



---

## El lenguaje oral formal en el ámbito laboral en el Programa de Cualificación Profesional Inicial

---

María Soledad Sorribes González  
al095469@uji.es

## I. Resumen

---

338



En este estudio se hace un análisis sobre un proyecto de investigación cualitativa y una posterior propuesta de mejora educativa del lenguaje oral formal en el ámbito laboral, dirigida a un grupo de alumnos y alumnas de primer curso del Programa de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) del instituto de educación secundaria Professor Broch i Llop de Vila-real (Castellón). En la primera parte del presente trabajo describimos el contexto en el que se ha trabajado, las preguntas de investigación, los objetivos, la metodología y la base teórica que ha servido para en la segunda parte poder extraer interpretaciones y conclusiones sobre los datos recogidos. Finalmente en la tercera parte, a partir de estos, se propone una secuencia didáctica para que dicho alumnado desarrolle las habilidades de habla oral formal que necesita mejorar.

Uno de los principales objetivos era conocer si estos estudiantes podían ser capaces de adecuar su habla al registro mediante una secuencia didáctica y, se ha podido comprobar que efectivamente pueden hacerlo, aunque todavía les falte adquirir muchas habilidades comunicativas, necesarias para actuar en situaciones formales como lo es el ámbito laboral. Así mismo, también se pretendía comprobar el grado de atención que se le da al aprendizaje de la lengua oral formal en el aula, donde nos topamos con una poca predisposición del profesorado ante el cumplimiento de estos objetivos sobre el lenguaje oral formal que también figuran en el currículum de esta etapa educativa.

**Palabras clave:** investigación cualitativa, enseñanza de la lengua oral, secuencia didáctica, PCPI.

## II. Introducción

---

Se presenta un proyecto de investigación llevado a cabo con un grupo de doce alumnos del programa PCPI - I (Programa de Cualificación Profesional Inicial) del IES Professor Broch i Llop (Vila-real, Castellón), donde se aborda el tema del aprendizaje del lenguaje oral formal por parte del alumnado en referencia al ámbito laboral. El motivo de dicha elección fue la estancia en lugares de trabajo que los alumnos iban a realizar durante ese curso y los problemas en ellos observados en su forma de comunicarse. Sus funciones en la empresa eran administrativas, atendiendo al público en aseguradoras, en el Ayuntamiento de Vila-real, en secretarías de colegios públicos de Educación Primaria del mismo municipio, etc.

Manteniendo una simple conversación con los alumnos podemos apreciar quienes saben escuchar de un modo receptivo y hablar adecuadamente. Posiblemente los estudiantes que sí saben hayan adquirido a lo largo de su educación los conocimientos necesarios para entablar relaciones. En cambio, el alumnado con el que se ha trabajado

para este proyecto no presentaba dichas características, sino más bien dificultades expresivas, las cuales pueden limitar su desarrollo académico y su futuro profesional. Estos estudiantes están acostumbrados al uso del registro coloquial y, a veces vulgar, mientras que ahora deberán enfrentarse al uso de la lengua en un registro formal. Y es que no sólo la lengua, sino las formas o el saber estar, entre otros aspectos, necesitan mejorarse. Por este motivo, se considera de relevante importancia trabajar el lenguaje oral dentro del aula en la clase de lengua aunque se trate de la lengua materna.

Basándonos en el *Real Decreto 1146/2011, de 29 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, así como los Reales Decretos 1834/2008, de 8 de noviembre, y 860/2010, de 2 de julio, afectados por estas modificaciones*, podríamos afirmar que los objetivos de etapa de la Educación Secundaria Obligatoria según el *Artículo 4* que se pretendía conseguir en el presente proyecto se centran en desarrollar en el alumnado una actitud que favorezca la convivencia en el ámbito social, laboral y escolar para que el respeto, la cooperación y la tolerancia, así como el diálogo, estén presentes en sus acciones. Un diálogo que ha de llevarse a cabo con una correcta expresión oral tanto verbal como no verbal de la lengua española y, que se tiene que adecuar al registro en cada situación comunicativa. Para alcanzar lo dicho anteriormente, se necesita desarrollar la confianza en uno mismo, la iniciativa personal y el espíritu emprendedor. Sólo de esta manera conseguirán los estudiantes adaptarse rápida y correctamente al entorno laboral.

Al mismo tiempo, el alumno debe ir adquiriendo una serie de competencias básicas pertenecientes a la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria. La principal competencia plasmada en este proyecto es la lingüística y comunicativa, la cual permitirá a los alumnos interactuar en diferentes ámbitos sociales y participar de forma activa en un continuo proceso de cambio de la realidad social y sociolingüística. Del mismo modo, el acceso al saber y a la construcción de conocimientos mediante el lenguaje se relaciona directamente con la competencia básica de aprender a aprender.

Por otra parte, saber usar la lengua es también contribuir al desarrollo de la autonomía e iniciativa personal, ya que se aprende a analizar y resolver problemas mediante la toma de decisiones. Además, se incide en el tratamiento de la información y la competencia digital cuando se les pide a los alumnos que busquen y seleccionen siempre la información relevante para sus necesidades puntuales. Por último, se desarrolla la competencia social y ciudadana, porque aprender a usar una lengua no es más que aprender a comunicarse con los otros, a comprender lo que se transmite y a aproximarse a otras realidades.

### III. Contexto

---

340



Como se indicó anteriormente, nuestro proyecto se dirige a alumnado de PCPI del IES Professor Broch i Llop, un centro que empezó a funcionar el 17 de septiembre de 2004 y se localiza en la ciudad de Vila-real (Castellón), con 52.000 habitantes. Este centro está formado por aproximadamente 800 personas, entre las que se cuentan alrededor de 700 alumnos, 80 profesores y unas 6 personas pertenecientes al personal no docente.

En cuanto al alumnado, éste procede principalmente de tres colegios públicos de Vila-real: CEIP Pius XII, CEIP Pasqual Nàcher y CEIP Angelina Abat. Además, el hecho de que sea uno de los pocos centros que ofrece la modalidad de Bachillerato Artístico, atrae a alumnos de otras zonas de la localidad e incluso de otras poblaciones próximas como Onda o Burriana. En general, el centro no tiene un número elevado de absentistas, ni es un centro de integración, aunque sí tiene alumnado de procedencia inmigrante. Por este motivo, estamos ante un IES heterogéneo, multicultural e integrador, donde siempre se ha intentado buscar programas para el alumnado con necesidades educativas especiales, así como para atender la diversidad y enseñanza de calidad e integral que, además, capacite a los jóvenes para afrontar el futuro.

Con referencia al programa PCPI, la especialidad que se imparte en este centro es el administrativo, nivel I y II. El alumnado que cursa este tipo de programa ha sido previamente seleccionado en base a la edad, su evolución académica, el registro informatizado de amonestaciones y absentismos, la información aportada por las tutorías y también la información obtenida en las juntas de evaluación, así como el contexto familiar del que procede. En general, no tienen expectativas de obtener el Título de Graduado Escolar en Secundaria siguiendo el currículo ordinario. Nuestros doce estudiantes de PCPI – I de Especialidad Administrativo, seis chicos y seis chicas, tienen edades comprendidas entre los 16 y los 18 años, con un contexto familiar desestructurado, sin apoyo y control suficiente por parte de los padres, con dificultades de adaptación al medio escolar y con intención de integrarse en el mundo laboral cuanto antes.

### IV. Preguntas de investigación

---

Partimos del comportamiento de este grupo de doce alumnos que estudian en el curso primero del PCPI. El gran problema que se observa de entrada es la falta de capacidad para entablar una conversación de manera educada. Por tanto, aplicando unas pautas proporcionadas por el profesorado mediante una secuencia didáctica, ¿podrán estas personas ser capaces de adecuar su habla al registro? ¿Dónde radica el problema: en ellos mismos o puede que el personal docente también haya influido a

su manera? ¿Cuál es el papel de la interacción entre profesor y alumnado? ¿Se trata en el aula el aprendizaje del lenguaje oral lo suficiente? ¿Se llegan a alcanzar todos los objetivos del currículo para esta etapa educativa?

## V. Objetivos

---

- Saber qué habilidades comunicativas necesitan alcanzar estos estudiantes y el porqué de su falta, para interactuar con los demás de manera positiva y eficaz en cualquier contexto de vida o trabajo.
- Ver de qué manera pueden ser capaces los alumnos de aprender y adoptar un lenguaje oral formal y comprobar si la metodología elegida (una secuencia didáctica organizada por tareas) atrae al alumnado al estudio de la materia.
- Conocer el grado de atención que se le da al aprendizaje de la lengua oral formal en el aula.

## VI. Referentes teóricos y metodología

---

Para lograr los propósitos de este proyecto se optó por basarse en las investigaciones cualitativas, que son aquellas que se ocupan de la vida de las personas, de historias, de comportamientos pero además, del funcionamiento organizacional, de los movimientos sociales o de las relaciones interaccionales e interpretan a todos ellos de forma situada, es decir, ubicándolos en el contexto particular en el que tiene lugar. Tratan de comprender dichos contextos y sus procesos y de explicarlos recurriendo a la causalidad local. Los datos, los procedimientos analíticos e interpretativos y los informes escritos o verbales han sido los componentes principales en nuestra investigación.

Además, es necesario destacar el papel de los investigadores cualitativos. La autora ha sido el instrumento de recolección y análisis de datos. Tras la lectura de autores como Vasilachis de Gialdino (2006) o Rager (2005) y la propia experiencia de la investigadora, se confirma la habilidad que se debe poseer para estar con demás personas y conectar con ellas emotiva y cognitivamente, que es, en cierta medida, lo que nos permite indagar. Cabe decir que siempre se han respetado las situaciones personales de cada alumno, ya que la mayoría provienen de familias desestructuradas o de estatus bajo y, como es lógico, todo influye en sus caracteres.

Este trabajo se ha llevado a cabo a lo largo de tres etapas:

Etapa A	Recogida de datos: observación, entrevistas e intervenciones didácticas.
Etapa B	Interpretaciones y conclusiones.
Etapa C	Propuesta de mejora. (*)

\*En el artículo no se explica esta etapa sobre la propuesta de mejora, simplemente se menciona.

La *etapa A* se realizó en un periodo comprendido entre el 29 de febrero y el 4 de mayo de 2012, sin incluir los días correspondientes a las vacaciones de Pascua. Se presenció una sesión por día, los cinco días de la semana, además de algunos encuentros ocasionales fuera del aula, donde se aprovechó para entablar conversaciones con los alumnos y extraer información en los momentos en los que se consideró oportuno. La investigadora optó por el uso de un diario como herramienta para tomar notas rápidas de lo que iba sucediendo en el aula, especialmente de las conversaciones. Por tanto, se realizaron observaciones espontáneas de cada día.

El tipo de información que podemos encontrar en él es referente a aquellos hechos, anécdotas, ideas, etc. que en un momento determinado revistieron un interés especial para la investigadora y que más tarde servirán para reflexionar acerca de las intervenciones docentes y las respuestas del alumnado a ellas. Todo esto acompañado de las entrevistas y las intervenciones (secuencia didáctica) que se aplicaron para extraer más conclusiones y al mismo tiempo enseñar la lengua oral formal a nuestros protagonistas.

Entre las ventajas de la observación cualitativa destacamos la no interferencia con el desarrollo de las situaciones, hecho que la diferencia tanto del experimento. No obstante, el mayor inconveniente encontrado fue la falta de capacidad para captar muchos fenómenos que no pueden ser observados directamente, bien porque están latentes a niveles demasiado profundos o bien por el establecimiento de una relación emocional con los protagonistas observados.

Se tuvo muy presente la actitud amistosa y no crítica con el alumnado, ya que se consideró que cualquier error o indiscreción con ellos podía alterar la comunicación y, por consiguiente, afectar en la aportación de la información necesaria. De hecho, y como bien ya se ha indicado, se hizo uso de otra técnica de investigación, la entrevista, la mayoría de las veces a modo grupal a base de breves intercambios de pocos minutos y algunas de sesiones, a fin de obtener más datos relevantes.

Para la realización de las intervenciones didácticas nos hemos basado en las ideas de cómo enseñar lengua oral en Educación Obligatoria según Montserrat Vilà (2009), quien explica que el docente debe tener en



cuenta una serie de pautas o criterios. La investigadora los ha tenido en cuenta como base teórica para elaborar sus propuestas, para sus intervenciones en el aula y las posteriores interpretaciones.

En primer lugar, se debe considerar el aula como un espacio reglado donde poder desarrollar las capacidades verbales de nuestros alumnos y crear situaciones formales reales o simuladas. Es por eso que el profesorado necesita ganarse la autoridad propia del docente y compaginarla con un clima de complicidad y confianza con sus alumnos. Las prácticas orales son complejas y solamente podemos tener éxito en nuestra tarea con un contexto adecuado. De la misma manera, los estudiantes han de conocer los objetivos de aprendizaje de cada actividad propuesta para ser conscientes de lo que tienen que aprender y poder así, desarrollar su competencia oral. Otro criterio que el profesorado tendría que seguir es el de enseñar a planificar las intervenciones y adecuarlas al estilo personal de cada uno y a la situación comunicativa. Como señalan los grandes oradores, la mejor improvisación es aquella que está bien planificada.

Todas estas pautas deben ir encaminadas por una secuencia didáctica: la unidad de trabajo en la enseñanza del discurso oral formal propuesta por la misma autora, Montserrat Vilà (2000) y seguida en el presente proyecto, ya que se considera una de las propuestas metodológicas más idóneas e innovadoras hasta el momento.

Las secuencias intentan articular de manera explícita los objetivos, los contenidos y las actividades en un proyecto de trabajo. Este planteamiento rompe con la tradición que separa las actividades de estructuración y de liberación de la expresión. Para poder denominar secuencia didáctica a un conjunto de módulos de actividad, la secuencia ha de corresponder a un proyecto de lectura o de producción verbal en relación con una acción que se piensa llevar a cabo. (Dolz, 1994).

Se considera un buen modelo porque delimita los objetivos de aprendizaje además de ser muy flexible a los cambios para poder adaptarse a las respuestas de los alumnos. Esta metodología suele revertir en una mejora del producto final, ya que la evaluación del alumnado no se centra en el éxito o el fracaso final, sino en el proceso de cambios que se han ido experimentando a lo largo de la secuencia didáctica.

Después de juntar toda la información ha tenido lugar la *etapa B*, donde se han realizado las interpretaciones al respecto, con un marco teórico como base y con nuestras preguntas de investigación presentes para responderlas con la mayor claridad posible. De este modo se han tratado los tres componentes de la investigación cualitativa.

Por último, tras el diagnóstico de la problemática estudiada, en la *etapa C* se propone una secuencia didáctica que podría aplicarse en futuras investigaciones, pero que no se explica en este artículo, solamente se hace referencia a ella.

## VII. Recogida de datos

---

344



Como ya se ha indicado anteriormente, se usaron tres instrumentos diferentes para la recogida de datos: las observaciones, las entrevistas y las intervenciones de la investigadora. Al comenzar nuestro trabajo de campo nos encontramos con mucha información relevante pero a medida que avanzó la investigación, sólo una parte se ha considerado importante, en otras palabras, ha pasado a ser un «dato» para nuestro proyecto. En este apartado se mostrará aquella información obtenida que necesitamos para analizar el habla de los estudiantes y la forma en que se relacionan en situaciones que tendrían que considerarse «formales».

**1.** El primer instrumento de investigación se basó en una mera observación panorámica no participante. Presentamos una pequeña recopilación de los datos que nos permitieron verificar o desmentir nuestras primeras suposiciones. Los errores más comunes observados fueron:

- Emplean «to» en calidad de prefijo aumentativo equivalente a «muy». Un error cometido con mucha frecuencia.
- Usan la frase interrogativa «¿Eh o qué?» para afirmar lo que alguien previamente ha dicho. Expresión sinónima de: «es verdad», «cierto» o «tiene/s razón». Aparece en todas o casi todas las conversaciones.
- Colocación del artículo definido delante de los nombres propios: «La Ana», propio del catalán pero incorrecto en español. Nunca lo evitan.
- «¡Ché!» es una muletilla escuchada no solamente en este grupo de estudiantes sino entre todo el alumnado del instituto.
- Uso de un lenguaje soez en alguna que otra ocasión.
- Confusión de palabras con similitudes fonéticas por parte de algunos alumnos.
- Comodidad por pronunciar incorrectamente las palabras.
- Poca riqueza léxica.
- Muletillas repetidas constantemente durante sus discursos como por ejemplo: «Y sale», «Y coge y dice», «y na'», «pos eso», etc.

**2.** Las entrevistas, el segundo instrumento usado para nuestro proyecto de investigación, se realizaron a modo grupal la mayoría de las veces. La investigadora forjó una buena relación con el alumnado y consiguió obtener una gran confianza con ellos. En algunos casos se realizaron entrevistas dirigidas, es decir, la entrevistadora, en nuestro caso la investigadora, llevaba la iniciativa de la conversación y en otros casos simplemente se dejaba que el alumnado hablara porque lo que se



pretendía era comprenderles más que buscar respuestas a cuestiones determinadas.

Durante toda una sesión se realizó una entrevista, a modo de coloquio, donde los alumnos contaban cómo solía ser su ritmo de vida, lo que hacían después de las clases y los fines de semana, así como los lugares que solían frecuentar. Se trató también el tema del futuro, es decir, dónde se ven dentro de unos años. Las respuestas fueron principalmente dos: estudiando un módulo o en el paro. En esta hora de charla pudimos conocerles más a fondo, algo muy importante para poder encaminar la posterior secuencia didáctica. La investigadora también quería saber el porqué de ese uso tan propio del lenguaje de los adolescentes, entre otras cosas. Mediante charlas breves, fuera del aula o dentro de la misma, pudo averiguar que:

- Para ellos es inevitable no usar expresiones como «ché», al final de cada oración porque sino parece que la oración está inacabada.
- Les gusta usar expresiones que aparecen en televisión como las dichas por unos personajes llamados Amador Rivas y Antonio Recio de la serie televisiva *La que se avecina*, como por ejemplo: «¡Merengue, merengue!», «¡Amai!» (expresión de sorpresa), entre otras. La mayoría de ellas podrían encasillarse dentro del registro vulgar. Los chicos sobre todo son tan aficionados a la serie que a uno de los compañeros le apodan «El Coque», otro personaje de la misma.
- Se sienten más cómodos hablando en castellano aunque a menudo sí hablan valenciano en casa, pero les resulta más costoso.
- La profesora también fue entrevistada. Aportó información más confidencial, como la trayectoria académica de cada alumno o los problemas que arrastraban de casa, como se ha explicado en el apartado sobre el contexto del presente artículo.

**3.** Por todo lo observado, por la pronta necesidad que tienen de mejorar su lenguaje oral formal y porque lo indica el currículum, como bien se explica anteriormente, se realizaron cinco intervenciones didácticas programadas y enfocadas a la presente investigación mediante una secuencia didáctica, con los siguientes objetivos principales:

- Recoger más datos esenciales para nuestro proyecto.
- Hacer reflexionar al alumnado sobre si su habla siempre se adecua o no a la situación comunicativa en la que se encuentra.
- Impartir al grupo de alumnos conocimientos básicos de la lengua oral formal: niveles de uso de lengua, tipos de conductas, lenguaje no verbal, etc.



- Motivar al alumnado para que se adentren con seguridad y entusiasmo en el mundo laboral.

Los principales datos obtenidos de las intervenciones han sido:

- Muestran interés por el tema tratado.
- No respetan el turno de palabra.
- Elevan demasiado el tono de la voz.
- Opinan que es imposible actuar tan educadamente porque sus caracteres se lo impiden.
- Están motivados por realizar actividades de trabajo cooperativo.
- Comentan que deberían cambiar sus gestos ya que puede que resulten un tanto exagerados o fuera de lugar en algún momento de su vida cotidiana.
- Tienen miedo a equivocarse en los lugares de trabajo.

## VIII. Interpretaciones

Como el nivel que deben alcanzar este grupo de estudiantes de PCPI es similar al de cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria, para la interpretación de los datos obtenidos durante las observaciones, las entrevistas y las intervenciones nos basaremos en sus criterios de evaluación de la asignatura de Lengua y Literatura Española, según presenta el *DECRETO 112/2007, de 20 de julio, del Consejo, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Valenciana. [2007/9717]*. Presentamos los criterios en los que nos hemos basado para nuestro trabajo y las interpretaciones extraídas:

- Criterio 2. Aplicar los conocimientos sobre el valenciano y el castellano y las normas del uso lingüístico para solucionar problemas de comprensión de textos orales y escritos, y para la composición y la revisión autónoma de los textos.
  - De las transcripciones sobre el habla de nuestros alumnos podemos extraer la escasa riqueza léxica y gramatical que poseen en lengua castellana. Posiblemente éste sea un problema arrastrado desde la Educación Primaria al cual no se le dio la importancia que tenía en su día y ahora, estos chicos y chicas se encuentran en esta situación. Cabe destacar que en este proyecto no se han tratado los aspectos relacionados con el valenciano.
- Criterio 3. Participar en situaciones de comunicación, dirigidas o espontáneas, respetando las normas de la comunicación: turno de



palabra; organizar el discurso, escuchar e incorporar las intervenciones de los demás.

□ Nuestra primera interpretación según el criterio 3 es que los estudiantes en su mayoría mostraban vergüenza por leer en público y lo que es más, se negaban a hacerlo. Un gran obstáculo que debió haberse solucionado en la Educación Primaria, ya que es una de las competencias que los alumnos deben superar en esa etapa educativa. Este hecho se observó por ejemplo cuando la profesora les pedía que leyeran alguna redacción que ellos mismos habían escrito, algún fragmento del libro de texto o un breve enunciado de alguna actividad.

□ Otra interpretación que se ha extraído sería que como se ha ido indicando y hemos comprobamos, este grupo de alumnos no sabía conversar adecuadamente. Se les tuvo que llamar la atención en bastantes ocasiones por alzar mucho el tono de voz, no respetar el turno de palabra o no aceptar la opinión de los otros. Pasado un tiempo, simplemente con mirar a la investigadora mientras hablaban, una pequeña sonrisa esbozaba en sus caras y rectificaban de motu propio. Es más, los mismos compañeros también corregían en caso de que el emisor no se diera cuenta de sus errores. Siempre comentaban que para ellos eso no era actuar con naturalidad, que era algo más bien postizo, inusual de su forma de ser.

La conclusión que se extrae es que sí habían adquirido los conocimientos pero faltaba más práctica para que los interiorizaran y no tuvieran que pensar cómo actuar, sino que fuera un acto natural. A veces no eran las formas sino la poca fluidez expresiva la que les obstaculizaba y es que cometían errores de manera inconsciente porque se han habituado a escucharlos en su entorno, como se indica en otras interpretaciones.

■ Criterio 4. Valorar el valenciano como vehículo de comunicación y usarlo progresivamente en situaciones formales e informales. Incorporar el valenciano a todos los ámbitos de uso de la lengua, especialmente al ámbito académico como vehículo de aprendizaje.

□ La interpretación que se extrae tras haber preguntado al alumnado si usaban el valenciano como lengua vehicular y obtener un «no» por respuesta en su gran mayoría y sólo unos pocos lo usaban únicamente en el ámbito familiar, ha sido que no valoran esta lengua y posiblemente no la conozcan como es debido. Cabe recordar que todos los alumnos, a excepción de uno de nacionalidad rumana, han nacido y se han criado en la ciudad de Vila-real.

En este proyecto no se ha estudiado la influencia de la lengua valenciana en este grupo de alumnos y, posiblemente debería tenerse en cuenta, si se considerara oportuno, en futuras investigaciones.

■ Criterio 10. Elaborar mensajes en los que se integren el lenguaje verbal y lenguajes no verbales (icónico, gestual y musical), teniendo en cuenta la



situación de comunicación y comparar los procedimientos expresivos de estos lenguajes.

□ Nunca o casi nunca los estudiantes se han visto en situaciones formales y no saben actuar con modales, sobre todo, con lo que al lenguaje no verbal se refiere. Esto se pudo interpretar gracias a las intervenciones, donde los alumnos hablaban como si el aula fuera un lugar de ocio.

Además de basarnos en los criterios de evaluación del currículum de cuarto curso de ESO, nos hemos centrado en algunos de los seis criterios para enseñar lengua oral en la Educación Obligatoria que propone la autora Montserrat Vilà (2009):

■ **Criterio 4. Organizar los contenidos de aprendizaje mediante secuencias didácticas.**

□ La investigadora realizó sus intervenciones mediante una secuencia didáctica, como ya se indicó anteriormente en este trabajo. Se pudo observar la motivación que esto supuso en los alumnos al recibir un «no» por respuesta a la pregunta «¿Vamos a usar el libro?».

Son personas que se distraen y se aburren fácilmente, por tanto, se tiene que captar su atención de la mejor manera posible. La proyección de presentaciones PowerPoint o vídeos han servido para ello, así como las reflexiones grupales sobre lo que habían visto y oído, ya que fueron una manera de dinamizar la sesión y al mismo tiempo aprender entre todos.

■ **Criterio 5. Diseñar las prácticas discursivas orales del alumnado: un espacio ritualizado y una escucha focalizada.**

□ Este grupo, a lo largo de toda su trayectoria académica ha realizado trabajos cooperativos con muy poca frecuencia. No obstante, gracias a este proyecto tuvieron la oportunidad de hacerlo y supieron trabajar entre ellos, por parejas o grupos formados por 3 o 4 personas bastante bien y preguntar a la investigadora en caso de dudas. Asimismo, se han realizado bastantes reflexiones grupales para dinamizar la clase y funcionaron perfectamente.

Pensamos que dicha predisposición a este tipo de actividades también se debe al hecho de resultar una novedad para ellos, algo diferente a lo habitual. Por tanto, el clima del aula era positivo aunque como es lógico, hubo alguna que otra excepción.

■ **Criterio 6. Conseguir un buen clima de aula: una relación social equilibrada entre la autoridad y la complicidad con el alumnado.**

□ De las entrevistas con los alumnos podemos interpretar lo que ya suponíamos. Se encuentran en plena adolescencia (16-18 años), en pleno momento de crecimiento y maduración personal, donde empiezan a ser



conscientes de cómo se ajustan sus elecciones y decisiones a sus características y gustos personales.

A diferencia del alumnado de los primeros cursos de la etapa de Educación Secundaria, aquí los grupos de amistades pasan a ser mixtos y dan mucha importancia a la calidad de la amistad y se pudo comprobar la unión existente en este grupo.

También se trataron temas como el alcohol o el sexo, que tanto les preocupa y tantas dudas les acarrear. En definitiva, todavía se sitúan en un periodo de adolescencia, podría decirse, avanzada, pero sin llegar a ser adultos.

□ Se pudo observar que cuando se realizaban actividades más dinámicas y creativas, la mayoría del alumnado se ponía nervioso porque temía no entender o porque no se le ocurría nada qué decir. Y es que debemos tener muy presente sus problemas afectivos y limitaciones. Nunca debemos dejar en ridículo a nadie cuando dice o hace algún error grave referente a la materia que se está aprendiendo.

Con grupos de estudiantes como éste se tiene que actuar con mucho tacto porque se ofenden muy fácilmente y se infravaloran ellos mismos. Una táctica utilizada y con buenos resultados fue la propuesta de ejemplos cotidianos para clarificar los conceptos estudiados.

□ El cambio de colocación de las mesas se considera todo un acierto, incluso los propios alumnos apoyaron la decisión de la investigadora. Las mesas en forma de «U» permitían una visión más amplia de nuestros estudiantes y ellos opinaban que con ese simple cambio el aula ya parecía un espacio ordenado. Un buen ambiente siempre favorece a una mejor atmósfera de trabajo, como bien se nos indica en este criterio propuesto por Montserrat Vilà (2009).

□ Por último, haremos hincapié en el progreso observado en la actitud del alumnado: el primer día estaban totalmente pesimistas y veían muy complicado actuar como se les indicaba, es decir, adecuar el habla a la situación comunicativa. No obstante, el último día mostraban confianza en ellos mismos y mucho más entusiasmo por adentrarse en el mundo laboral porque, según indicaron, todo aquello tampoco parecía tan difícil.

## IX. Propuesta de mejora

---

Como se ha ido indicando a lo largo del presente artículo, tras la investigación cualitativa se propuso una secuencia didáctica mejorada. Para su realización nos planteamos la siguiente pregunta: ¿Qué necesitan mejorar nuestros alumnos? La respuesta a la cuestión es la clave para la propuesta. En nuestro caso en concreto, estos doce estudiantes deberían básicamente desarrollar una mayor naturalidad ante una conversación en una situación formal, aumentar su capacidad de selección de ideas relevantes, expresar con rigor lo que quieren decir, evitar coloquialismos



e incorrecciones léxicas, gramaticales y pragmáticas. Para que esto pueda llevarse a cabo se deberían aplicar las siguientes mejoras en las futuras intervenciones realizadas en el aula:

- Hacer un uso mayor de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).
- Aplicarla a lo largo de todo el curso escolar o, al menos, hasta antes de que los alumnos tuvieran que realizar su estancia en prácticas, de esta manera se llevarían a cabo más actividades de práctica oral y tareas de comprensión oral de discursos formales.
- Realizar una evaluación formativa y una evaluación sumativa de la secuencia didáctica y del alumnado.
- Implicación por parte de otros profesores.
- Encuestas a los estudiantes, profesorado y personal de los puestos de trabajo donde los alumnos han hecho sus prácticas para comprobar el grado de mejora de nuestros estudiantes.

## X. Conclusiones

---

Tras esta aproximación al problema que nos preocupa queremos destacar algunas conclusiones en relación con el tratamiento que se da al lenguaje oral en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. Volviendo a nuestras preguntas de investigación iniciales, podemos afirmar que:

- Este alumnado sí puede adecuar su habla al registro formal gracias a una serie de pautas proporcionadas por el profesorado mediante una secuencia didáctica, material adecuado y dedicando el tiempo que se crea oportuno en cada caso.

Uno de los problemas principales en que puede que radique la falta de enseñanza oral formal, según el profesorado del IES Professor Broch i Llop indica, es que el temario de cada asignatura no es negociable y se rige por:

- DECRETO 112/2007, de 20 de julio, del Consejo, por el cual se establece el currículum de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Valenciana.

- ORDEN de 19 de mayo de 2008, de la Consejería de Educación, por la cual se regulan los PCPI en la Comunidad Valenciana.

Por esta razón, cada departamento del centro tiene una programación anual que debe seguirse e intentar finalizarse sin importar el orden de los contenidos, siempre y cuando favorezca al proceso de enseñanza-aprendizaje. Dado que otros objetivos del currículo son considerados más



importantes, el aprendizaje de la lengua oral pasa a un segundo plano y casi nunca se inserta debidamente en las programaciones del curso.

□ En nuestra investigación la falta de tiempo fue uno de los obstáculos: por una parte, debido al motivo que acabamos de exponer sobre las programaciones y, por otra parte, porque la estancia en prácticas de la investigadora sólo fue de 200 horas, durante las cuales tenía que asistir a clases con otros grupos, preparar otras secuencias didácticas y aplicarlas, acudir a reuniones, claustros, excursiones, entre otras muchas actividades. Una posible mejora consistiría en llevar a cabo una secuencia didáctica más extensa, por tanto durante más tiempo y que formara parte de la programación del curso académico y podría incluso tener una continuación al curso siguiente, PCPI – II.

□ No obstante, puede que no sea sólo el único problema, ya que el profesorado no muestra predisposición por enseñar dichos objetivos que encontramos en el currículo de la ESO. Seguramente se debe a la falta de conocimientos que tienen sobre la metodología a seguir. El docente tiene un importante papel en estas sesiones y debe ser capaz de crear un buen clima de aula, dominar las situaciones mediante la distribución correcta de los turnos de palabra, la solicitud de propuestas, las explicaciones de las tareas, la teoría correspondiente, los comentarios críticos sobre las conductas comunicativas del alumnado, etc.

El libro de texto es el material curricular seguido principalmente por los profesores de Educación Secundaria para justificar el gasto económico que suponen y por la facilidad de no tener que prepararse las sesiones, entre otros motivos. Este material cuenta tan solo con unas pocas propuestas relacionadas con la oralidad que no usan porque consideran poco motivadoras. Es por eso que, al no gozar de una buena preparación y conocimiento de cómo enseñar la lengua oral formal, no se arriesgan. En futuras investigaciones podría realizarse una observación personalizada del profesorado y darle más nitidez a esta conclusión.

□ Por tanto, la problemática no radica expresamente en el alumnado. Es cierto que los estudiantes no consideran importante estos aspectos pero por el hecho de que siempre se han obviado en la mayoría de sus clases de lengua, aunque en realidad y como se pudo comprobar, si se enseña una secuencia didáctica pertinente y enfocada expresamente a las necesidades de cada grupo, valoran la importancia de los objetivos y los aprenden con entusiasmo.

□ A la pregunta: ¿Se llegan a alcanzar todos los objetivos del currículo para esta etapa educativa? La respuesta sería no, como bien se ha podido demostrar gracias a este proyecto de investigación. Añadiríamos que este alumnado en concreto, el PCPI, tampoco tiene alcanzados algunos que otros objetivos del currículum de primaria, como por ejemplo, los referentes a la lectura o conocimientos mínimos sobre la lengua: gramática, literatura, etc.

## XI. Bibliografia

---

352



BORDAS, M. I.; CABRERA, F. (2001): «Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso», *Revista Española de Pedagogía*, año LIX, enero-abril, n. 218. pp. 22 a 48.

CAMPS, A. (1996): «Proyectos de lengua entre la teoría y la práctica». Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona, p. 43-57.

CAMPS, A. (Comp.) (2012): *Seqüències didàctiques per a aprendre a escriure*. Barcelona, Graó.

CAMPS, A. (Coord) (2006): *El aula como espacio de investigación y reflexión: investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona, Graó.

CAMPS, A. (Coord.) (2006): *Seqüències didàctiques per a aprendre gramàtica*. Barcelona, Graó.

CAMPS, A.; MILIAN, M.(Coords.) (2008): *Mirades i veus: recerca sobre l'educació lingüística i literària en entorns plurilingües*. Barcelona, Graó.

CASTELLÀ, J. M. (2002): *La complexitat lingüística en el discurs oral i escrit: densitat lèxica, composició oracional i connexió textual*. Tesis doctoral. IULA, Universitat Pompeu Fabra. Edición en web en TDX – Tesis Doctorals en Xarxa (CBUC, CESCO, DURSI).

DECRETO 112/2007, de 20 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunitat Valenciana. [2007/9717]

DOLZ, J. (1994): «Seqüències didàctiques i ensenyament de la llengua: més enllà dels projectes de lectura i d'escriptura». *Articles de Didàctica de la llengua i de la literatura*, n.2, pp. 4-6.

ELLIOTT, J. (1993): *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid, Morata.

LATORRE, A. (2003): *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona, Graó.

MONEREO, C. (Coord) (2007): *Estrategias de enseñanza y aprendizaje: formación del profesorado y aplicación en el aula*. Barcelona, Graó.

NARBONA, A. (1995): «Español coloquial y variación lingüística», a CORTÉS, Luis (ed.): *El español coloquial. Actas del I Simposio sobre análisis del discurso oral*, Almería, 23-25 de noviembre de 1994. Almería. Universidad de Almería, p. 31-42.



ORDEN de 19 de mayo de 2008, de la Consejería de Educación, por la cual se regulan los PCPI en la Comunidad Valenciana.

PALOU, J. (2002): *L'ensenyament i l'aprenentatge del català com a primera llengua a l'escola. Creences i actuacions dels mestres amb relació a les activitats de llengua oral a l'estapa primària*. Tesis doctoral (no publicada). Barcelona: Universitat de Barcelona. Pàgs. 513-548.

PAYRATÓ, LL. (1988): *Català col·loquial. Aspectes de l'ús corrent de la llengua catalana*. València, Universitat de València, 2a. edició corregida y con adiciones, 1990.

Real Decreto 1146/2011, de 29 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, así como los Reales Decretos 1834/2008, de 8 de noviembre, y 860/2010, de 2 de julio, afectados por estas modificaciones.

RIBAS, T. (1997): *L'avaluació formativa en l'àrea de llengua*. Barcelona. Graó.

ROBLES, E. (2001): *Metodología e Investigación. Contenidos y Formas*. Madrid, Universidad Camilo José Cela.

RUIZ, J. I. (2007): *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao, Universidad de Deusto.

SÁNCHEZ-CANO, M. (2009): *La conversa en petits grups a l'aula*. Barcelona, Graó.

SANMARTÍ, N. (2007): *10 ideas clave: evaluar para aprender*. Barcelona, Graó.

*Situacions d'aula. Materials docents d'ús interdisciplinari*. Grup Interdisciplinari d'Investigació Docent. UJI.

VAELLO, J. (2007): *Cómo dar clase a los que no quieren*. Madrid, Santillana.

VASILACHIS DE GIALDINO, I. (2006): *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona. Gedisa.

VILA, M. (2000): *L'ensenyament i l'aprenentatge del discurs oral formal*. Tesis doctoral. (no publicada). Barcelona: UAB. Págs 60-67.

VILÀ, M. (2002): *Didàctica de la llengua oral formal. Continguts d'aprenentatge i seqüències didàctiques*. Barcelona, Graó.

VILÀ, M. (2009): «Seis criterios para enseñar lengua oral en la Educación Obligatoria». [www.leer.es](http://www.leer.es), consultado en junio de 2012.

VILA, M. (coord.) *et al.* (2005): «El discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas» *Col. Biblioteca de Textos*, 216. Barcelona, Graó.

---

354

---

