pódcast promueve una serie de beneficios en relación con el enriquecimiento del proceso de enseñanza y la motivación del alumnado, que encuentra nuevos medios de expresión (Piñeiro-Otero, 2011: 31). Como afirma Saborío (2018: 100):

El pódcast educativo es una herramienta sumamente útil para dar voz a quienes no la tenían, es decir, a estudiantes pertenecientes a la nueva ciudadanía, a estudiantes con dificultades de aprendizaje, a estudiantes plurilingües y a estudiantes de culturas diversas, entre otros.

De hecho, la adquisición de los beneficios del pódcast a nivel afectivo forma parte de los objetivos secundarios de nuestro trabajo.

Asimismo, los pódcasts originan numerosas situaciones para aprender tanto en los diferentes niveles educativos como en las diversas áreas de conocimiento. En la misma línea, hemos elegido este recurso educativo por la gama de posibilidades creativas que los discentes pueden aprovechar para la producción de sus pódcasts, sus beneficios en relación con la comunicación oral de los estudiantes y el fomento de la predisposición de estos. Como exponen Chacón y Pérez (2011: 133), el pódcast:

Refuerza el desarrollo de la confianza en sí mismo y la seguridad al momento de reproducir expresiones habladas, es decir, reduce el estrés de tener que hablar en frente de sus compañeros al mismo tiempo que aumenta la motivación por su característica innovadora e interactiva.

Cabe destacar que el aumento de la motivación de los estudiantes, así como su rendimiento en la realización de los ejercicios y mejorar las habilidades de comunicación oral son objetivos cruciales de nuestro trabajo.

### **3. Metodología**

La metodología que hemos llevado a cabo se basa en el método del enfoque comunicativo, en el que hemos tratado dar importancia a la interacción y al uso de la lengua oral formal siempre que la situación nos lo ha permitido.

En este enfoque, el alumnado ocupa el papel esencial y crucial, además, aprende de manera autónoma a través de la experiencia y la práctica de actividades tanto de análisis como de producción. Dichas actividades recrean situaciones reales y verosímiles de comunicación, de modo que el estudiantado desarrolla habilidades y estrategias para usar la lengua oral con el objetivo de transmitir significados de un modo eficaz en situaciones concretas, tal y como se describe en la LOMCE.

Hemos diseñado una secuencia didáctica basada en la creación de un pódcast educativo en torno al texto instructivo con el objetivo de promover la mejora de las destrezas orales de los alumnos.

El estudiantado a la hora de realizar la grabación del pódcast consigue estar totalmente involucrado y se genera un equilibrio entre las habilidades personales, los conocimientos previos y el proceso de adquisición de contenidos nuevos.

Los contenidos del pódcast se deben analizar detalladamente con el objetivo de producir textos instructivos apropiados y de calidad, por este motivo la voz del hablante debe ser adecuada con una narración y dicción clara.

En cuanto a la organización de los grupos de trabajo de las sesiones propuestas, el estudiantado se ha distribuido principalmente en grupos de tres personas o en gran grupo, pese a que también ha realizado algunas actividades de manera individual.

Finalmente, en el desarrollo de las diferentes sesiones hemos tratado de suscitar el interés del alumnado a partir de actividades que conectaran con sus intereses y que partieran de sus conocimientos previos.

#### **3.1 Evaluación**

La evaluación es una parte importante en todos los aprendizajes, pero dado lo efímero del canal oral, puede llegar a suponer un reto para el docente. Por su condición de irreversibilidad, resulta poco formativo identificar el trabajo de la oralidad con el desarrollo y evaluación de una única práctica final en la que no se ofrezcan ayudas previas. Esto se debe a que, aunque se grabe y se repase, el discurso oral no admite de correcciones una vez producido.

La comunicación oral está presente en la mayoría de las prácticas de clase. Sin embargo, la evaluación de las actividades orales es, a menudo, definida como difícil e incluso peligrosa. Según García-Debenc (2010: 104-108) existe algunas razones que explican la dificultad de evaluar la comunicación oral:

- La comunicación oral no puede ser desvinculada de la voz. Por ello, en la grabación del pódcast también hemos tenido en cuenta la claridad, la corrección y precisión, coherencia, coloquialidad y formalidad de la lengua oral, la entonación, el volumen, la velocidad, las pausas, la fluidez y las muletillas.
- La comunicación oral no perdura en el tiempo, por lo que necesita grabaciones para su análisis. En este sentido, la comunicación oral no puede ser analizada sino puede ser escuchada varias veces una vez realizada, por lo tanto, el proceso de escucha del pódcast se puede repetir y revisar todas las veces que el alumnado necesite. Asimismo, hemos escuchado varias veces las grabaciones de los pódcasts con el fin de realizar una evaluación exitosa.
- En ocasiones se cuestiona la comunicación oral a partir de lo escrito y puede llegar a ser un impedimento. Por ello, hemos optado por realizar actividades orales de comprensión y producción de mensajes orales.

Tal y como se expone en la Orden 38/2017, de 4 de octubre, de la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte, por la que se regula la evaluación en Educación Secundaria Obligatoria, en Bachillerato y en las enseñanzas de la Educación de las Personas Adultas en la Comunitat Valenciana, tiene especial importancia la evaluación formativa, que no se basa en la obtención de una nota numérica final, sino en la mejora real y consciente durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Concretamente, para evaluar la secuencia didáctica y comprobar si realmente ha supuesto una mejora en la identificación de los textos instructivos, hemos realizado una prueba inicial y una prueba final. En cierto modo, la prueba inicial nos ha servido para conocer los conocimientos previos del alumnado. Ambas pruebas constan de dos preguntas. Estas informaciones serán la base para realizar un análisis que nos permita conseguir los objetivos de este trabajo.

El momento idóneo para la evaluación es cuando resulte más eficaz, es decir, durante los ensayos para ayudar y para corregir, o en la tarea final, a través de comentarios inmediatos o con *feedbacks*. En este sentido, se recomienda hacer hincapié en los errores de planificación como, por ejemplo, los relacionados con la estructura y el contenido, pues son rápidamente mejorables, mientras que los errores de presentación,

asociados en general a cómo es cada persona (volumen, entonación, etc.) se deben mencionar con suavidad y respeto (Vilà y Castellà, 2014).

Por este motivo, en todas las sesiones, los discentes recibieron por parte de la docente un *feedback* acerca de su trabajo realizado. Los *feedbacks* se elaboraron teniendo en cuenta los errores de planificación encontrados, tales como contenido no ajustado al tema, errores de planificación del discurso oral y pronunciación confusa, que provoca un mensaje ininteligible. Por lo que los errores vinculados con la personalidad de cada persona como la timidez o la introversión no determinaron el valor de la nota de la evaluación.

Resaltamos el *feedback* de la grabación del pódcast con el fin de disipar los errores que se generaron en relación con la expresión oral y, en algunos casos, la retroalimentación consistió en felicitar al alumnado por los logros obtenidos.

Todos los comentarios formulados fueron razonados. Por tanto, no manifestamos únicamente: “muy bien”, “me ha gustado”, “no estoy de acuerdo”, entre muchos otros, sino que explicamos con razones contundentes la finalidad del juicio que emitimos como, por ejemplo: “muy bien porque...”, “cambiaría este aspecto de la grabación porque me parece innecesario, pues...”, “gracias a tu pódcast he aprendido que esta cuestión es...porque...”.

### **3.2 Características del alumnado**

La unidad didáctica que se presenta a continuación se ha diseñado para el alumnado de 1.º A y de 1.º B de Educación Secundaria Obligatoria del IES Almenara, que son los grupos en los que imparte clase mi supervisora. Hay cuatro grupos (A, B, C y D) de estudiantes en este curso, debido a que es un instituto que acoge también a adolescentes de los pueblos cercanos, concretamente de La Llosa y Chilches.

En cuanto al grupo A, está compuesto por 19 estudiantes, de los cuales hay dos repetidores y uno de ellos está diagnosticado con TDAH (Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad), por lo que presenta comportamientos muy inquietos y dificultades para centrarse en tareas que requieren de concentración como, por ejemplo, atender en clase. Por esta razón, hemos realizado algunos cambios en la metodología de las actividades y las hemos adaptado a sus características y necesidades con el objetivo de que se lleve a cabo el aprendizaje deseado. Normalmente, este estudiante se distrae fácilmente y su rendimiento académico es bajo, por tanto, en todo momento le hemos intentado alejar de las máximas distracciones posibles. Por ejemplo, a la hora

de realizar las actividades, le hemos ofrecido muchas más instrucciones y de manera más detallada y concreta.

El grupo B cuenta con 21 estudiantes y solo hay una persona que se encuentra repitiendo curso. Sin embargo, una de las alumnas es rumana y es considerada recién llegada, ya que se incorporó en este curso académico al sistema educativo español. Por esta razón, recibe varias sesiones semanales de Pedagogía Terapéutica (PT) y refuerza todas las asignaturas del currículo.

Cabe resaltar que estos grupos son heterogéneos respecto al nivel académico de los estudiantes, son muy habladores y movidos, pero no hay graves problemas de aprendizaje.

### 3.3 Temporalización

La unidad didáctica diseñada consta de 6 sesiones de 55 minutos cada una, por lo que ha tenido una duración total de 2 semanas.

Sesión	Tiempo	Descripción del contenido
1	55 minutos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Presentación de la unidad didáctica.</li> <li>- Realización de la prueba inicial y del cuestionario sobre sus gustos e intereses.</li> <li>- Ejecución de una actividad previa motivacional.</li> </ul>
2	55 minutos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Funcionamiento de los grupos de trabajo.</li> <li>- Explicación de las características de los textos instructivos.</li> <li>- Realización de textos instructivos próximos a su vida cotidiana.</li> </ul>
3	55 minutos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Funcionamiento de una exposición oral a través de ejemplos prácticos.</li> <li>- Realización en clase del posible guion.</li> </ul>
4 (a distancia)	55 minutos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Significado de pódcast educativo a través de una video-clase y realización de actividades.</li> </ul>
5 (a distancia)	55 minutos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escucha activa de un pódcast elaborado por sus compañeros.</li> </ul>
6 (a distancia)	55 minutos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realización de la prueba final y del formulario de <i>Google Forms</i>.</li> <li>- Elaboración del cuestionario tipo <i>Likert</i>.</li> </ul>

Tabla 3. Planificación temporal de la unidad didáctica

El tiempo que el estudiantado tendrá que invertir para la realización de los ejercicios es entre veinte minutos y media hora aproximadamente. En este sentido, el tiempo invertido dependerá del nivel de dificultad que encuentre el estudiantado en la tarea, así como del nivel de concentración que posea.

Con el objetivo de establecer una rutina de explicación, las diferentes sesiones que componen nuestra unidad didáctica se pueden observar, en forma de tabla resumen, a continuación:

	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
8:30 9:25					
9:25 10:20					
10:20 11:15			CLL 1ESO A		CLL 1ESO B
R	E	C	R	E	O
11:40 12:35		CLL 1ESO B			
12:35 13:30	CLL 1ESO A			CLL 1ESO B	CLL 1ESO A

Tabla 4. Horario de las diferentes sesiones

#### 4. Unidad didáctica

##### 4.1 Sesión 1

En la primera sesión ([Anexo 1. Sesión 1](#)) se presentó el proyecto que tendrían que llevar a cabo, es decir, su finalidad, los objetivos, las actividades y la evaluación. Además, se realizó una prueba inicial ([Anexo 1.1](#)) para comprobar el nivel de conocimientos previos que posee el alumnado en torno a los textos instructivos. La prueba inicial constó de dos preguntas, en la primera se presentaron tres tipos de texto diferentes, concretamente una receta de cocina, una narración y una carta. Los estudiantes tuvieron que señalar con una cruz el único texto que era instructivo. En la segunda pregunta tuvieron que argumentar por qué marcaron dicho texto como instructivo y qué aspectos tuvieron en cuenta para tomar esa elección.

Seguidamente, se realizó un cuestionario sobre sus gustos e intereses ([Anexo 1.2](#)), que nos sirvió para conocer sus motivaciones y crear los grupos de trabajo cooperativos.

Cabe destacar que se organizó a los estudiantes en siete grupos de tres personas con la finalidad de crear grupos reducidos de trabajo y mantener el máximo tiempo posible

la atención de cada uno de ellos en los ejercicios planteados. Los grupos se formaron de acuerdo con la similitud de sus respuestas en el cuestionario, con el objetivo de crear el pódcast educativo sobre un tema que suscitara el interés de todos los miembros de cada grupo.

Finalmente, en esta sesión se realizó una actividad previa motivacional ([Anexo 1, Figura 1](#)) con el fin de incentivar el interés de los discentes por los contenidos de la secuencia didáctica programada.

## **4.2 Sesión 2**

En la segunda sesión ([Anexo 2. Sesión 2](#)), se organizó los grupos cooperativos de trabajo teniendo en cuenta las respuestas en el cuestionario sobre sus gustos e intereses. Cada grupo en casa tuvo que pensar el tema sobre el que realizaría el tutorial del pódcast educativo.

Se hizo hincapié en que el alumnado no asociara necesariamente la realización de textos instructivos con hacer una receta de cocina y entendiera que hace uso de muchos textos instructivos en su vida diaria, aunque no sea consciente.

Posteriormente, se realizó, a partir de situaciones reales de comunicación y buscando un enfoque práctico, actividades dirigidas a la comprensión del significado de los textos instructivos. La primera de las actividades consistió en completar las instrucciones sobre cómo usar una lavadora ([Anexo 2.1](#)) y la segunda actividad se basó en contestar un mensaje ficticio de *WhatsApp* ([Anexo 2.2](#)), en el que un “familiar” pidió al alumnado que le explicara los pasos que tendría que seguir para lavarse las manos correctamente.

Una vez se redactó por escrito la respuesta al mensaje ficticio de *WhatsApp*, se eligió un par de contestaciones al azar y después se ejemplificaron en medio de la clase con el fin de que todos los estudiantes fueran partícipes. Al poner en práctica el procedimiento sobre cómo lavarse las manos correctamente, el alumnado comprobó al instante si había redactado todos los pasos de manera adecuada. Asimismo, participó de forma activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje, alcanzando un aprendizaje significativo y duradero en el tiempo.

Por último, se explicó tanto las características generales de los textos instructivos como la utilización de conectores, el tiempo verbal y el vocabulario de dichos textos. Y, una vez explicada la teoría, se corrigió individualmente en la libreta aquellos aspectos que estaban desacertados.

### 4.3 Sesión 3

En la tercera sesión ([Anexo 3. Sesión 3](#)), se impartió una clase teórico-práctica de la expresión oral. Así, se repartió al estudiantado un folleto, elaborado por mí, con los pasos que deberían respetar para realizar una exposición oral con éxito ([Anexo 3.1](#)) y se ejemplificaron con el fin de que los discentes visualizaran cómo se tendría que ejecutar una correcta comunicación oral. Asimismo, se repartió una plantilla ([Anexo 3.2](#)) con la estructura de los textos instructivos a cada miembro de los siete grupos, con el objetivo de que empezaran a redactar su texto y les sirviera de guion.

### 4.4 Sesión 4

A partir de esta sesión, de acuerdo con el protocolo de respuesta de la Universidad Jaime I ante infecciones y epidemias, y después de la publicación del Real Decreto 463/2020, del 14 de marzo, por el cual se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19, se aprobaron medidas excepcionales relacionadas con la jornada, permisos y organización del trabajo que contribuyeron a limitar la propagación de los contagios.

La medida excepcional que más nos afectó fue la relacionada con la suspensión de las prácticas curriculares y extracurriculares que se realizaron en empresas, organismos e instituciones, a excepción de aquellas que pudieran realizarse mediante teletrabajo. Por esta razón, desde el inicio de la cuarta sesión ([Anexo 4. Sesión 4](#)) se impartió esta unidad didáctica a través de una página de *Google Sites* ([Anexo 4, Figura 2](#)) y mediante video-clases en YouTube ([Anexo 4, Figura 3](#)), que se crearon exclusivamente con el fin de paliar las consecuencias negativas derivadas de esta situación ajena a nosotros.

Los videos en YouTube estuvieron en oculto, pero el estudiantado pudo acceder a ellos mediante el enlace que se les proporcionó a través del correo electrónico y la página de *Google Sites*. También, estuvieron desactivados los comentarios con el objetivo de evitar temas conversacionales alejados del contenido de la video-clase. Así, cuando les surgían dudas, me las preguntaban a través del correo electrónico.

En la cuarta sesión, se explicó a través de una video-clase la infografía elaborada por mí ([Anexo 4.1](#)) sobre las características del pódcast educativo y cómo se debería realizar este. Asimismo, se estipularon los aspectos formales y estilísticos del formato como, por ejemplo, la duración y la estructura que se debería cumplir para la creación del pódcast en la tarea final. Además, se realizó una actividad basada en ordenar los pasos de una receta de cocina ([Anexo 4.2](#)) con el fin de fomentar la comprensión lectora.

Por otra parte, se ultimó, bajo mi supervisión, el guion del pódcast sobre el tema que eligió cada persona. En un principio se pensó que la grabación del pódcast la haría el alumnado en casa de forma grupal y si algún grupo no podía reunirse fuera del horario de clases para la grabación, se quedaría conmigo a la hora del patio para realizarlo.

Dado la nueva situación en la que nos encontramos, se modificó la idea inicial, así el alumnado, si lo deseó, tuvo la opción de grabar de manera individual su pódcast.

Aquellos grupos que ya realizaron el guion con el texto instructivo de manera grupal, antes de iniciarse el estado de alarma, siguieron con el mismo tema del texto instructivo inicial con el objetivo de que no hicieran más faena que el resto de los compañeros.

En cuanto todos los estudiantes tuvieron la idea clara del tema y elaboraron el guion, comunicaron a la docente tres preguntas tipo test de su pódcast con el fin de que las resolvieran sus compañeros mediante un formulario de *Google Forms* en la última sesión y nos sirviera para la evaluación individual de cada estudiante.

#### **4.5 Sesión 5**

En la penúltima sesión ([Anexo 5. Sesión 5](#)), se pusieron en común, en el *Google Sites* que creamos ([Anexo 4, Figura 2](#)), todos los pódcasts una vez supervisados por mí.

Con el fin de promover la escucha activa, a cada persona se le asignó aleatoriamente un pódcast que creó un compañero de la clase. Asimismo, se realizó un breve esquema o resumen con las características de dicho pódcast para recordar todos los aspectos fundamentales del pódcast a la hora de resolver las preguntas tipo test que estipuló cada alumno.

#### **4.6 Sesión 6**

Las sesiones ([Anexo 6. Sesión 6](#)) finalizaron con una prueba final ([Anexo 6.1](#)), la cual fue elaborada siguiendo el mismo tipo de preguntas que en la prueba inicial para que pudieran ser comparables. En esta prueba, se decidió poner los tres tipos de textos de la primera pregunta en un orden diferente respecto a la prueba inicial, para evitar un posible patrón de respuesta. Con la prueba final se pretendió ver si los alumnos mejoraron sus capacidades y competencias respecto a la prueba inicial y al pódcast educativo y si, de este modo, se produjo un aprendizaje.

También se realizó individualmente el formulario de *Google Forms* ([Anexo 6, Figura 4](#)) elaborado por mí y respetando las tres preguntas tipo test que quiso formular cada persona.

Finalmente, como quisimos analizar también el grado de motivación de los alumnos y que reflexionaran sobre su aprendizaje, se recogió sus impresiones y puntos de vista en un cuestionario tipo *Likert* ([Anexo 6, Figura 5](#)). En dicho cuestionario se hizo una recopilación en cinco afirmaciones, relacionadas con los textos instructivos, el trabajo realizado y la motivación, en las que tuvieron que marcar con una cruz el ítem (totalmente de acuerdo, de acuerdo, neutral, en desacuerdo y totalmente en desacuerdo) con el que se sintieron identificados.

## **5. Análisis y resultados**

En este apartado analizamos las actuaciones de los alumnos al realizar el texto instructivo en el contexto de un pódcast educativo y comentamos los principales errores encontrados. También comparamos los resultados de las dos pruebas realizadas por los alumnos, y exponemos los resultados del formulario de *Google Forms* y del cuestionario final tipo *Likert*.

### **5.1 Resultados relacionados con la realización del pódcast educativo**

Durante el desarrollo de las sesiones se observaron, en general, actitudes positivas y participativas. Mientras realizaban la prueba inicial, algunos alumnos necesitaban de nuestra aprobación para escribir las respuestas, es decir, nos decían en voz alta lo que pensaban que les pedía el enunciado y, después, lo escribían. Nos sorprendió que, pese a ser un estudiantado hablador y movido, durante nuestras sesiones prestaban mucha atención a las explicaciones y no nos interrumpían.

Desde el inicio de la cuarta sesión, al realizar las clases de manera telemática, nos dimos cuenta de que los discentes necesitaban que estuviéramos recordándoles cada día las actividades que debían realizar. Pese a que creamos una página de *Google Sites* y grabamos todos los contenidos teóricos a través de video-clases, eran numerosos los correos electrónicos que recibíamos en relación con que les explicáramos de nuevo todo lo que había que hacer. Por este motivo, nos encontramos con un alumnado poco autónomo en el progreso de sus tareas que, desde nuestro punto de vista, se debe a la etapa educativa en la que se encuentran.

Asimismo, se hizo necesario alargar los tiempos de entrega de las actividades, pues recibíamos pocos ejercicios realizados en el tiempo que en un principio se había estipulado. Probablemente, esto se relaciona con la situación tan excepcional que estábamos viviendo y con que el estudiantado no tenía la suficiente familiaridad en el uso de los recursos tecnológicos del ámbito educativo. Pese a que han recibido clases

de informática desde la Educación Primaria, muchos alumnos no sabían cómo escribir un correo electrónico.

Esta situación implica que los estudiantes actuales, sobre todo de Educación Primaria y Educación Secundaria, sí que necesitan formación para manejar y utilizar las tecnologías. Por ello, aunque sean considerados nativos digitales por haber nacido en un entorno pleno de tecnologías, no se deberían dar por supuestas sus destrezas digitales. Los alumnos son hábiles en limitadas y concretas actividades digitales como, por ejemplo, la comunicación a través de internet o el uso de las redes sociales. Mientras que la mayoría de ellos no saben utilizar las tecnologías para fines más avanzados como, por ejemplo, la búsqueda de información y el uso de ciertas herramientas tecnológicas.

No obstante, gran parte del alumnado no realizó las entregas de las actividades propuestas en la semana de las clases a distancia, esto puede ser debido a varios factores. En primer lugar, es posible que no tuvieran los recursos tecnológicos necesarios para conectarse a la red y poder hacer las actividades. Otra posibilidad es que, a lo mejor, necesitaran la ayuda constante de un adulto o que, simplemente, no tenían ni iniciativa ni predisposición a hacerlas.

En un primer momento percibimos que la pregunta que presentaba más dificultad era la 2: “*¿Por qué has señalado ese texto y no otro? ¿en qué te has fijado? Justifica tu respuesta*”, que corresponde a la explicación y justificación de la elección del texto instructivo, expuesto en la primera pregunta de ambas pruebas. Las dificultades se centraban en que el estudiantado no explicaba correctamente aquello que deseaba transmitir y la mayoría de ellos habían elegido el texto instructivo por descarte, es decir, sabía qué tipo de texto eran los otros textos expuestos en la primera pregunta.

Este hecho pone al descubierto varias cuestiones. La primera cuestión se basa en que el estudiantado necesita la ayuda de un docente para realizar este tipo de razonamientos y reflexiones. La segunda cuestión radica en que el alumnado es capaz de reconocer los textos instructivos de entre una amplia variedad de tipologías textuales, pues en algún momento de sus vidas han estado expuestos a ellos. Sin embargo, desconoce los fundamentos teóricos que definen los textos instructivos.

La grabación del pódcast fue satisfactoria en gran parte porque la mayoría de los alumnos cumplieron las indicaciones que les habíamos impartido a través de la video-clase. Estas indicaciones estaban relacionadas con aspectos estilísticos como, por ejemplo, la duración del pódcast (entre dos y tres minutos), hacer una breve

presentación sobre ellos con el fin de que el oyente sepa a quién escucha, la explicación introductoria sobre aquello de lo que van a hablar, etc.

Sin embargo, como ya hemos comentado anteriormente, en un principio el pódcast estaba pensado para que lo hicieran por grupos de tres personas cada uno, organizados de acuerdo con la similitud de sus respuestas en el cuestionario sobre sus gustos e intereses, pero ningún grupo supo adaptarse a las nuevas circunstancias y utilizar las nuevas tecnologías, por esta razón se adaptó la actividad para que la entregaran de manera individual.

Nos gustaría destacar que todo el estudiantado realizó el pódcast en el tiempo estipulado. Al ser la primera vez que creaban un pódcast, algunos alumnos lo hicieron muy breve, pero les ofrecimos la oportunidad de que, si querían, lo podían repetir y realizarlo en el tiempo acordado. Para nuestra sorpresa todos aquellos alumnos que, en un primer momento, habían grabado un pódcast muy corto, lo repitieron y lo mejoraron notablemente, e incluso hubo alumnos que comentaron dos textos instructivos diferentes en un mismo pódcast.

Asimismo, fue interesante y enriquecedor observar cómo los alumnos no se ceñían únicamente a elaborar el pódcast sobre recetas de cocina, sino que explicaron todo tipo de tareas como, por ejemplo, cómo hacer desinfectante casero, cómo realizar mascarillas en casa, cómo conquistar a un *crush*, cómo dormir bien, cómo protegerse del coronavirus y cómo hacer fotografías bonitas, entre muchos otros temas. En este sentido, los audios son creativos y originales, lo que motivó a los oyentes a seguir la escucha activa del contenido.

El audio de la mayoría de los pódcasts grabados por el estudiantado muestra la utilización de técnicas y estrategias de integración con el interlocutor, el uso de conectores apropiados a la situación comunicativa y también se puede observar, en algunos casos, un gran trabajo previo de documentación, dado que se expone un contenido concreto y veraz. En general, se observa una correcta secuenciación y estructura en las exposiciones orales.

## **5.2 Comparación de las pruebas de evaluación**

En la prueba final se contempló una mejora positiva en los resultados de los textos instructivos, sobre todo, en el hecho de explicar detalladamente y ejemplificar en qué aspectos se habían fijado para saber cuál era el texto instructivo, expuesto en la primera pregunta de ambas pruebas.

En el [Anexo 7](#) mostramos los resultados de las dos pruebas realizadas por los 19 alumnos de 1.º A ([Anexo 7.1](#)) y por los 21 alumnos de 1.º B ([Anexo 7.2](#)). Hemos marcado en color verde los alumnos que mejoran, en color amarillo los que se quedan igual, y en blanco los que empeoran. Los ítems hacen referencia a las dos preguntas de la prueba inicial y a las dos preguntas de la prueba final. Cabe destacar que aquellas personas que no realizaron alguna o ninguna de las dos pruebas están representadas con la letra F, que hace alusión a la palabra falta, en la respectiva casilla. Las casillas de las personas con la letra F, también las hemos dejado en blanco, dado que los resultados de sus pruebas están incompletos y no se puede extraer un resultado concluyente al respecto.

La puntuación numérica de los ítems se ha elaborado de la siguiente manera: 0 para las respuestas que están redactadas de manera incorrecta o que ni siquiera están redactadas; 0,5 para las soluciones que están a medias (ni totalmente bien ni totalmente mal); y 1 para las respuestas que son correctas.

En la Tabla 5 se resume la información del Anexo 7, pero en este caso únicamente hemos recopilado los datos numéricos de aquellos alumnos que han participado tanto de manera presencial como a distancia en las clases impartidas y, se aprecia que, en la mayoría de los casos, hay una mejora en los resultados de los ítems, sobre todo se percibe en los alumnos 1, 10 y 11 de 1.º A y en el alumno 9 de 1.º B, lo que significa que, para estos alumnos, la unidad didáctica les sirvió de refuerzo y les ayudó a entender mejor los textos instructivos. En cambio, el resto de los alumnos de 1.º A y el resto de los alumnos de 1.º B vemos que la mejora que han experimentado, en algunos casos, es poco significativa. Esto puede deberse a que dichos alumnos tienen un nivel de rendimiento medio-alto, por lo que puede que tuvieran forjados estos conocimientos, quizás también se implicaron y participaron en mayor grado en la elaboración de los textos instructivos a través de la creación del pódcast educativo.

<b>ALUMNOS 1.º A</b>	<b>NOTA FINAL (sobre 10) prueba inicial</b>	<b>NOTA FINAL (sobre 10) prueba final</b>	<b>ALUMNOS 1.º B</b>	<b>NOTA FINAL (sobre 10) prueba inicial</b>	<b>NOTA FINAL (sobre 10) prueba final</b>
ALUMNO 1	7,50	7,50	ALUMNO 6	10	10
ALUMNO 6	10	10	ALUMNO 8	7,50	10

ALUMNO 7	10	10	ALUMNO 9	5	10
ALUMNO 8	10	10	ALUMNO 11	10	10
ALUMNO 10	7,50	10	ALUMNO 13	7,50	10
ALUMNO 11	7,50	10	ALUMNO 14	7,50	10
ALUMNO 14	10	10	ALUMNO 15	10	10
ALUMNO 15	10	10	ALUMNO 17	10	10
ALUMNO 16	10	10	ALUMNO 20	10	10
<b>NOTA MEDIA</b>	9,16	9,72	<b>NOTA MEDIA</b>	8,61	10

Tabla 5. Resultados de las dos pruebas

Los errores cometidos por el estudiantado en cuanto a la grabación del pódcast están relacionados principalmente con titubeo al hablar y el uso de un tono de voz comprensible, pero con un cierto nerviosismo. Esto puede deberse a que dichos alumnos son más introvertidos y, de costumbre, les cuesta expresarse en clase, por lo que hubieran necesitado más sesiones destinadas a trabajar únicamente la comunicación oral. Asimismo, todos los errores cometidos por el estudiantado son de los descritos anteriormente en el marco teórico.

Respecto a los resultados de las tres preguntas tipo test de 1.º A, realizadas a través de un formulario de *Google Forms*, en la Tabla 6 se percibe que la mayoría de los alumnos, excepto el alumno 7, el cual ha fallado solo una pregunta, han realizado una escucha activa del pódcast que se les ha asignado aleatoriamente y, de esta manera, han obtenido la puntuación más alta, un 3.



Tabla 6. Gráfico de barras con la puntuación total de las preguntas tipo test de 1.º A

En cuanto a las preguntas tipo test de 1.º B, en la Tabla 7 se percibe que todo el estudiantado ha obtenido la puntuación más elevada y, de este modo, se ha generado

una comprensión oral satisfactoria, es decir, han entendido a la perfección un texto instructivo de manera oral.



Tabla 7. Gráfico de barras con la puntuación total de las preguntas tipo test de 1.º B

En la Tabla 8, se observan las respuestas de los 18 alumnos, que han participado, a las cinco preguntas del cuestionario final. En la primera afirmación, 16 alumnos han indicado que han disfrutado muchísimo realizando el pódcast educativo, frente a 2 alumnos que han indicado que ni les ha agradado ni les ha disgustado. En la segunda afirmación, 10 alumnos han contestado que han estado muy motivados en elaborar los textos instructivos, frente a 6 alumnos a los que les ha motivado, pero no totalmente, frente a un alumno que ha indicado que está neutral y un alumno que no ha estado motivado en exceso.

En la siguiente afirmación, 13 alumnos han contestado que se han involucrado al máximo en elaborar textos instructivos, frente a 4 alumnos que también se han involucrado, pero no por completo y frente a un alumno que no se ha involucrado ni mucho ni poco.

En la penúltima afirmación, 15 alumnos confirman que han aprendido de sus errores y 3 alumnos han señalado que también han aprendido de los errores cometidos, pero no totalmente. Esto se puede comprobar en los resultados de las pruebas realizadas y en el pódcast educativo, ya que es cierto que hay alumnos que han disminuido sus errores y mejorado sus conocimientos en la prueba final. En la última pregunta, podemos contemplar que 16 alumnos han marcado que han aprendido y mejorado en la expresión oral con notoriedad, lo que representa un 89% del alumnado de la muestra analizada, frente a 2 alumnos que han seleccionado que han aprendido y mejorado, pero no totalmente, su nivel respecto al inicio de la secuencia.

	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Neutral	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
He disfrutado mucho realizando el <i>podcast</i> educativo.	16		2		
He estado motivado/da en elaborar los textos instructivos.	10	6	1	1	
Este trabajo ha hecho que me involucrara en elaborar textos instructivos.	13	4	1		
He aprendido de mis errores.	15	3			
Pienso que he aprendido y mejorado en la expresión oral.	16	2			

Tabla 8. Resultados del cuestionario de los dos grupos

## 6. Conclusiones y valoración personal

Con la realización de este trabajo se ha querido observar si realmente la unidad didáctica diseñada incrementaba la motivación del alumnado por la elaboración de textos instructivos y, comprobar si mejoraban sus destrezas orales a través de la creación de un *podcast* educativo.

Por esta razón, se hizo una revisión bibliográfica, que me sirvió para informarme sobre lo que habían investigado diversos profesionales. Después se diseñó una secuencia didáctica, para conocer si el alumnado de 1.º de Educación Secundaria Obligatoria mejoraba sus competencias y habilidades respecto a los textos instructivos. Para ello, debían grabar un *podcast* educativo sobre un tema que suscitase el interés de todos los estudiantes.

Tras comprobar los resultados de las dos pruebas realizadas, se observa que ha habido una mejora, pues los resultados de la prueba final, realizada tras la sesión con la explicación de las características de los textos instructivos, la infografía sobre cómo hacer un *podcast*, el folleto sobre la exposición oral y el *podcast* educativo han sido mejores que los de la prueba inicial, realizada antes de tratar estos contenidos. Por lo tanto, para el alumnado sí que han sido de utilidad las distintas sesiones, ya que, a la gran mayoría, les han ayudado a forjar, experimentar y comprender los textos instructivos desde un punto de vista vivencial y muy motivador.

En esta línea, me gustaría comentar que, para obtener un resultado más exacto de la implementación de mi unidad didáctica, hubiera sido conveniente la participación de todo el alumnado de los dos grupos, dado que, en la elaboración del *podcast* educativo,

el formulario con las preguntas tipo test, la prueba final y el cuestionario tipo *Likert*, se involucró un número limitado de alumnos y es probable que dichos alumnos ya tuvieran consolidado un nivel medio de aprendizaje. Por esta razón, en el análisis de los datos, en algunos casos, no se aprecia un aumento significativo de las notas en la prueba final respecto de la prueba inicial.

Por otra parte, en la puesta en práctica de este trabajo, me hubiera gustado hacer más sesiones, porque ha sido muy beneficioso observar cómo los adolescentes se divertían y observaban la lengua castellana desde otra perspectiva. Asimismo, considero que la educación a distancia necesita de un gran trabajo diario y de una disposición continua por parte del docente, ya que a menudo tiene que resolver dudas individualmente y volver explicar cada tarea desde el principio. Además, el alumnado requiere de cierto grado de autodisciplina y autonomía que quizás en los primeros cursos de la ESO es complicado encontrar.

Una vez implementada la secuencia didáctica, considero que la lengua oral formal es un proceso complejo que necesita de ciertas estrategias, tanto por parte del docente como por parte del alumnado, y de conocimientos previos que deben estar perfectamente adquiridos. El alumnado se ha implicado al máximo por producir textos instructivos y por aprender de los errores cometidos, y no los han visto, en ningún momento, como aspectos incomprensibles.

## 7. Referencias bibliográficas

- Albaladejo, T. (1999). Retórica y Oralidad. *Oralia: Análisis del discurso oral*. 2, 7-26. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/218325671/Albaladejo-Retorica-y-oralidad>
- Ayala-Valenzuela, R., y Messing-Grube, H. (2013). Comprender los enunciados en un examen escrito: ¿dónde está el problema? *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 27(2), 211-219. Recuperado de <https://www.medigraphic.com/pdfs/educacion/cem-2013/cem132h.pdf>
- Bailo, A. (2014). *Propuesta didáctica para trabajar los textos instructivos en educación primaria* (Trabajo Final de Grado, Universidad Pública de Navarra). Recuperado de <https://academica-e.unavarra.es/bitstream/handle/2454/16048/TFG14-Gpri-BAILO-67929.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ballesteros, C., y Palou, J. (2005). Las creencias del profesorado y la enseñanza de la lengua oral. En M. Vilà (coord.), C. Ballesteros, J.M. Castellà, A. Cros, M. Grau y J. Palou. *El discurso oral formal: contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*. Barcelona: Graó.
- Bermúdez, L., y González, L. (2011). La competencia comunicativa: elemento clave en las organizaciones. *Quórum académico*, 8(1), 95-110. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1990/199018964006.pdf>
- Briz, A. (1995). *La conversación coloquial: materiales para su estudio*. Departamento de Filología Española (Lengua Española). Facultad de Filología. Universidad de Valencia: Grupo Val.Es.Co.
- Briz, A., (2008). *Saber hablar*. Madrid: Aguilar, Instituto Cervantes.
- Camps, A. (2002). Hablar en clase, aprender lengua. *En Aula de Innovación Educativa* 111, 6-10. Recuperado de <http://www.xtec.cat/~ilopez15/materials/gramatica/hablarenclase.pdf>
- Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Castellà, J., y Vilà, M. (2005). La lengua oral formal: características lingüísticas y discursivas. En M. Vilà (coord.), C. Ballesteros, J.M. Castellà, A. Cros, M. Grau y J. Palou. *El discurso oral formal: contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*, Barcelona: Graó.

- Castro, E., y Puiatti, H. (2000). *Estrategias superestructurales o esquemáticas. Leo, pero no comprendo. Estrategias de comprensión lectora*. Mendoza: Facultad de Filosofía y Letras.
- Cestero, A. (2014). Comunicación no verbal y comunicación eficaz. *Revistes científiques: Universitat d'Alacant*, 28, 125-150. Recuperado de [https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/48503/1/ELUA\\_28\\_05.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/48503/1/ELUA_28_05.pdf)
- Chacón, C., Pérez, M. (2011). El pódcast como innovación en la enseñanza de inglés como lengua extranjera. *Revista de Medios y Educación*, 39(1), 41-54. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/pixel/article/viewFile/61449/37462>
- Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER): Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Madrid: Anaya. Recuperado de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)
- Cros, A., y Vilà, M. (1999). Los usos formales de la lengua oral y su enseñanza. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 22, 49-63. Recuperado de [https://www.researchgate.net/profile/Anna\\_Cros/publication/39137156\\_Los\\_usos\\_formales\\_de\\_la\\_lengua\\_oral\\_y\\_su\\_ensenanza/links/56ff99da08aee995dde7f765.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Anna_Cros/publication/39137156_Los_usos_formales_de_la_lengua_oral_y_su_ensenanza/links/56ff99da08aee995dde7f765.pdf)
- Decreto 87/2015, de 5 de junio, del Consell, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunitat Valenciana. [2015/5410]. *Diario Oficial de la Comunidad Valenciana*, 7544, de 10 de junio de 2015, pp. 17437-18582. Recuperado de [https://www.dogv.gva.es/datos/2015/06/10/pdf/2015\\_5410.pdf](https://www.dogv.gva.es/datos/2015/06/10/pdf/2015_5410.pdf)
- Decreto 51/2018, de 27 de abril, del Consell, por el que se modifica el Decreto 87/2015, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación secundaria obligatoria y del bachillerato en la Comunitat Valenciana. [2018/4258]. *Diario Oficial de la Comunidad Valenciana*, 8284, de 30 de abril de 2018, pp. 16775-16815. Recuperado de [http://www.dogv.gva.es/datos/2018/04/30/pdf/2018\\_4258.pdf](http://www.dogv.gva.es/datos/2018/04/30/pdf/2018_4258.pdf)
- De luca, M. (1983). *Didáctica de la lengua oral*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). (2016). El proceso de Bolonia: creación del Espacio Europeo de Educación Superior. *EUR-Lex*. Recuperado de <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=LEGISSUM:c11088>

- García-Debenc, C. (2010). Evaluar lo oral. *Enunciación*, 15(2), 136-144. Recuperado de <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/3163/4548>
- González, L. (2004). La comprensión y producción de la expresión oral como técnica didáctica. *Revista del Instituto de Estudios Superiores de Educación: artículo de investigación. Universidad del Norte*, 1-26. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2503794>
- Grice, H. (1975). Logic and Conversation. En P. Grice. *Studies in the Way of Words. Harvard University Press*, 22-40.
- Hymes, D. (1971). Acerca de la competencia comunicativa. En M. Llobera et al., (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 27-47.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295, de 10 de diciembre de 2013, pp. 97858-97921. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>
- Muñoz, E. (2010). Los principios de la comunicación oral. *Cuadernos de la fundación Dr. Antonio Esteve*, 20, 9-15. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/310767139\\_Los\\_principios\\_de\\_la\\_comunicacion\\_oral](https://www.researchgate.net/publication/310767139_Los_principios_de_la_comunicacion_oral)
- Orden 38/2017, de 4 de octubre, de la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte, por la que se regula la evaluación en Educación Secundaria Obligatoria, en Bachillerato y en las enseñanzas de la Educación de las Personas Adultas en la Comunitat Valenciana. [2017/8755]. Recuperado de [https://www.dogv.gva.es/datos/2017/10/10/pdf/2017\\_8755.pdf](https://www.dogv.gva.es/datos/2017/10/10/pdf/2017_8755.pdf)
- Piñeiro-Otero, T. (2011). La utilización de los podcasts en la universidad española: entre la institución y la enseñanza. *Hologramática*, 15(4), 27-49. Recuperado de [http://www.cienciarred.com.ar/ra/usr/3/1282/hologramatica\\_n15v4pp27\\_49.pdf](http://www.cienciarred.com.ar/ra/usr/3/1282/hologramatica_n15v4pp27_49.pdf)
- Prado, J. (2011). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: La Muralla
- Pujol, M. (1992). Algunas reflexiones sobre la didáctica de la lengua oral. *Comunicación, lenguaje y educación*, 4(16), 119-126. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=126273>

- Ramírez, J. (2002). La expresión oral. *Contextos educativos: Revista de educación*, 5, 57-72. Recuperado de <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/505/469>
- Saborío, S. (2018). Pódcasting: Una herramienta de comunicación en el entorno virtual. *Innovaciones educativas*, 20(29), 95-103. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6719663>
- Sánchez, D. (2014). *Investigación sobre el desciframiento de instrucciones escritas y el rendimiento escolar* (Trabajo Final de Máster, Universidad internacional de La Rioja). Recuperado de [https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/3001/AnaDelia\\_Sanchez\\_Rey.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/3001/AnaDelia_Sanchez_Rey.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Solano, I., y Sánchez, M. (2010). Aprendiendo en cualquier lugar: el pódcast educativo. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación, Universidad de Sevilla*, 36, 125 -139. Recuperado de [https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/22607/file\\_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/22607/file_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Vilà, M., Ballesteros, C., Castellà, J.M., Cros, A., Grau, M., y Palou, J. (2005). *El discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*. Barcelona: Graó.
- Vilà, M. (2011). Seis criterios para enseñar lengua oral en la Educación Obligatoria. *Leer.es*, 1-12. Recuperado de <http://blog.intef.es/leer.es/publicaciones/PDFs/201112.pdf>
- Vilà, M., y Castellà, J.M. (2014). *10 ideas clave. Enseñar la competencia oral en clase: aprender a hablar en público*. Barcelona: Graó.
- Werlich, E. (1979). *Typologie der Texte*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Zorrilla, M. J. P. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Revista de educación*, 126. Recuperado de [http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re2005/re2005\\_10.pdf](http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re2005/re2005_10.pdf)

## 8. Anexos

### Anexo 1. Sesión 1

**MATERIALES:** prueba inicial, cuestionario sobre gustos e intereses y bolígrafo.

SESIÓN 1	
Objetivos	Contenidos
<ul style="list-style-type: none"><li>- Conocer los contenidos y objetivos de nuestra unidad didáctica.</li><li>- Saber el nivel de conocimientos previos de los alumnos en torno a los textos instructivos.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Presentación del proyecto (contenidos, objetivos, actividades, evaluación, etc.).</li><li>- Realización de la prueba inicial con preguntas acerca de los textos instructivos y del cuestionario sobre sus gustos e intereses.</li><li>- Ejecución de la actividad previa motivacional.</li></ul>
Actividades	
<ul style="list-style-type: none"><li>- Prueba inicial para ser conocedores del nivel de conocimientos previos que posee el alumnado (<a href="#">Anexo 1.1</a>).</li><li>- Cuestionario sobre los gustos e intereses del alumnado con el fin de saber las actividades que realizan en su tiempo libre y así dirigir el tema del pódcast educativo a sus motivaciones (<a href="#">Anexo 1.2</a>).</li><li>- Actividad previa motivacional (<a href="#">Figura 1</a>) para incentivar el desarrollo de conocimientos previos.</li></ul>	

**Concéntrate y actúa rápido, solamente tienes dos minutos para completar el ejercicio:**

1. Lee todo antes de hacer algo
2. Pon tu nombre en la parte superior de tu papel.
3. Dibuja cuatro cuadrados pequeños en la parte inferior izquierda del papel.
4. Ahora dibuja un punto en cada cuadrado.
5. Cuenta los verbos que hay en el enunciado y escríbelo.
6. Escribe el nombre de tu cantante favorito.
7. Firma al final de la página.
8. Cambia el color del bolígrafo con el que estabas escribiendo hasta ahora.
9. En la parte posterior de este papel multiplica 15 x 3.
10. Repasa la operación anterior y comprueba que está bien.
11. Cierra los ojos un segundo.
12. Haz un círculo grande en medio de tu hoja.
13. Si has seguido bien las instrucciones hasta aquí, escribe junto a tu firma "¡Genial!". Si por el contrario te aburre y quieres acabar escribe "¡Lo odio!".
14. Ahora que ya has leído todas las instrucciones despacio y con cuidado, haz únicamente lo que indica la Nº 2.

*Figura 1. Actividad previa motivacional*

## Anexo 1.1: Prueba inicial

Nombre: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

### 1. Señala con una X el texto que sea instructivo.

**Ingredientes:**

- Ciruelas pasa, ¼ kilo
- Azúcar, 2 cucharadas
- Harina, 150 gramos
- Leche, 1 vaso.
- Huevos, 3 unidades
- Manteca
- Sal a gusto

**Preparación:**

1. Colocar la leche, la harina, los huevos, la sal y el azúcar en un recipiente.
2. Batir todo bien
3. Dejar enfriar en la heladera durante 2 horas
4. Untar una fuente de horno con manteca
5. Colocar las ciruelas y cubrirlas con la masa hecha anteriormente
6. Añadir el azúcar y poner al horno, lo mas fuerte posible, durante 4 o 5 minutos.
7. Servir templado en la misma fuente

**Texto III**

**PIRGO.**—*¡Bab! No vale la pena, de momento, hablar de eso.*

**ARTO.**—*Sí, no vale la pena que me cuentes tus hazañas. Bastante las conozco. (Aparte.) Es por mi hambre que tengo que tragarme toda esta sarta de embustes.*

PLAUTO  
Comedias, Iberia

Almenara, 23 de junio de 2025

Querido amigo:

A pesar de que llevamos años sin hablarnos, siempre que paso por un parque recuerdo cuando éramos niños y nos quedábamos jugando hasta tarde. ¡Me dan muchas ganas de saber cómo te encuentras y qué has hecho en todos estos años!

Por esa razón he decidido escribir esta carta, dado que me encantaría que nos encontráramos y recordáramos juntos los bonitos momentos de nuestra infancia.

Un saludo,

Luis

### 2. ¿Por qué has señalado ese texto y no otro? ¿en qué te has fijado? Justifica tu respuesta.

## **Anexo 1.2: Cuestionario sobre los gustos e intereses del alumnado**

Nombre y apellidos:

Curso:

- Contesta a las siguientes preguntas según tus gustos:

**1. ¿Qué aficiones tienes?**

**2. ¿Qué series te gustan?**

**3. ¿Te gustan los videojuegos? ¿A cuáles sueles jugar?**

**4. ¿Practicas algún deporte?**

**5. ¿Qué sueles hacer en tu tiempo libre?**

**6. ¿Qué tipo de música te gusta y cuál es tu cantante o grupo musical favorito?**

**7. ¿Lees? ¿Qué tipo de lectura: libros, comics, revistas...?**

## Anexo 2. Sesión 2

**MATERIALES:** libreta y bolígrafo.

<b>SESIÓN 2</b>	
<b>Objetivos</b>	<b>Contenidos</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- Conocer el funcionamiento de los grupos de trabajo cooperativos y el motivo de dicho agrupamiento.</li><li>- Conocer el significado de texto instructivo.</li><li>- Desarrollar y poner en práctica diferentes tipos de actividades sobre textos instructivos.</li><li>- Elaborar textos instructivos de forma adecuada.</li><li>- Identificar las características de los textos instructivos para facilitar la comprensión y composición.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Textos instructivos.</li><li>- Funcionamiento de los grupos de trabajo.</li><li>- Explicación de las características que poseen los textos instructivos.</li><li>- Realización de una amplia variedad de textos instructivos reales y próximos a su vida cotidiana.</li></ul>
<b>Actividades</b>	
<ul style="list-style-type: none"><li>- Organización de los grupos de trabajo según las respuestas del cuestionario sobre sus gustos e intereses.</li><li>- Realización de actividades próximas al mundo del alumnado: completar las instrucciones sobre cómo usar una lavadora (<a href="#">Anexo 2.1</a>), redacción de los pasos que se tienen que seguir para lavarse las manos correctamente (<a href="#">Anexo 2.2</a>) y, finalmente, ejemplificación de esta última actividad en medio de la clase con el fin de que todos los estudiantes sean partícipes y conscientes, a través de la experimentación, de los errores que han cometido.</li><li>- Explicación de las características generales de los textos instructivos y de la utilización de conectores, el tiempo verbal y el vocabulario de dichos textos.</li><li>- Corrección de las actividades descritas anteriormente, teniendo en cuenta la teoría explicada en torno a los textos instructivos.</li></ul>	

## **Anexo 2.1: Actividad de completar instrucciones**

### **Instrucciones de lavado**

1. Abre la puerta de la lavadora.
2. Introduce la ropa en la lavadora.
3. Cierra la puerta de la lavadora.
- 4.
- 5.
- 6.

## **Anexo 2.2: Redacción de los pasos para lavarse las manos correctamente**



### Anexo 3. Sesión 3

**MATERIALES:** folleto sobre cómo hacer una correcta exposición oral, plantilla de los textos instructivos y bolígrafo.

SESIÓN 3	
Objetivos	Contenidos
<ul style="list-style-type: none"><li>- Adquirir recursos para comunicar oralmente los conceptos de forma óptima.</li><li>- Entender los pasos que deben hacerse antes, durante y después de una exposición oral.</li><li>- Concienciar a los estudiantes sobre la necesidad de preparar correctamente una exposición oral.</li><li>- Saber la estructura prototípica de los textos instructivos.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Textos instructivos.</li><li>- Manejo de las características de la voz.</li><li>- Explicación de las partes de una exposición oral.</li><li>- Funcionamiento de cómo se lleva a cabo una adecuada exposición oral a través de ejemplos prácticos.</li><li>- Realización, en clase, del posible guion a través de la utilización de la plantilla elaborada por mí.</li></ul>
Actividades	
<ul style="list-style-type: none"><li>- Lectura y ejemplificación del folleto sobre cómo hacer una buena exposición oral elaborado por mí (<a href="#">Anexo 3.1</a>), con el fin de realizar una exposición oral correctamente y producir la grabación del pódcast de forma exitosa.</li><li>- Representación de los errores más comunes ejecutados por el alumnado y buscarles solución.</li><li>- Repartición a cada estudiante de la plantilla elaborada por mí (<a href="#">Anexo 3.2</a>) con la estructura de los textos instructivos, con el objetivo de que empiecen a redactar su texto.</li></ul>	

## Anexo 3.1: Folleto sobre cómo hacer una buena exposición oral

# Cómo hacer una buena exposición oral

CONSEJOS ÚTILES PARA HABLAR EN PÚBLICO

### 1. Decidir el tema

Piensa detenidamente y escoge un tema que te interese y te guste. Si el tema lo vais a preparar en grupo, os tendréis que poner de acuerdo.

### 2. Busca información

Parte de los conocimientos que tienes y después amplíalos buscando en enciclopedias, libros, Internet, etc.

Cuanto más sepas del tema, mejor. No te limites a copiar de una página web, es esencial que las fuentes sean variadas.

### 3. Elabora un guion

Es un elemento indispensable para que tu exposición sea ordenada y para no olvidar ningún aspecto importante.

### 4. Ensaya en voz alta

Habla frente a un espejo o pide a algún amigo que haga de público. También puedes grabar tus ensayos en el ordenador.

### 5. Habla despacio

Habla lentamente y haz pausas durante la exposición. No olvides vocalizar y pronunciar con claridad. ¡Te entenderán mucho mejor!



### 6. Utiliza los gestos adecuadamente

Piensa que no solo estás comunicando con la voz. Es muy importante que mires al público, y no siempre al mismo sitio.

### 7. Utiliza materiales de apoyo

Puedes elaborar un mural o una presentación de diapositivas (PowerPoint).



### 8. No te enrolles

Habla como de costumbre. No utilices expresiones raras o expresiones complicadas porque no se entenderá lo que quieres expresar. Busca la manera más sencilla de decir las cosas.

### 9. ¡Disfruta!

Pásatelo bien. Has invertido mucho tiempo y esfuerzo en preparar la presentación.

Al final de tu exposición puedes responder a las preguntas que te formulen tus compañeros.



**Anexo 3.2: Plantilla de la estructura de los textos instructivos**

TITULO:

- 
- 
- 
- 
- 
- 

Lista de materiales / ingredientes

Instrucciones

The diagram illustrates the structure of an instructional text template. It consists of several components: a title box labeled 'TITULO:', a list of materials/ingredients section, and an instructions section. The list of materials/ingredients section is represented by a box containing a bulleted list of dashes. A bracket on the right side of the list indicates that this section is labeled 'Lista de materiales / ingredientes'. Below the list, there is a box that points via an arrow to a grey box labeled 'Instrucciones'. At the bottom of the diagram is a large empty rectangular box, likely intended for the main body of the instructions.

#### Anexo 4. Sesión 4

**MATERIALES:** conexión a internet, página de *Google Sites*, infografía con las características del pódcast educativo, libreta y bolígrafo.

SESIÓN 4	
Objetivos	Contenidos
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocer el significado de pódcast.</li> <li>- Promover la competencia lingüística.</li> <li>- Elaborar un guion con el texto instructivo del pódcast.</li> <li>- Saber cómo funciona la página de <i>Google Sites</i> que hemos creado.</li> <li>- Fomentar la comprensión lectora.</li> <li>- Valorar las posibilidades que ofrecen las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).</li> <li>- Conocer el grado de implicación de los estudiantes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Textos instructivos.</li> <li>- Significado de pódcast educativo.</li> <li>- Tratamiento de los aspectos estilísticos que deberá contener el pódcast educativo.</li> <li>- Explicación del procedimiento a seguir para realizar el pódcast.</li> <li>- Finalización del posible guion, empezado en la sesión anterior.</li> </ul>
Actividades	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Presentación de la página de <i>Google Sites</i> a través de la que trabajaremos a partir de esta sesión (<a href="#">Figura 2</a>).</li> <li>- Atender al video sobre cómo se navega por la página de <i>Google Sites</i> que hemos creado (<a href="https://youtu.be/q8mtWcu5YxU">https://youtu.be/q8mtWcu5YxU</a>).</li> <li>- Lectura y explicación de la infografía, elaborada por mí, sobre cómo hacer un pódcast educativo (<a href="#">Anexo 4.1</a>) a través de una video-clase en YouTube (<a href="https://youtu.be/b0l0hvQuFeg">https://youtu.be/b0l0hvQuFeg</a>) (<a href="#">Figura 3</a>).</li> <li>- Finalización del guion sobre el texto instructivo.</li> <li>- Comunicación de tres preguntas tipo test con una única respuesta correcta de su tutorial del pódcast, que responderán sus compañeros en la última sesión.</li> <li>- En casa, todos los estudiantes tendrán que grabar sus pódcasts de una duración no superior a los 3 minutos.</li> <li>- Realización de la actividad basada en ordenar los pasos de una receta de cocina (<a href="#">Anexo 4.2</a>) con el fin de fomentar la comprensión lectora.</li> </ul>	

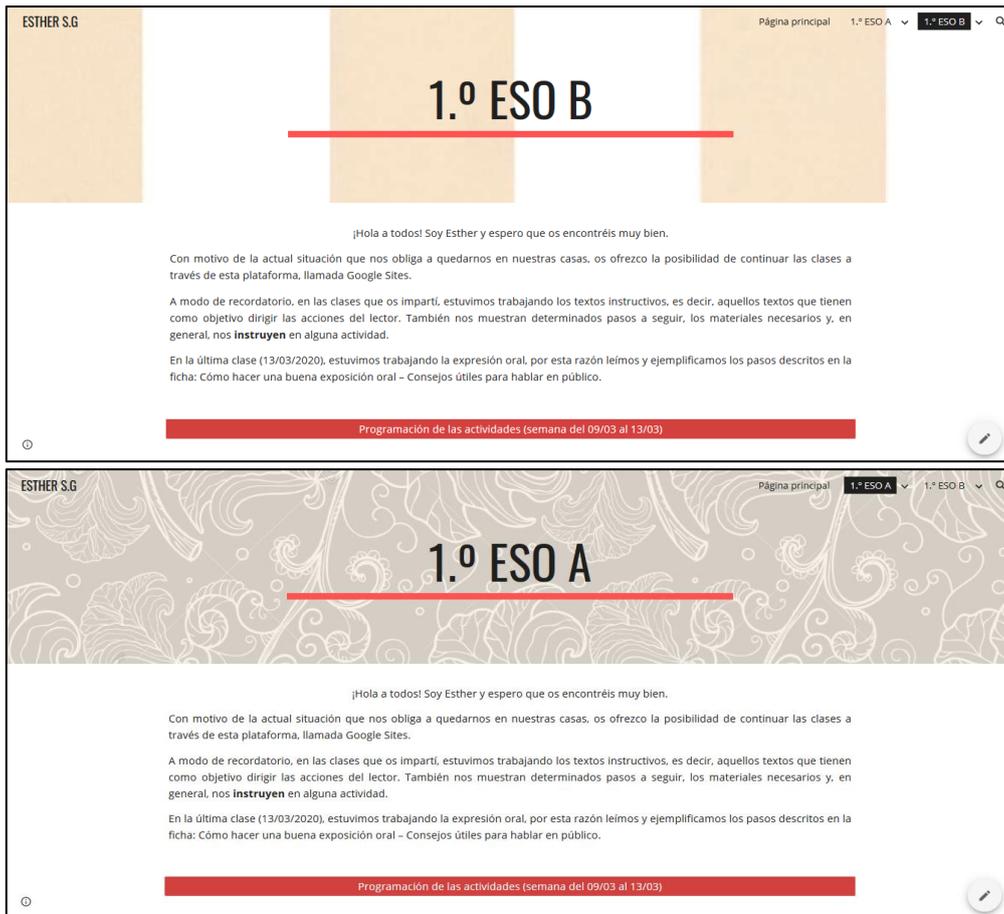


Figura 2. Capturas de pantalla del Google Sites (Educación en pequeñas dosis)



Figura 3. Captura de pantalla de la video-clase

## Anexo 4.1: Infografía para hacer un pódcast

# GUÍA PARA HACER UN PODCAST

👉 Un podcast es un archivo de audio que puede ser escuchado desde internet



## 1 ESCOGE EL TEMA

Elige la temática de tu podcast, de modo que esté relacionada con las actividades que realizas en tu día a día.



## 2 CREA TU GUIÓN

Crea un guion con la estructura del tutorial. Es importante que recuerdes que el guion debe contener introducción, desarrollo y cierre.



## 3 REÚNE LOS EQUIPOS

Los equipos de grabación suelen ser sencillos, solo necesitas tener unos auriculares con micrófono y un dispositivo que permita grabar el audio como, por ejemplo, un móvil.



## 4 GRABA

¡Es hora de empezar a grabar! No olvides usar un volumen de voz adecuado y cambiar las entonaciones para no hacer el podcast monótono y aburrido.



## 5 DISEÑA LA PORTADA

Crea la carátula de tu podcast, para ello puedes elaborar un dibujo que identifique el tema del cual vas a hablar.

*Opcional*



## 6 DIFUNDE

Proporciona el podcast a la profesora y compártelo con los compañeros de clase.

## Anexo 4.2: Actividad de ordenar los pasos de una receta de cocina

### *Instrucciones desordenadas*

Algunas personas han tenido ciertos inconvenientes para obtener un buen resultado con estas instrucciones sobre cómo hacer un bizcocho.

Al acabar, vuelve a redactar las instrucciones para que no haya equivocaciones.

### **PASOS PARA HACER UN BIZCOCHO**

#### ***Ingredientes:***

- 4 tazas de agua
- 1 taza de aceite de oliva
- 3 huevos
- Harina

#### ***Preparación:***

- Agregar el aceite de oliva.
- Verter la mezcla en los moldes.
- Precalentar el horno a 180°C.
- Engrasar los lados y el fondo de cada molde con mantequilla.
- Batir la masa a velocidad media durante 2 minutos hasta que esté lista para meterla al horno.
- El bizcocho está listo cuando al insertar un palillo en el centro salga limpio.
- Batir primero la masa con varillas a velocidad baja hasta que se humedezcan y se mezclen bien los ingredientes (unos 30 segundos).
- Hornear durante 30 minutos.

***¡Ahora os toca a vosotros!***

#### ***Ingredientes:***

- 
- 

#### ***Preparación:***

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.
- 7.
- 8.

### Anexo 5. Sesión 5

**MATERIALES:** conexión a internet, audios de sus compañeros y bolígrafo.

SESIÓN 5	
Objetivos	Contenidos
<ul style="list-style-type: none"><li>- Promover la escucha activa.</li><li>- Saber escuchar los tutoriales de sus compañeros.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Escucha de un pódcast producido por sus compañeros.</li><li>- Activación de la competencia en comprensión auditiva.</li><li>- Comprensión auditiva para que el proceso de comunicación sea eficaz.</li></ul>
Actividades	
<ul style="list-style-type: none"><li>- Asignación del pódcast que escuchará cada persona, con el fin de que sean conocedoras del tema de las preguntas que tendrán que responder.</li><li>- Realización de un esquema o resumen del pódcast que se ha asignado aleatoriamente a cada estudiante.</li></ul>	

### Anexo 6. Sesión 6

**MATERIALES:** conexión a internet, prueba final, formulario de *Google Forms*, cuestionario anónimo y bolígrafo.

SESIÓN 6	
Objetivos	Contenidos
<ul style="list-style-type: none"><li>- Comprobar si han mejorado sus capacidades y competencias respecto a la prueba inicial.</li><li>- Recoger sus impresiones a través de un cuestionario anónimo.</li><li>- Observar si les ha motivado la secuencia didáctica y conocer sus opiniones.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Textos instructivos.</li></ul>
Actividades	
<ul style="list-style-type: none"><li>- Realización de la prueba final (<a href="#">Anexo 6.1</a>), teniendo en cuenta el mismo tipo de preguntas que en la prueba inicial para que sean comparables.</li><li>- Realización del formulario de <i>Google Forms</i> (<a href="#">Figura 4</a>).</li></ul>	

- Elaboración del cuestionario tipo *Likert* de motivación (Figura 5).
- Observación de cómo han ido todas las sesiones y posibles mejoras.

Figura 4. Ejemplo real de uno de los formularios

	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Neutral	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
He disfrutado mucho realizando el <i>podcast</i> educativo.					
He estado motivado/da en elaborar los textos instructivos.					
Este trabajo ha hecho que me involucrara en elaborar textos instructivos.					
He aprendido de mis errores.					
Pienso que he aprendido y mejorado en la expresión oral.					

Figura 5. Cuestionario tipo *Likert* de motivación

## Anexo 6.1: Prueba final

Nombre: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

### 1. Señala con una X el texto que sea instructivo.

**El hipopótamo**



El hipopótamo vive cerca de los lagos, charcos y ríos en el continente africano. Este animal es fácilmente reconocible por su gran tamaño, sus patas cortas y rechonchas, su cuerpo con forma de barril, su piel lisa y casi sin pelos. Tiene una cabeza muy grande y pesada y su boca y sus dientes son, también, enormes. El hipopótamo es una animal sociable que suele vivir en grupos de entre 10 y 15 ejemplares dirigidos por un macho dominante, aunque se han observado manadas que llegan a los 150 miembros. Durante el día, descansa en el agua y en la noche, se vuelve más activo y sale a buscar hierbas para comer. Cuando está en el agua, a veces se sumerge por completo y descansa en el fondo durante seis minutos, que es lo máximo que puede permanecer debajo del agua sin ahogarse. Otras veces, deja que sus ojos y sus orejas sobresalgan del agua, así controla mejor lo que sucede a su alrededor. El hipopótamo es una de las criaturas más agresivas del mundo, que ataca a los demás animales y a las personas, principalmente, cuando siente que está amenazada su familia y su territorio. Actualmente, su existencia está amenazada debido a que las sequías han reducido su hábitat natural y también, por la caza furtiva para conseguir su carne y el marfil de sus dientes caninos.

(Salón de la casa de doña Rosita.  
Al fondo, el jardín.)

EL SEÑOR X. Pues yo siempre seré de este siglo.

TÍO. El siglo que acabamos de empezar será un siglo materialista.

EL SEÑOR X. Pero de mucho más adelante que el que se fue. Mi amigo, el señor Longoria, de Madrid, acaba de comprar un automóvil con el que se lanza a la fantástica velocidad de treinta kilómetros por hora; y el Sha de Persia, que por cierto es un hombre muy agradable, ha comprado también un Panhard Levasson de veinticuatro caballos.

*Doña Rosita la soltera o El lenguaje de las flores*  
FEDERICO GARCÍA LORCA

### Pasos para plantar un árbol

- 1** Aflojar la tierra en una superficie de 40 por 40 centímetros de profundidad.
- 2** En el centro abre un hueco o cepa tan ancho y profundo como la raíz de tu planta.
- 3** Quitar la bolsa y tomar la planta de la parte más baja del tallo con dos dedos. NO la maltrates ni toques la raíz.
- 4** Ponla en la cepa al ras del suelo.
- 5** Cubre la raíz de tu planta con la tierra.
- 6** Compacta la tierra con las manos, no debe quedar muy apretada ni muy floja.
- 7** Haz un borde o cajete alrededor para favorecer la captación de agua.

### 2. ¿Por qué has señalado ese texto? ¿en qué aspectos te has fijado? Justifica tu respuesta.

## Anexo 7. Resultados de las dos pruebas

### Anexo 7.1: Resultados de las dos pruebas de 1.º A

ALUMNOS 1.ºA	ÍTEM 1		ÍTEM 2		NOTA FINAL	
	PRUEBA INICIAL	PRUEBA FINAL	PRUEBA INICIAL	PRUEBA FINAL	PRUEBA INICIAL	PRUEBA FINAL
ALUMNO 1	1	1	0,5	0,5	7,50	7,50
ALUMNO 2	0	F	0	F	0	F
ALUMNO 3	1	F	0,5	F	7,50	F
ALUMNO 4	1	F	0,5	F	7,50	F
ALUMNO 5	1	F	1	F	10	F
ALUMNO 6	1	1	1	1	10	10
ALUMNO 7	1	1	1	1	10	10
ALUMNO 8	1	1	1	1	10	10
ALUMNO 9	F	F	F	F	F	F
ALUMNO 10	1	1	0,5	1	7,50	10
ALUMNO 11	1	1	0,5	1	7,50	10
ALUMNO 12	0	F	0	F	0	F
ALUMNO 13	1	F	0,5	F	7,50	F
ALUMNO 14	1	1	1	1	10	10
ALUMNO 15	1	1	1	1	10	10
ALUMNO 16	1	1	1	1	10	10
ALUMNO 17	1	F	0	F	1	F
ALUMNO 18	1	F	0,5	F	7,50	F
ALUMNO 19	1	F	1	F	10	F

**Anexo 7.2: Resultados de las dos pruebas de 1.º B**

ALUMNOS 1.ºB	ÍTEM 1		ÍTEM 2		NOTA FINAL	
	PRUEBA INICIAL	PRUEBA FINAL	PRUEBA INICIAL	PRUEBA FINAL	PRUEBA INICIAL	PRUEBA FINAL
ALUMNO 1	1	F	0,5	F	7,50	F
ALUMNO 2	F	F	F	F	F	F
ALUMNO 3	1	F	0,5	F	7,50	F
ALUMNO 4	0	F	0	F	0	F
ALUMNO 5	1	F	0,5	F	7,50	F
ALUMNO 6	1	1	1	1	10	10
ALUMNO 7	1	F	0,5	F	7,50	F
ALUMNO 8	1	1	0,5	1	7,50	10
ALUMNO 9	1	1	0	1	5	10
ALUMNO 10	1	F	0,5	F	7,50	F
ALUMNO 11	1	1	1	1	10	10
ALUMNO 12	1	F	1	F	10	F
ALUMNO 13	1	1	0,5	1	7,50	10
ALUMNO 14	1	1	0,5	1	7,50	10
ALUMNO 15	1	1	1	1	10	10
ALUMNO 16	1	F	0,5	F	7,50	F
ALUMNO 17	1	1	1	1	10	10
ALUMNO 18	1	F	0,5	F	7,50	F
ALUMNO 19	1	F	1	F	10	F
ALUMNO 20	1	1	1	1	10	10
ALUMNO 21	F	F	F	F	F	F