



Máster en Formación del Profesorado
de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato,
Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas

Tutor: Antonio Jesús Sosa Alonso

**EL FOMENTO DE LA ORALIDAD
EN EL AULA DE LENGUA
ESTUDIO SOBRE LA PRESENCIA DE USOS Y PERCEPCIONES
DE LA LENGUA ORAL
EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA**

Patricia Fuentes Romero

Trabajo de fin de máster

Julio de 2021

*A Menchu,
profesora de Lengua que marcó mi pasado
cuando me dijo que yo no servía para estudiar
y que mejor me dedicara a ser mimo.*

*Al mimo,
antigua forma de comunicación que rehúsa las palabras
y regala emoción.*

*A la emoción de mis profes del pasado posterior a Menchu,
por ser ejemplo en lugar de contraejemplo.*

Resumen

El currículum de Lengua y Literatura se organiza en distintos bloques. Dentro de ellos, hay dos especialmente relevantes para el presente estudio: el bloque del habla y el bloque de la escritura. El primer bloque mencionado se ha visto relegado a un segundo plano frente al segundo, correspondiente con las destrezas escritas. Con la presente investigación se persigue reivindicar la oralidad como parte relevante de la asignatura, de la vida del alumnado y para la sociedad. Con ese fin, se observa la presencia del trabajo de la lengua oral en las aulas del colegio Decroly, con la intención de comprobar si existen diferencias que dependan del nivel educativo del alumnado. Además, se reflexiona sobre el sistema educativo, acerca de la relación del estilo docente y respecto al nivel educativo del alumnado en cuanto a la presencia de la oralidad en las aulas, en contraposición a la escritura, y se exploran, de añadido, los beneficios que tiene trabajarla como parte de la materia de Lengua y Literatura. Asimismo, se trata la relación existente entre el aula, la oralidad y la tecnología.

Palabras clave: Aula, alumnado, destrezas comunicativas, enseñanza, Lengua Castellana y Literatura, lengua oral, profesorado.

Abstract

The Spanish Language and Literature curriculum is organized in different sections. Among them, there are two especially relevant for the present study: the speech section and the writing section. The first one has been overshadowed by the second one, which corresponds to the writing skills. The present investigation aims to claim orality as a relevant part of the subject, of the students' lives and for society. For this purpose, the presence of orality in the classrooms of the Decroly school is observed in order to prove the existence of differences due to the educational level of the students. Furthermore, this study casts a critical eye over the educative system and reflects on the influence of the teaching style and the educational level of the students over the presence of orality in the classrooms, as opposed to writing, and, in addition, the benefits of working orality as a part of the subject of Spanish Language and Literature are explored. Moreover, the relationship existing between the classroom, orality and technology is discussed.

Keywords: Classroom, students, communication skills, teaching, Spanish Language and Literature, orality, teachers

Introducción.....	5
Justificación.....	7
El centro educativo: CPEIPS Decroly.....	8
Compromiso social.....	9
Compromiso metodológico.....	12
Marco teórico y estado de la cuestión.....	16
Objetivos.....	22
Metodología.....	24
Método.....	24
Procedimiento para el análisis de los datos obtenidos.....	25
Contexto del estudio: el centro educativo CPEIPS Decroly.....	26
Muestra del estudio.....	26
Instrumentos del estudio.....	29
Observación.....	29
Grupo de discusión con estudiantes.....	30
Cuestionario al profesorado.....	36
Resultados.....	40
Grupo de discusión.....	40
En relación con el OE1.....	42
En relación con el OE2.....	50
En relación con el OE3.....	56
Cuestionario al profesorado.....	58
En relación con el OE1.....	58
En relación con el OE2.....	63
En relación con el OE3.....	68
Conclusiones.....	71
Referencias.....	76
Anexo I: Transcripción del grupo de discusión.....	80
Anexo II: Cuestionario al profesorado.....	126

Introducción

A las aladas almas de las rosas...
del almendro de nada te requiero
que tenemos que hablar de muchas cosas,
compañero del alma, compañero.

“Elegía a Ramón Sijé”, Miguel Hernández

Trabajar la oralidad en la materia de Lengua y Literatura en Secundaria incluye acciones, alternativas y perspectivas diversas que van –y deben ir– más allá del discurso expositivo. El dominio de la lengua oral, tanto en comprensión como en expresión, es un elemento fundamental en estudiantes de cualquier nivel y etapa educativa. Por ello, para la realización de esta investigación se seleccionó un colegio –CPEIPS Decroly–, una materia –Lengua y Literatura–, una etapa educativa –Educación Secundaria Obligatoria y su diferencia en cuanto a la presencia de la oralidad con las etapas de Bachillerato y de Primaria–, una muestra de docentes –el profesorado que conforma el Departamento de Lengua en el mencionado centro educativo– y estudiantes del colegio, con el fin de realizar un análisis sobre el peso de la oralidad en las aulas, la variación o no que hay en cuanto a la presencia de la oralidad conforme se cambia de etapa educativa, de qué forma está presente la lengua oral en las aulas y los beneficios que tiene desarrollar educativamente hablar, conversar y escuchar.

El tema seleccionado surge de la necesidad de responder no solo a la pregunta de cuán presente están las estrategias metodológicas de la lengua oral en nuestras aulas a través de la perspectiva del profesorado y del alumnado, poniendo el foco de atención de forma especial en la materia de Lengua y Literatura, sino, también, a la intención de analizar de forma crítica la aplicación como parte relevante y evaluable de la materia de las destrezas comunicativas orales, habitualmente relegadas a un segundo plano frente a las destrezas escritas, en el grupo de escolares que conforman la muestra de este estudio.

La importancia de la oralidad radica en el carácter cultural primigenio de la oralidad verbal como forma de comunicación humana, desde épocas pasadas, y así se reflejó en los inicios, por ejemplo, de la literatura occidental. Vallejo se refiere a este momento del pasado como “un tiempo anterior a la expansión de la escritura, cuando el

lenguaje era efímero (gestos, aires y ecos). Una época de ‘aladas palabras’, como las llamaba Homero, palabras que se llevaba el viento y solo la memoria podía retener.” (Vallejo, 2019, p. 93).

La escritura es un medio de expresión sublime, no lo vamos a negar, pero secundario como forma de comunicación humana y no universal entre las lenguas del planeta: nació con unas necesidades concretas y sus mecanismos de soporte y difusión han ido variando a lo largo de las distintas épocas. Sin embargo, la lengua verbal oral sigue ahí, resistiendo al paso del tiempo y manteniendo una riqueza única, como parte de la construcción de identidades.

Así, se estimó necesario que estas líneas presenten datos que expongan la realidad percibida por el alumnado –lengua oral como parte de su percepción de uso– y presentada de forma crítica por el mismo en el grupo de discusión elaborado. Para ello, se consideró preciso conformar una muestra representativa que fuera homogénea en cuanto al contexto educativo –mismo centro escolar– y la seguridad a la hora de expresarse de forma oral, pero heterogénea en cuanto a la edad y curso –distintos niveles académicos–.

Por ello, se contraponen las distintas percepciones del alumnado y, a su vez, son puestas en relación con las respuestas al profesorado que imparte la materia de Lengua en este centro educativo, al que se le realizó un cuestionario sobre la oralidad. Además, todo ello se contrasta con el propio currículum de la materia de la Comunidad Autónoma de Canarias, así como por los datos recopilados por la investigadora durante el proceso de observación en el aula en los niveles estudiados.

Por ende, este estudio, que consiste en un análisis descriptivo no experimental, nace de la necesidad de conocer, no solo la presencia que tiene la oralidad en la materia de Lengua y Literatura en el centro educativo al que se circunscribe la investigación, sino de contrastar dicha presencia con la idea que cada participante tiene de la misma.

Este trabajo, así, presenta diferentes bloques que tratan cuestiones diversas y van desde la presente introducción hasta las conclusiones de la investigación. Además, el estudio, con la organización en epígrafes, posee la justificación del tema seleccionado, dentro de la cual se encuentra la descripción del centro educativo de forma somera, así como los compromisos sociales y metodológicos que motivaron la investigación. El marco teórico, los objetivos de la investigación y la metodología poseen, también, un espacio relevante en estas líneas y, en relación con los datos, se encuentran los epígrafes vinculados a los mismos: el procedimiento para el análisis de los mismos y los resultados.

Justificación

Primero el rugido,
después el ronquido,
después el silbido,
luego la palabra,
después otra vez el grito.

“Evolución de los sonidos”, Gloria Fuertes

La temática relacionada con la escritura de estas líneas, consecuencia del trabajo de fin de máster (TFM) del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, se relaciona con los bloques del propio currículum de Lengua y Literatura en todos los niveles educativos de Educación Secundaria Obligatoria, que presentan de forma innegable la destreza oral como parte de la materia. Sin embargo, “parece ser que la asignatura de Lengua Castellana y Literatura continúa centrándose en el estudio gramatical y de la historia de los movimientos literarios, aunque ya se hayan publicado estudios que demuestren que dinamizar la asignatura ayuda a una mejora de la competencia comunicativa” (Chao, 2018, p. 2). Así, señala Núñez (s.f.) que la importancia de la interacción oral y su mejora no solo compete al profesorado de Lengua, sino a todo el entorno educativo. No obstante:

(...) hasta ahora la escuela parecía estar vuelta de espaldas a esta realidad y, en apariencia, no consideraba necesario enseñar lengua oral, particularmente en el caso de las Enseñanzas Medias donde se daba por hecho que el alumno ya había adquirido el código oral y poco podía enseñársele. La experiencia muestra a diario que esto no es así (Núñez, s.f., p. 1).

Resulta importante, por ello, no solo lograr que la lengua oral adquiera un lugar relevante dentro de nuestras aulas –puesto que, por su propia naturaleza, es espontánea, producida a tiempo real y, en muchas ocasiones, es informal–, sino que se otorgue a la oralidad la importancia capital que esta posee tanto en el entorno educativo como en el social. Por ello:

Las etapas educativas de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato son cruciales para el desarrollo y perfeccionamiento de las habilidades orales (hablar y escuchar). Se trata de dos etapas en las que los alumnos se forman para su

posterior desarrollo autónomo en la «vida adulta», de manera que es un momento muy importante para llevar a cabo una correcta adquisición y enseñanza del uso adecuado de las habilidades orales (Arredondo, 2017, p. 82).

Para aplicar esto al estudio que se presenta, y poder corroborar la ausencia del trabajo de la lengua oral en los centros educativos, se ha elaborado una búsqueda bibliográfica que acreditara esta afirmación, así como la recogida de datos que muestren la situación en el colegio en el que se sitúa la investigación (Resultados). Así, tras un proceso de observación y escucha en el propio centro educativo, que generó información previa a la investigación, se establecieron las variables, las preguntas al profesorado y el hilo conductor y las categorías propias del grupo de discusión que se organizó con el alumnado. Tras la elaboración del proceso mencionado, se establecen, así, acciones vinculadas a la oralidad y a la educación que son presentadas en este texto.

Cabe preguntarse, así, si el peso de la oralidad en las aulas varía dependiendo de la etapa educativa en la que se encuentra el alumnado, en qué medida está presente la oralidad en la materia de Lengua y Literatura, qué beneficios trae trabajar la oralidad y cuánta relevancia tiene la misma en el currículum de esta materia.

El centro educativo: CPEIPS Decroly

El contexto en el que se desarrolla esta modesta investigación se corresponde con el centro concertado Decroly, situado en la isla de Tenerife, en el municipio de La Laguna, el cual lleva realizando su labor –aunque bajo otro nombre– desde el año 1986. Este centro educativo, cuyas características lo conforman como un centro pequeño y familiar a pesar de ofrecer desde las enseñanzas de Infantil hasta Bachillerato, está ubicado en el camino de Las Mercedes y, por ello, gran parte de su alumnado pertenece al entorno rural más cercano al colegio. No obstante, parte de los usuarios y de las usuarias de este centro educativo pertenece a la zona metropolitana de la isla.

Precisamente por contar con toda la variedad de niveles educativos con la que puede contar un colegio, el centro de Educación Infantil, Primaria y Secundaria Decroly posee una línea en Infantil, Primaria y Bachillerato y dos líneas en Secundaria, por ello: “nuestro centro tiene las etapas de Infantil, Primaria, Secundaria y Bachillerato, garantizamos la coordinación entre cursos, ciclos y etapas en las diferentes reuniones recogidas en la planificación del curso académico” (Colegio Decroly, 2020, p. 30). Este fue el motivo que empujó a la selección de este centro como lugar idóneo para la realización del presente estudio, puesto que permite contrastar la presencia de la oralidad

en las aulas del colegio a medida que el alumnado aumenta de nivel académico, estando, además, en el mismo centro educativo y, en muchas ocasiones, recibiendo clases del mismo profesorado.

En cuanto al modelo educativo del centro, el cual recibe su nombre en referencia al médico y psicólogo belga que inició la pedagogía Decroly –vinculada a métodos globales y centros de interés–, se basa en una pedagogía constructivista desde la innovación y la apertura al cambio tecnológico, social y cultural. A consecuencia de la globalización, además, el colegio posee como estrategia fundamental la priorización de las capacidades de expresión-comprensión (Colegio Decroly, 2020, p. 20). Así, “creemos necesario fomentar en nuestros alumnos una actitud curiosa, crítica e investigadora que, mediante la comunicación y el trabajo, se convertirá en la base de su formación y de la adquisición de los aprendizajes” (Colegio Decroly, 2020, p. 20).

Compromiso social

Esta investigación nace con la intención de satisfacer la necesidad de poner en valor el estudio y el trabajo de la lengua oral en las aulas, así como de divulgar los múltiples beneficios que tiene dedicar horas lectivas a las destrezas comunicativas del habla, el diálogo y la escucha. Así, a través de la elaboración del estudio que aquí se presenta, se persiguen factores sociales que van en la línea de la consecución de una sociedad más participativa, dialogante, crítica y reflexiva, cuya única forma de gestación posible es mediante la escuela por ser una herramienta social indispensable. Sin embargo, nos encontramos en un momento en el que “la demanda de igualdad, equidad, justicia y solidaridad es reemplazada por la de excelencia, selección y competencia” (Díez, 2019, p. 17) y, tanto es así, que “el papel público de la educación como espacio de aprendizaje y construcción de la ciudadanía democrática se ha pasado a considerar como un despilfarro del gasto público” (Díez, 2019, p. 18).

No se trata, sin embargo, de dedicar las horas de la materia a obligar a hablar en público o a exponer, empleando la jerarquía y la autoridad de quien ostenta el poder que le otorga la docencia, puesto que esto generaría –y, de hecho, genera– miedo, frustración, ansiedad y rechazo, además de un sinfín de sensaciones que invalidan a toda persona que se sienta incómoda hablando para, y siendo escuchada por, un auditorio. En cierto modo, es incluso habitual, además, que estas no señalen su negativa a realizar estas actividades, sino que acaten la autoridad docente y accedan, intimidadas, a realizar lo propuesto. Sin embargo, los motivos por los que aceptan hablar en público parten, incluso, de la misma

opresión, que obliga a asumir los mandatos en un intento de adaptación al medio según los términos darwinistas.

Si la idea de autoridad ha cambiado, si ahora cada profesional docente ejerce un concepto de autoridad cada vez menos entendido como el conjunto de normas inamovibles e inalterables que llevan inexorablemente a la disciplina del grupo al que se le imparte clase, quizás por haber logrado entender la educación, como decía Freire (1969), no se puede hacer desde arriba hacia abajo como si fuera una donación o una imposición. También conviene entender, por lo tanto, que “el educador ya no es solo el que educa sino aquel que, en tanto que educa, es educado a través diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa” (Freire, 1970, p. 72).

Por ello, “el fallo está en seguir manteniendo esquemas propios de la sociedad industrial, de una marcada jerarquía, en donde está muy clara la distribución de roles en la escuela” (Elboj *et al.*, 2002, p. 26), que sigue, todavía, una distribución desfasada, puesto que “solo un modelo que sea coherente con los cambios dialógicos de la propia sociedad puede dar respuesta a los conflictos de la escuela” (Elboj *et al.*, 2002, p. 26).

En contraposición a la opresión, deben generarse en el aula interacciones y espacios seguros en donde se produzca el aprendizaje deseado, apoyado en el diálogo y en la escucha, que genere acuerdos y contruídos desde el propio conocimiento interpersonal. Con ello:

La crisis de una modernidad tradicional que pretendía imponer unos valores, una cultura y una verdad, reorientó la sociedad hacia una opción más dialógica donde los valores de las transformaciones no emergen de la imposición de unas culturas o personas sobre otras, sino de acuerdos entre ellas (Elboj *et al.*, 2002, p. 27).

De tal manera que, si se tiene en cuenta esto, es necesario también darle importancia a la totalidad de las personas que convergen en un mismo espacio en el mismo momento. Tanto es así que: “una educación que se apoya en la modernidad dialógica, da importancia al diálogo igualitario e integra las voces de una comunidad con el objetivo de desarrollar un proyecto plural y participativo en función del contexto social, histórico y cultural del alumnado” (Elboj *et al.*, 2002, p. 27), puesto que “a través del mismo desarrollo lingüístico las personas somos capaces de exponer nuestras propias concepciones del mundo” (Elboj *et al.*, 2002, p. 52).

Si prestamos atención al clima del aula nos acercaremos a dar una respuesta eficaz a la diversidad del aula. Todo ello, además, debe hacerse sin caer en estereotipos que impidan abordar con éxito la temática que se trabaja que, en este caso, se corresponde con

la oralidad. Así, cabe desechar por completo la visión patológica de la timidez o de cualquier otra etiqueta externa como la que se presenta a continuación:

Es motivo suficiente para destacar la urgente necesidad que existe en aprobar la timidez como un problema y buscar soluciones para afrontarla desde un enfoque preventivo. Además, es considerada como un factor de riesgo que predice problemas emocionales y de personalidad (Latorre, Rodríguez, Sierra y Vázquez, 2019, p. 103).

Puesto que la profesión docente no debería implicar de ninguna manera encasillar al alumnado, cabe preguntarse: “¿Los jóvenes de hoy entienden el sistema educativo? ¿El sistema educativo los entiende y los respeta a ellos? ¿Se adapta a sus circunstancias? (...) ¿Valora sus individualidades o (...) las encajona según unas mismas directrices fijadas para todo el mundo?” (Olivé, 2020, p. 27). Por ello, no resulta extraño defender que la figura docente debe “fomentar el uso del lenguaje oral en las aulas y proporcionar las estrategias adecuadas para desarrollar las habilidades sociales y comunicativas” (Latorre, Rodríguez, Sierra y Vázquez, 2019, p. 104). Sin embargo, todo ello debe comulgar con la adaptación al alumnado y con la mejora del clima del aula. Así:

La actividad docente no debe basarse exclusivamente en un solo estilo de enseñanza, sino que la acción educativa debe ser flexible y dinámica, atendiendo a la diversidad del alumnado y a los estilos de aprendizaje, utilizando una serie de pautas de actuación docente que contribuyan a mejorar el clima de aula (Carbonero, Martín-Antón y Reoyo, 2011, p. 136).

Visto esto, y si se tiene en cuenta el factor del clima del aula como cuestión fundamental a la hora de poner el foco en las destrezas orales, cabe, también, destacar, del mismo modo, la importancia de la figura docente en la evolución y el desarrollo de las competencias de su alumnado. Así pues, y a consecuencia de esto:

En la mejora de la competencia oral de los alumnos y alumnas tiene gran repercusión el estilo interactivo del educador y el clima de relaciones que se cree en el aula, por lo que queremos insistir en la utilidad de que el profesorado -y no sólo el de Lengua y Literatura- tome conciencia de este hecho y lo tenga en cuenta a la hora de diseñar y desarrollar la programación correspondiente (Núñez, s.f., p. 156).

En suma, “no se puede dejar la búsqueda de nuevas alternativas a la enseñanza y al aprendizaje que lo hagan más dialógico y menos individualista y funcionalista” (Imbernón, 2017, p. 22). Generemos una escuela del siglo XXI hecha para el alumnado

del siglo XXI, que permita la convivencia, el diálogo y que fomente los acuerdos y que sea un espacio democrático en el que se encuentre diversidad, que dé garantías de libertad, que sea un lugar sin prejuicios ni visiones sesgadas hacia personas o colectivos, permitamos que el alumnado se empodere, a fin de cuentas, “la afirmación de que las cosas son así porque no pueden ser de otra manera” es odiosamente fatalista, pues decreta que la felicidad pertenece solamente al que tiene poder” (Freire, 1997).

Compromiso metodológico

En lo que respecta a la autoridad y el autoritarismo docente, mantiene Olivé que “el autoritarismo genera distancia y miedo porque quiere imponer el respeto con la fuerza. La autoridad, en cambio, se logra con coherencia y naturalidad” (Olivé, 2021, p. 31). La vida ha cambiado, la docencia ha cambiado, la sociedad ha cambiado y, por tanto, el alumnado también lo ha hecho: “los alumnos ya no nos escuchan con respeto ceremonioso ni con obediencia ciega” (Cassany, 2021, p. 33). No cabe duda, por lo tanto, de las modificaciones metodológicas que todo conlleva vivir en conexión con los tiempos actuales:

En los años ochenta y noventa la preocupación del docente era gestionar los 60 o 90 minutos de clase presencial. Hoy, en cambio, tenemos que pensar en otras cosas. Con internet, el aula se ha vuelto híbrida, física y virtual, más compleja (Cassany, 2021, p. 122).

Es, por todo ello, fundamental aterrizar en la realidad que acontece, verla a través de los ojos de aquellas personas a las que se les imparte clase:

Si a un niño pequeño le pides que, con mímica, haga una fotografía, no pulsará ningún botón imaginario situado en la parte superior de la cámara; seguramente deslizará el dedo sobre la pantalla invisible de un dispositivo móvil, pero en ningún caso se acercará al visor para capturar el momento. Si los alumnos han cambiado en una sociedad nueva, ¿por qué no deberíamos acercarnos más a ellos? (Olivé, 2021, p. 57).

Además, no solo ha cambiado el momento temporal en el que nos encontramos, sino que también lo ha hecho el prototipo de estudiante que pretendemos crear. Así:

Hasta ahora se pretendía que los alumnos adquirieran muchos conocimientos. Hoy en día, además de los conocimientos, también se valora que sean personas con autoestima, fuertes, creativas, tolerantes, que se superen día a día y que se conozcan a sí mismos mejor que nadie (Olivé, 2021, p. 41).

Sin embargo, “el profesorado no puede rehuir la tarea de enseñar el mundo del pasado, lo que nos ha traído hasta el hoy, mientras mira hacia el futuro trabajando el presente” (Imbernón, 2017, p. 23). La actualidad se encuentra atravesada por la pandemia de la COVID-19 en un contexto en el que la escuela todavía se encontraba preparando “a sus alumnos para un mundo donde los cambios son lentos, donde es razonable aspirar a un trabajo para toda la vida y donde las fronteras son sólidas. Es decir, un mundo que no existe” (Díez, 2018, p. 15).

A partir del surgimiento de los primeros casos de COVID, de forma forzosa, hubo que innovar disruptivamente en aquel inolvidable marzo de 2020, al decretarse el estado de alarma, que provocó la mudanza a la virtualidad de todo un sistema educativo, acción sin precedentes generada por la irrupción de un virus desconocido hasta el momento y que tan duramente ha golpeado en los hogares. Una vez se regresó a la presencialidad en septiembre del mismo año, se dio lugar al curso 2020/2021 en un contexto marcado por docentes y estudiantes que no se vieron las caras. Desde entonces, la educación, y especialmente la enseñanza de idiomas, se ha convertido en un ejercicio de supervivencia para mecanismos verbales y no verbales ocultos con el uso de la mascarilla que protege del virus y perjudica la competencia comunicativa. Además:

Los casos de mutismo se han incrementado en un contexto en el que la salud mental de gran parte de la comunidad educativa se ha ido mermando poco a poco. Y en ese contexto se han seguido moviendo multitud de estudiantes con hipoacusia o con dificultades en la articulación de sonidos o con trastornos en la voz, en la fluidez o relacionados con la tartamudez. Tendrá que estudiarse con el tiempo la merma que esta situación anómala ha producido en el aprendizaje de aquellas personas que no entran en una teórica generalidad a la hora de comunicarse de forma fácil, rápida y continua, como algunos pudieran creer (Alonso, 2021).

Pero, ¿qué estrategias emplear, acordes todas ellas con la actualidad, para fomentar la interacción, especialmente en un momento determinado notablemente por la distancia física interpersonal?, ¿cómo fomentar el uso de las estrategias orales en el aula sin caer en conductas violentas y autoritarias, es decir, a través de acciones educativas?, ¿cómo integrar todas las voces del aula sin forzar ni excluir? Urge un cambio metodológico que vaya en sintonía con las necesidades actuales, acordes, además, con los objetivos de desarrollo sostenible que se persiguen desde las Naciones Unidas –dentro de los cuales se encuentran presentes la educación de calidad; la reducción de desigualdades;

la paz, la justicia y las instituciones sólidas y las alianzas para lograr los objetivos (Naciones Unidas, s.f.)—.

A pesar de esto, sigue habiendo necesidad de realizar una labor de reflexión, así como de comprensión dialógica que favorezca la interacción entre personas, puesto que el sistema educativo actual mantiene y consiente la existencia de desigualdades, a la par que da la espalda a sectores vulnerables mientras continúa anclado en el modelo de la educación bancaria que tanto menciona Freire (1970).

En la misma línea, señala Delors (1994) que no resulta suficiente facilitar el contacto y la comunicación entre miembros de grupos diferentes, por no existir equidad y, por el contrario, existir tensiones y conflictos, sino que debe establecerse, primeramente, un contexto de igualdad, puesto que: “si la relación se establece en un contexto de igualdad y se formulan objetivos y proyectos comunes, los prejuicios y la hostilidad subyacente pueden dar lugar a una cooperación más serena e, incluso, a la amistad” (Delors, 1996, p. 6).

Es por ello por lo que la mejora y la atención al clima del aula tiene una importancia capital en cualquier aspecto educativo que se trabaje, pero adquiere un papel fundamental a la hora de fomentar las destrezas comunicativas orales por todo lo que ello requiere (miedos, inseguridades, dificultades a la hora de expresarse ante un grupo de personas, timidez, patologías, posibles acosos...). No olvidemos, además, que “nuestra tarea docente va mucho más allá de la pura transmisión de los conocimientos de nuestra disciplina” (Olivé, 2021, p. 34). Así, “tenemos que plantearnos qué mundo queremos y cómo contribuimos desde la educación de nuestras generaciones más jóvenes a hacerlo posible” (Carmona, 2020, p. 228). Para ello, debe incrementarse el peso de la oralidad en las aulas a la altura de la escritura desde una perspectiva que entienda la naturaleza humana de cada estudiante desde su propia individualidad, en relación con el resto de integrantes del grupo y con la sociedad.

El diálogo “se nutre del amor, de la humildad, de la esperanza, de la fe, de la confianza” y, de este modo, “solo el diálogo comunica” (Freire, 1969, p. 80) y, para ello, es indispensable que exista una relación de simpatía, puesto que, sin ella, solo se da lugar al antidiálogo, que es “una relación vertical de A sobre B” y que es “acrítico y no genera crítica, exactamente porque es desamoroso. No es humilde. Es desesperante. Es arrogante. Es autosuficiente (...). Por todo eso, el antidiálogo no comunica. Hace comunicados” (Freire, 1969, p. 81). Con ello, “en el diálogo no existen unos saberes o unas opiniones necesariamente mejores que otras, sino un enriquecimiento constante (...), por lo que el

tipo de relaciones no están basadas en el poder, sino en la búsqueda conjunta de estrategias para mejorar las condiciones sociales de los actores sociales y educativos” (Barrios y Vila, s.f., p. 108).

Existen múltiples formas de llevar a cabo el fomento de la interacción de quienes conforman el aula desde el diálogo y de todo lo que ello implica, una de ellas podría ser el uso recurrente de la enseñanza cooperativa, puesto que, según Flecha “los análisis de las interacciones demuestran cómo la riqueza que generan se fomenta con la diversidad de las mismas” (Flecha, 2016, p. 10). “La intención debe ser crear espacios y procesos de aprendizaje en los que se tengan en cuenta todas las voces” (Barrios y Vila, p. 108), a fin de cuentas: “después de todo, debe ser el docente quien se acerque al alumno y no el alumno quien tenga que adaptarse al profesor” (Olivé, 2021, p. 82).

Marco teórico y estado de la cuestión

Miserable cosa es pensar que el maestro nunca fue discípulo.

La Celestina, Fernando de Rojas

La comunicación oral y su carácter primigenio, es decir, previo a cualquier atisbo de escritura, posee como característica una aparente desorganización expositiva y dificultad de sistematización frente a la lengua escrita culta. Esto ha provocado que se haya visto relegada en la tradición a determinadas vertientes que, en muchas ocasiones, la alejan de la erudición o la cultura letrada o académica, lo cual ha afectado a su desarrollo en las aulas, de tal manera que el peso de la escritura es mayor en las aulas.

Lo mismo ha ocurrido en los entornos educativos, puesto que trabajar la oralidad como parte de la materia de Lengua Castellana y Literatura o de cualquier otra es ruidoso, incómodo y desorganizado. Además, su evaluación es complicada y su uso es secuencial en el tiempo –y no simultánea en el espacio, como la lectura–, de tal manera que debe trabajarse de forma individualizada, lo que conlleva la dedicación de un gran número de sesiones.

Especialmente denostada, además, está la conversación, principal subgénero de la oralidad, a pesar de ser la forma predominante en los actos comunicativos de las personas y que el diálogo sea un elemento propio del ser humano (Freire, 1997). Aunque esta experiencia compartida, instantánea y apoyada por la experiencia física –y hoy en día digital– de sus interlocutores ha sido ampliamente estudiada por la pragmática lingüística a través de sus convencionalismos específicos (reacciones verbales, iconográficas y gestuales, estudio del contexto y de la situación, etc.), lo cierto es que no termina de ocupar un espacio tan relevante como el resto de subdestrezas en la investigación científica relacionada con la lingüística aplicada o la didáctica de la lengua. Sin embargo, señala Mora (2020) que:

Nadie nace con un cerebro genéticamente diseñado para la lectura. Contrariamente a lo que sucede con el lenguaje oral, que viene preprogramado genéticamente y se adquiere de modo espontáneo (un niño aprende a hablar, como todo el mundo sabe, con solo escuchar hablar en su entorno) (Mora, 2020, p.20).

Se coincide en afirmar, a pesar de todo ello, la importancia que tienen el estudio y tratamiento de dos rasgos esenciales que caracterizan globalmente a toda conversación: la interacción y la cooperación (Mendoza, López y Martos, 1996). El primero de ellos

conduce a remarcar la importancia del aprendizaje dialógico, un modelo aplicable a diferentes facetas educativas, no solo en el ámbito formal. La concepción dialógica como factor que propicia el cambio se nutre de la necesidad y la búsqueda del diálogo activo y participativo entre los miembros de una comunidad, cualesquiera que sean sus roles y categorizaciones previas:

El diálogo es una exigencia existencial. Y siendo el encuentro que solidariza la reflexión y la acción de sus sujetos encauzados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado, no puede convertirse en un mero acto de depositar ideas de un sujeto en el otro, ni convertirse tampoco en un simple cambio de ideas consumadas por sus permutantes (Freire, 1970, p. 85).

Pero, si se profundiza más en la cuestión, se observa que los avances científicos del estudio de la lengua en las situaciones de habla y en contextos reales basados en la interacción y en la conversación nacieron a la par que la necesidad de atender al análisis de la situación comunicativa en toda su amplitud. Y esta naciente inquietud se dio en décadas pasadas, no solo en lo que respecta a la producción, sino también a la recepción, a la situación y a la intencionalidad del discurso:

Si Vygotsky nos aportó la propuesta de transformación del entorno sociocultural como forma de optimizar el desarrollo, Mead, Habermas y la neurociencia nos han demostrado que eso se realiza a través de las interacciones. Por esta razón, es más que conveniente poner el foco en que todo el alumnado participe y que se haga de forma equitativa, sin que los protagonismos excesivos no se combinen con las posturas pasivas (Flecha, 2016, p. 13).

Este nuevo requerimiento relacionado con la complejidad del discurso oral, con la búsqueda del equilibrio que debe proporcionar y con la importancia de su carácter activo y participativo, surge, como indica Tusón (2002), en un contexto en el que el discurso del habla empieza a entenderse “como parte esencial para entender el comportamiento de las personas y el funcionamiento de la vida social y cultural, así como para comprender cómo funciona la creación de sentido y la interpretación.” (Tusón, 2002, p. 135).

Las corrientes de la lingüística en las últimas décadas del siglo XX situaron las aportaciones de Austin, Searle y Grice como las principales en el ámbito de la pragmática conversacional, principal campo de estudio de los estudios de lingüística a los que nos referimos. Corresponde precisamente a Grice la presentación del llamado principio de cooperación, de relevancia general en los intercambios comunicativos: “haga que su

contribución a la conversación sea, en cada momento, la requerida por el propósito o la dirección del intercambio comunicativo en el que usted está involucrado” (Grice, 1975, p. 45).

En lo que se refiere al ámbito educativo, y en lo que respecta a la noción de conversación, es relevante la distinción que Briz realiza entre esta como tipo de discurso, por un lado, y como nivel de análisis lingüístico, por otro (Briz, 2000). Los distintos niveles de este último (Briz, 1998) son fundamentales para acercarse a la profundización en los actos de habla como realizaciones relevantes en la comunicación verbal y a los cuales, por lo tanto, debe destinarse el peso correspondiente en la educación lingüística.

La introducción del concepto de competencia en la lingüística, que tuvo lugar a mediados de los años sesenta del pasado siglo por parte de Chomsky, fue otra de las claves, por el desarrollo que tuvo en el ámbito de distintas teorías investigadoras posteriores de impacto en la educación formal, y que ha desembocado hoy en día tras diversas transformaciones en el llamado aprendizaje competencial. Pero fue el etnógrafo de la comunicación Hymes quien propone la introducción del concepto de competencia comunicativa, con el cual se reconocen las implicaciones sociales de los actos comunicativos y la importancia de los elementos discursivos y estratégicos que tan presentes están en el terreno de la oralidad: “La adquisición de una competencia tal, está obviamente alimentada por la experiencia social, las necesidades y las motivaciones, y la acción, que es a su vez una fuente renovada de motivaciones, necesidades y experiencias” (Hymes, 1971, p. 22).

Las teorías competenciales fueron completadas en cuanto a la producción y la percepción del habla desde la perspectiva psicocognitiva, a partir de los años ochenta del pasado siglo, y sobre todo a partir del establecimiento de la teoría de la relevancia por parte de Wilson y Sperber, quienes asentaron la importancia de los elementos contextuales y situacionales en los discursos lingüísticos, especialmente los orales:

La tarea global de inferir el significado del hablante puede descomponerse en toda una serie de subtareas pragmáticas. (...) Todo esto requiere un conjunto apropiado de supuestos contextuales que el oyente, por su parte, debe también aportar. El Principio Comunicativo de Relevancia y la presunción de relevancia óptima nos ofrecen un procedimiento práctico para llevar a cabo esas subtareas y llegar a una hipótesis concreta sobre el significado del hablante (Sperber y Wilson, 2004, p. 248).

Si se traspasa todo esto al ámbito educativo, ha de señalarse que, a pesar de su presencia en la estructura curricular en cualquiera de las últimas reformas legislativas y de los avances científicos en la cuestión de las últimas décadas, tradicionalmente se ha desatendido la enseñanza de las competencias de la lengua oral. En ese sentido el profesor Lomas manifestaba:

Sin embargo, el cambio en las maneras de entender la educación lingüística y en las formas de enseñar lenguaje en las aulas no es tan fácil ya que, a menudo, entre el deseo de impulsar una didáctica comunicativa de las lenguas y la realidad de lo que ocurre en las aulas se abre un abismo (Lomas, 2014, p. 4).

Destrezas como, por ejemplo, saber escuchar, que suponen cuestiones tan complejas pero relevantes a la vez como el papel activo y participativo de los interlocutores o el respeto por el emisor y sus ideas (Cassany, Luna y Sanz, 1993), no suelen tenerse en cuenta en el trabajo con el alumnado ni en su evaluación; las dimensiones no estrictamente lingüísticas que entran en liza referidas a las actitudes y formas del hablante y del oyente encierran mucha dificultad en su registro y en su forma de medición, a pesar de los avances que ha habido en la última década, tanto en lo referente a herramientas como en lo referente a la enorme evolución de los soportes informáticos que contribuyen a su fijación:

Todo ello contribuye a perpetuar la «escuela del silencio», y esto a pesar de la gran demanda social que se percibe hoy en lo que respecta a la mejora de la competencia de los usos orales, reclamada desde diversas instancias socio-económicas y lúdico-recreativas (Álvarez, 2001, p. 35).

De todos modos, lo cierto es que la introducción en la escuela española del marco teórico competencial, ya definido desde el Proyecto DeSeCo (Definición y Selección de Competencias) que impulsó la OCDE en el año 2000, le da el mismo peso a las destrezas orales que a las escritas, dentro de las llamadas “competencias de comunicación”, que han pasado a formar parte del engranaje legislativo español en materia educativa a partir de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación y hasta llegar a la actualidad, tras sucesivas reformas, y así se observa ya desde los principios generales de la etapa de la Educación Primaria, en dicha ley, que presenta como finalidad los aprendizajes de la expresión y comprensión oral.

La disposición 37 del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato desarrolla, en el apartado dedicado a la materia de Lengua Castellana y Literatura, ofrece

una destacada declaración de intenciones en lo que se refiere a las destrezas comunicativas de la oralidad:

La forma de hablar y de escuchar de una persona determina la percepción que los demás tienen de ella. Es por lo tanto imprescindible dotar al alumnado de estrategias que favorezcan un correcto aprendizaje de esta dimensión oral de la competencia comunicativa, y que le asegure un manejo efectivo de las situaciones de comunicación en los ámbitos personal, social, académico y profesional a lo largo de su vida (p. 358).

Una vez entra en vigor y se desarrolla la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, se mantiene vigente la importancia de las competencias comunicativas orales en el engranaje curricular. Así, con la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato, se reitera la importancia del componente pragmático-discursivo, para lo cual será fundamental “la concepción del diálogo como herramienta primordial para la convivencia” (p. 6992).

La relación entre el trabajo de la interacción oral y la mejora de la convivencia no es nueva y está ampliamente documentada. A tal respecto, ya remarcaba Trigo (1998) lo siguiente:

Es necesario que el docente sepa crear un clima positivo y de libertad en el aula (no a las correcciones represivas que inhiben cualquier intento de participación y, por tanto, de aprendizaje) que posibilite la maduración de los alumnos en el ejercicio de su expresión oral. (Trigo, 1998, p. 17).

En la reciente Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, se establece desde su Preámbulo “que la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la creación artística, la comunicación audiovisual, la competencia digital, el fomento de la creatividad y del espíritu científico se trabajarán en todas las áreas de educación primaria” (p. 25), por lo que vuelve a remarcarse el peso de la oralidad de forma transversal como estrategia de mejora de los aprendizajes, lo cual exigirá siempre, tal y como indica, una formación docente adecuada y recursos acordes, ya que no se puede olvidar que, en general, y como ya se ha venido manteniendo en este trabajo, “la educación comunicativa carece de suficientes instrumentos, recursos y criterios de evaluación de la lengua oral.” (Arredondo, 2017, p. 88).

En las etapas educativas tratadas en esta investigación (Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato) se requiere, como objetivo fundamental, el desarrollo y perfeccionamiento de las habilidades relativas al lenguaje oral, esto es, a la expresión y comprensión oral. Ahora bien, cierto es que llevar a la práctica este objetivo fundamental ha supuesto una serie de dificultades al profesorado de dichas etapas que han hecho que, en la mayoría de los casos, no se llevase a cabo en las aulas el fomento y desarrollo de las habilidades orales que se reivindican con estas líneas.

Objetivos

(...) pero sobre todo le hice hablar y comprenderme cuando yo hablaba,
y era el más listo de los alumnos que jamás han existido,
y sobre todo eran tan alegre, siempre tan diligente,
y se ponía tan contento cuando podía entenderme o hacer que yo le entendiese,
que me era muy grato hablar con él (...)"

Robinson Crusoe, Daniel Defoe.

Aclarar cuáles son los objetivos que se persiguen con esta investigación, es decir, cuál es la finalidad del estudio, resulta necesario. A lo largo de este trabajo, ha quedado patente que se persigue aumentar el peso de la oralidad en las aulas. Y para realizar eso, se presentan diferentes objetivos de diversa naturaleza.

El primero de estos objetivos, denominado objetivo general (OG) se vincula con la observación de la presencia de la oralidad en las etapas de Educación Secundaria Obligatoria y en Bachillerato, para determinar si hay diferencias con el peso que esta tiene en las etapas previamente cursadas por el alumnado. Es decir, este OG responde a la pregunta de “para qué” se hace esta investigación y cuál es su principal finalidad.

Los siguientes objetivos son de carácter específico, y se corresponden con objetivos parciales de la investigación, de tal manera que el primero de ellos (OE1) busca reflexionar sobre el sistema educativo, el estilo docente y el nivel académico del alumnado y la relación de esto con el trabajo de la oralidad, en contraposición a la escritura, en el aula; el segundo objetivo específico (OE2), trata de explorar si trabajar la oralidad en el aula como parte de la materia de Lengua tiene un impacto positivo en el alumnado, su desarrollo y su destreza comunicativa y, el tercero (OE3), trata de relacionar el aula de Lengua con la comunicación tecnológica más empleada en la vida cotidiana del alumnado (el WhatsApp) y la relación que tiene con la oralidad (texto escrito, audios y *stickers*).

Estos objetivos se encuentran recogidos de forma más visual en la Tabla 1:

Tabla 1*Objetivos de la investigación*

Objetivo	Sigla	Descripción
Objetivo general	OG	Observar la presencia de la oralidad en las aulas de Lengua en las etapas de Educación Secundaria Obligatoria y en Bachillerato y descubrir si hay diferencias con la presencia de la oralidad con etapas educativas previas.
Primer objetivo específico	OE1	Reflexionar sobre el sistema educativo, el estilo docente y el nivel académico del alumnado y la relación de esto con el trabajo de la oralidad, en contraposición a la escritura, en el aula.
Segundo objetivo específico	OE2	Explorar si trabajar la oralidad en el aula, como parte de la materia de Lengua, tiene un impacto positivo en el alumnado y en su destreza comunicativa.
Tercer objetivo específico	OE3	Relacionar el aula de Lengua con la comunicación tecnológica más empleada en la vida cotidiana del alumnado (el WhatsApp) y la relación que tiene con la oralidad (texto escrito, audios y <i>stickers</i>).

De añadido, cabe destacar que se ha perseguido la búsqueda de respuestas a las preguntas de investigación que plantean si el peso de la oralidad en las aulas varía dependiendo de la etapa educativa en la que se encuentra el alumnado, en qué medida está presente la oralidad en la materia de Lengua y Literatura, qué beneficios trae trabajar la oralidad y cuánto peso se le otorga a la misma en el currículum de esta materia.

Metodología

Preguntadlo todo, como hacen los niños.

¿Por qué esto? ¿Por qué lo otro? ¿Por qué lo de más allá?

Juan de Mairena, Antonio Machado.

La presente investigación, que se corresponde con un análisis descriptivo no experimental, está realizada con la finalidad de alcanzar los objetivos anteriormente mencionados y de dar respuestas a los interrogantes planteados. Por ello, para alcanzar y satisfacer los aspectos vinculados con el apartado Objetivos, se ha decidido seguir un método, escoger una muestra, seleccionar instrumentos para la recogida de información y se han analizado los datos facilitados.

La selección de todo cuanto se ha realizado, además, no ha sido fruto de la arbitrariedad, sino todo lo contrario: nace de la vinculación que existe entre la metodología y las características de esta investigación.

Así, las selecciones realizadas han sido escogidas por ser las idóneas y las más compatibles con el estudio planteado.

Método

El enfoque del método mixto ha sido el escogido a la hora de realizar el estudio por converger, en él, la información de tipo cualitativo con la de características cuantitativas. Este formato de trabajo, además, ha ido ganando fuerza en los estudios sociales a medida que han ido pasando las décadas por contar, precisamente, con los beneficios de ambos tipos de métodos, además, hay unanimidad a la hora de considerar este método como el más apropiado en cuanto a lo que a educación se refiere. Tanto es así, que señala Pole:

El uso de una combinación de metodologías cuantitativas y cualitativas puede contribuir a los puntos fuertes y neutralizar las limitaciones de cada metodología utilizada de forma independiente. Hay ventajas y desventajas de cada metodología, pero al combinarlas, los investigadores sobre educación son capaces de construir estudios más sólidos, que conduzcan a mejores inferencias, al utilizar diseños de investigación con metodologías mixtas. La comprensión de que los fenómenos sociales son complejos conduce a una conciencia con respecto a que

utilizar múltiples métodos al estudiar estos fenómenos respalda el uso de metodologías mixtas para la investigación en educación (Pole, 2009, p. 41).

Fruto del método empleado, se ha realizado un cuestionario –tipo encuesta– al cuerpo docente que imparte la materia de Lengua y Literatura en el CPEIPS Decroly con el fin de recoger datos de naturaleza cuantitativa que refleje la perspectiva docente, lo cual se corresponde en gran medida con los datos cuantitativos. Además de esto, y con la finalidad de obtener también la visión del alumnado, fundamental para esta investigación, se empleó la técnica del grupo de discusión, que recoge información de características cualitativas. Todo ello, hace que este trabajo se conforme como un análisis descriptivo no experimental.

Procedimiento para el análisis de los datos obtenidos

La verdad siempre será la misma, la diga quien la diga.

Juan de Mairena, Antonio Machado.

Según Castro y Castro (2018), toda investigación posee tres estadios específicos. Así, presentan que el primer momento se corresponde con el planteamiento de la investigación; el segundo, con el desarrollo de la metodología y, el tercero, con el trabajo de campo. Esta investigación no resulta ajena a lo señalado por Castro y Castro, de tal forma que los diferentes momentos por los que ha pasado este estudio se corresponden con los presentados en las Tablas 2, 3 y 4::

Tabla 2

Primer momento de la investigación

Fase I	Descripción
Momento 1: Planteamiento de la investigación	Se procede a seleccionar la rama de estudio dentro de la que se ubica la investigación, se escoge la oralidad como objeto de estudio, específicamente dentro de la materia de Lengua y Literatura. Se inicia la búsqueda bibliográfica y los posibles enfoques del trabajo, así como los primeros contactos con el tutor.

Tabla 3

Segundo momento de la investigación

Fase II	Descripción
---------	-------------

Momento 2: Metodología	Se inicia el proceso del desarrollo del estudio. Así, se ubican los métodos que se realizan en el trabajo y se escoge a quienes conforman la muestra (estudiantes y profesorado de Lengua y Literatura) para elaborar, seguidamente, las preguntas necesarias para el grupo de discusión del alumnado y el cuestionario para el profesorado. Tras esto, se realiza el proceso de dar información al alumnado y a las familias, así como las autorizaciones para las mismas, con el fin de que el alumnado seleccionado pueda participar y ser grabado y que sus familias tuvieran conocimiento sobre el estudio. Dentro de esto, se gestionan las autorizaciones para las posibles sustituciones, para cubrir la posibilidad de que el grupo de discusión no pudiera realizarse por la falta de algún o alguna participante.
---------------------------	--

Tabla 4*Tercer momento de la investigación*

Fase III	Descripción
Momento 3: trabajo de campo	Se realiza la observación para la recogida de información, se elabora el grupo de discusión con el alumnado y se solicita al profesorado que responda al cuestionario. Seguidamente, se observan los datos recopilados, se codifican y se vuelcan en el presente estudio para ser analizados y puestos en relación con el resto de información recogida. Se alcanzan los objetivos y se sacan conclusiones.

Contexto del estudio: el centro educativo CPEIPS Decroly

Tal y como ya se ha mencionado con anterioridad, este estudio se ubica circunscrito al colegio Decroly, que se corresponde con el centro educativo en el que la investigadora realizó sus prácticas externas para la obtención del título habilitante que otorga el Máster de Formación del Profesorado. Así, es el propio centro educativo el que es, a la vez, contexto de la investigación y parte de la muestra, puesto que de él surge la selección de cada participante que la conforman.

Muestra del estudio

La selección de las personas que conforman la muestra de la presente investigación surge del método de selección de muestreo no probabilístico: “en el

muestreo no probabilístico las muestras no son aleatorias –de ahí que con frecuencia se diga que no son representativas– sino de tipo casual o fortuito” (Pimienta, 2000, p. 264).

La muestra de este estudio, por lo tanto, siguió estas directrices, de tal manera que, en cuanto a la muestra de estudiantes, se consideró pertinente para el estudio de la oralidad que la muestra se defendiera bien en el uso de las destrezas orales, que se mostrara con seguridad expresándose de esta manera y que fuese heterogénea en cuanto al nivel académico pero homogénea en cuanto al centro educativo. Por ello, se seleccionaron, tras el periodo de observación –véanse los apartados Instrumentos del estudio y Observación.– un total de once participantes de la categoría de estudiantes –que han recibido la denominación de P1 hasta P11, correspondiente el número con la posición que tuvieron durante el grupo de discusión (consúltense los epígrafes Instrumentos del estudio y Grupo de Discusión para obtener más información sobre esto).

Además, en este caso, las personas que participaron en este grupo de discusión pertenecían a grupos y niveles diversos, de tal manera que se encontraban presentes cuatro personas 1.º de la ESO, dos de cada línea –dos participantes de 1.º A y dos participantes de 1.º B–; cuatro personas de 4.º de la ESO, también dos de cada línea –dos de 4.º A y dos de 4.º B– y tres personas de 2.º de Bachillerato –un número inferior por ser, este nivel, solo de una línea en el centro educativo–, de tal manera que la muestra de estudiantes del grupo de discusión se presenta tal y como se puede observar en la tabla 5:

Tabla 5

Participantes del grupo de discusión

Código de transcripción	Correspondencia	Nivel académico
M	Moderadora	Máster en Formación del Profesorado (investigadora)
P1	Participante 1	1.º ESO A
P2	Participante 2	1.º ESO A
P3	Participante 3	1.º ESO B
P4	Participante 4	1.º ESO B
P5	Participante 5	4.º ESO A
P6	Participante 6	4.º ESO A

P7	Participante 7	4.º ESO B
P8	Participante 8	4.º ESO B
P9	Participante 9	2.º Bach.
P10	Participante 10	2.º Bach.
P11	Participante 11	2.º Bach.

Así, con esta muestra se estableció la necesidad de realizar un grupo de discusión, puesto que implica, *per se*, expresarse oralmente y llegar a acuerdos, por ello, se consideró la forma de recogida de datos más idónea para esta investigación. Además esta información, obtenida a través del grupo de discusión, se contrastaron con los facilitados por la muestra correspondiente a docentes de Lengua del colegio Decroly.

En cuanto a la muestra del profesorado, es preciso señalar que este grupo de participantes se corresponde con docentes que conforman el Departamento de Lengua Castellana y Literatura y, por lo tanto, imparten la materia en Secundaria y Bachillerato e, incluso, en Primaria. Tal y como se observa, en la tabla presente a continuación, es un departamento pequeño –de tan solo cuatro docentes–:

Tabla 6

Participantes del cuestionario

Participantes en el cuestionario	Correspondencia
D1	Docente 1
D2	Docente 2
D3	Docente 3
D4	Docente 4

Así, para recopilar información por el profesorado, se estableció la necesidad de realizar un formulario a través de la herramienta de Google Forms para que cada docente lo cumplimentara de forma detenida cuando pudiera.

Instrumentos del estudio

Esta investigación conllevó la selección de varios instrumentos para la recopilación de información y de datos necesarios para el estudio de la oralidad en las aulas. Así, la selección de instrumentos debía ir, en todo momento, de la mano del objeto investigado que, en este caso, se corresponde con la oralidad. Carece de sentido, por lo tanto, emplear la recopilación de información a través de instrumentos que no implicaran el uso de la oralidad, especialmente en el caso de la muestra del alumnado.

Sin embargo, aparte de lo mencionado, se determinó imprescindible realizar un primer acercamiento en forma de observación, que determinara el tipo de instrumento posterior que iba a elaborarse, así como el desarrollo de los mismos. Además, se realizó la elaboración de un grupo de discusión entre estudiantes de Secundaria y Bachillerato del colegio y un cuestionario al profesorado que conforma el Departamento de Lengua Castellana y Literatura del CPEIPS Decroly.

Observación

Este método de recogida de información requiere la observación y el registro de lo observado en un diario de campo de lo ocurrido en el aula, prestando atención, por lo tanto al contexto –al colegio–, a los grupos, al profesorado, a la relación entre el profesorado y el alumnado, a los textos orales y escritos producidos por el alumnado, al alumnado en sí mismo... para partir de lo observado y seleccionar qué aspectos eran de mayor interés para la investigación y averiguar de qué forma tenían lugar en la presente investigación. La observación es la parte inicial del proceso de investigación de campo, esencial, además, para el desarrollo de las partes restantes y coincidente con el transcurso de las prácticas externas.

Así, se parte de lo general a lo concreto a través del método de observar para participar: “cuando empleamos esta técnica en la observación participante, las acciones emprendidas adquieren un sentido más profundo en términos de la comprensión e interpretación de la realidad” (Martínez, 2017, p. 76), de tal manera que, cuando se determina qué métodos emplear para continuar con la recogida de datos tratados en los consiguientes epígrafes. Por ello, fue a partir de la propia observación y la experiencia en las aulas del CPEIPS Decroly gracias a lo que se decidió emplear el resto de instrumentos empleados en el estudio y que se recogen a continuación en los epígrafes siguientes.

Así, la selección de participantes e instrumentos para recoger datos que fueron seleccionados para el desarrollo del estudio se vinculan completamente con la

información obtenida mediante la observación. Así, “las acciones emprendidas (...) ya tienen un sentido porque ellas se planean con la intencionalidad de profundizar en los elementos que constituyen el problema o elementos del problema que se han identificado en el transcurso de la observación” (Martínez, 2017, p. 76).

Grupo de discusión con estudiantes

Con el fin de recopilar información de forma oral –tanto del empleo del habla y la escucha en las aulas como la percepción de esto por parte del alumnado– se consideró imprescindible emplear un instrumento que permitiera la conversación fluida similar a un debate entre estudiantes del colegio en el que se ubica la investigación, razón por la cual se seleccionó el grupo de discusión como instrumento idóneo para la investigación. El grupo de discusión es, además, uno de los instrumentos más empleados en estudios sociales en cuanto a datos cualitativos cuyo objetivo es el de que el grupo responda de forma colectiva a las cuestiones planteadas. Durante el desarrollo del grupo de discusión, normalmente formado por entre cinco y diez personas –once en este caso– que, en la medida de lo posible, no se conozcan, se respeta el turno de palabra, pero también puede haber interrupciones y solapamientos, características propias de la conversación espontánea oral. Cabe señalar, así, que:

El GD [grupo de discusión] nos permite describir el contexto donde se lleva a cabo la técnica de investigación y observar el comportamiento de los participantes durante el desarrollo de la entrevista, analizando la comunicación verbal y no verbal. Además, los GD son muy útiles para validar otros instrumentos de encuesta, abordar temas de difícil acceso (Arnau *et al.*, 2017, p. 18).

Y si bien es cierto que “se excluye como grupo de discusión a aquellas entrevistas grupales en las que se dirigen preguntas individuales a cada uno de los componentes” puesto que “lo que se pretende es la interacción del grupo y su análisis” (Arnau *et al.*, 2017, p. 17), en este caso concreto, y fruto de la dificultad que tiene el uso este instrumento en estudiantes, se presenta en este estudio una modalidad que comparte aspectos en común con las entrevistas grupales, como puede ser el uso de la pregunta directa a algunas de las personas que participaban con la finalidad de fomentar su participación.

Antes de la llegada del alumnado participante en el grupo de discusión, se preparó el salón de actos del centro educativo, que fue la localización prevista para esta reunión. Así, se numeraron los asientos, de tal manera que se comenzaba con el 1 en la primera

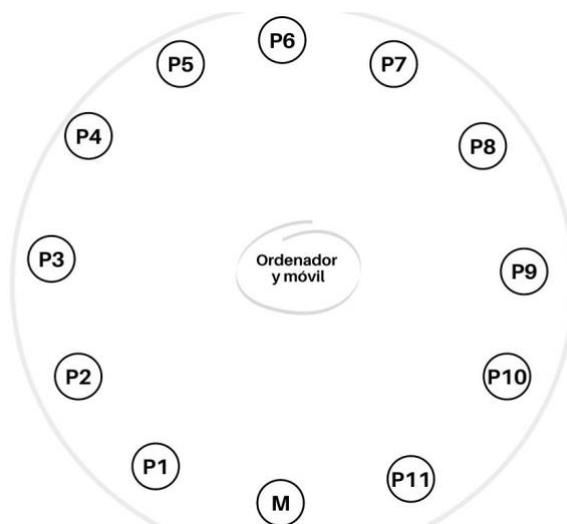
silla a la izquierda de la moderadora. Los recursos tecnológicos que se emplearon para grabar la información, ubicados en el centro para captar mejor la voz de cada participante, fueron colocados antes de la llegada del alumnado. Además, aparte de mantener la formación en círculo resultó indispensable el mantenimiento de la distancia interpersonal de 1,5 metros, fruto de la pandemia de COVID-19, así como el uso de la mascarilla durante la totalidad de la reunión.

A continuación, se presentan, en las Figuras 1 y 2, la distribución del espacio del grupo:

Figura 1

Distribución y disposición del grupo



Figura 2*Esquema visual del grupo*

Es preciso mencionar, además, la relevancia de los aspectos no verbales –al menos, los que son visibles con el uso de la mascarilla–, los cuales se muestran recogidos, también, dentro de la transcripción de lo que se habló en la reunión en forma de acotación. Para entender al máximo la totalidad de la transcripción del grupo de discusión, la cual se encuentra presentada en el Anexo I, véase, también, la consiguiente tabla, pues recoge los datos más relevantes a la hora de interpretar el texto:

Tabla 7*Anotaciones relevantes para comprender la transcripción del grupo de discusión*

Código de transcripción	Correspondencia	Datos de interés
<i>(Entre paréntesis y cursiva)</i>	Acotaciones	Muestran aspectos relevantes del grupo de discusión tales como los sonidos, las risas, las carcajadas, gestos, miradas...
M	Moderadora	Intervenciones transcritas siempre en negrita
P1	Participante 1	1.º ESO A
P2	Participante 2	1.º ESO A
P3	Participante 3	1.º ESO B

P4	Participante 4	1.º ESO B
P5	Participante 5	4.º ESO A
P6	Participante 6	4.º ESO A
P7	Participante 7	4.º ESO B
P8	Participante 8	4.º ESO B
P9	Participante 9	2.º Bach.
P10	Participante 10	2.º Bach.
P11	Participante 11	2.º Bach.
E1	Enseñante 1	Enseñante que se menciona en primer lugar
E2	Enseñante 2	Enseñante que se menciona en segundo lugar
E3	Enseñante 3	Enseñante que se menciona en tercer lugar
E4	Enseñante 4	Enseñante que se menciona en cuarto lugar
E5	Enseñante 5	Enseñante que se menciona en quinto lugar
E6	Enseñante 6	Enseñante que se menciona en sexto lugar

Además, este, como cualquier otro grupo de discusión, mantiene las tres fases que se corresponden con la fase de inicio, el desarrollo y el cierre (Pedraz *et al.*, 2014).

La primera fase, vinculada con el inicio, contiene las dudas y preguntas del alumnado sobre el grupo de discusión, se repite información sobre lo que se les había contado previamente y se plantea, de nuevo, la finalidad de la convocatoria del grupo de discusión.

La segunda fase se corresponde con el desarrollo, dentro de la cual se deja fluir la conversación surgida por el propio grupo. Dentro de esta fase, la moderadora interviene para reorientar la conversación, manejar los silencios y animar a intervenir a aquellas personas cuyas participaciones habían sido, hasta ese momento, menores.

La tercera fase se relaciona con el cierre por haber recopilado ya la información necesaria e imprescindible para el desarrollo de la misma, así como por haber alcanzado el tiempo máximo previsto y aconsejable para la duración de un instrumento de estas características que, en total, alcanzó, aproximadamente, la hora y media de duración.

Aparte de todo esto, el grupo de discusión contó con unas categorías de análisis previas (categorías inductivas), originadas de las preguntas previstas para tratar durante la reunión. Todas estas categorías previas, así como las surgidas de la reunión (categorías deductivas), además, se encuadran, a su vez, en metacategorías y se relacionan con los objetivos de la investigación de la forma reflejada en la Tabla 8:

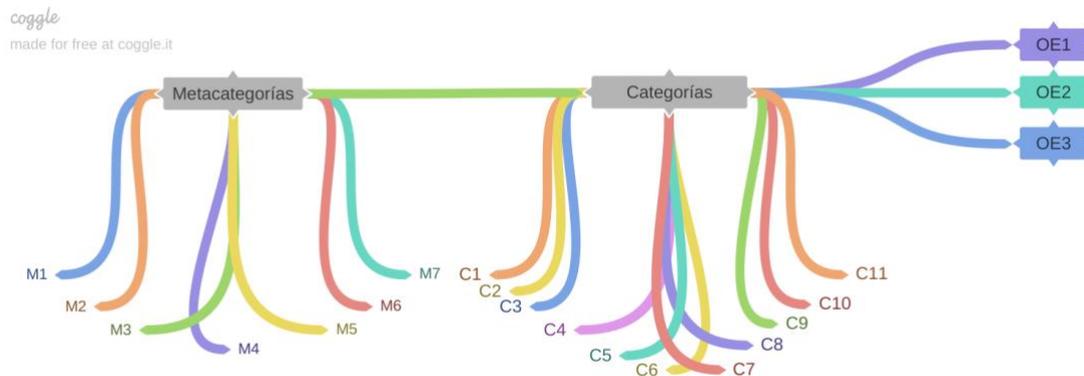
Tabla 8

Metacategorías, categorías y relación con los objetivos de la investigación

Metacategoría (M)	Categoría (C)	Objetivo
M1: el sistema educativo	C1: experiencia en 1.º de la ESO	OE1
	C2: experiencia en niveles posteriores a 1.º de la ESO	
	C3: flexibilización del sistema educativo	
M2: el profesorado	C4: emisión de la clase en función de la edad, del nivel, de la materia y del grupo	OE1
	C5: emisión de la clase en función del estilo docente	
	C6: la corrección al alumnado	
M3: actividades de aula	C7: evaluación	OE1
M4: la escritura en el aula	C8: beneficios e inconvenientes de trabajar la escritura en el aula	OE2
M5: la oralidad en el aula	C9: beneficios e inconvenientes de trabajar la oralidad en el aula	OE2
M6: perfil del alumnado	C10: experiencia del alumnado en cuanto a las intervenciones orales en función de las características de su personalidad	OE2
M7: uso de las nuevas tecnologías como forma de comunicación	C11: La relación del WhatsApp con la oralidad y su uso educativo	OE3

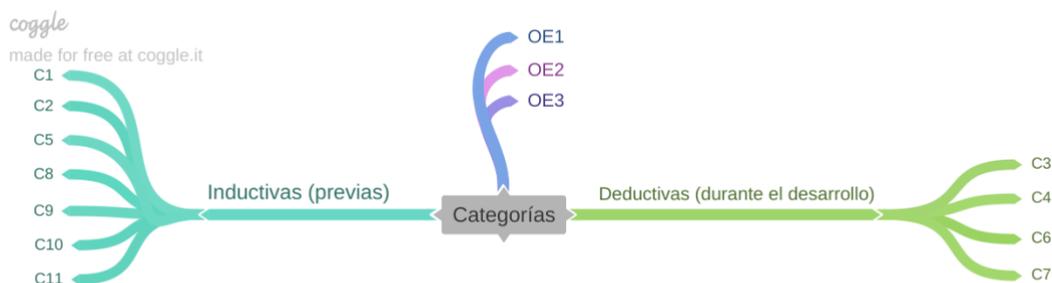
Para analizar todos estos datos, por lo tanto, se ha establecido la necesidad de codificarlos de la manera anteriormente referida, la cual se presenta de la siguiente manera en la Figura 3:

Figura 3
Metacategorías, categorías y objetivos



Además, resulta relevante señalar la existencia de las categorías inductivas, así como de las categorías deductivas, es decir, aquellas que fueron preestablecidas y premeditadas por la investigadora antes del grupo de discusión y aquellas que surgieron durante el desarrollo del mismo, fruto de la conversación y de las intervenciones de cada participante. Por ello, conviene prestar especial atención a la Figura 4:

Figura 4
Categorías inductivas y categorías deductivas



Los datos recabados gracias al uso de este instrumento se tratarán con detenimiento en el epígrafe correspondiente con esa cuestión (apartado de Resultados).

Cuestionario al profesorado

En cuanto al instrumento elaborado para obtener información del profesorado de Lengua y Literatura del CPEIPS Decroly, se estableció oportuno realizar un cuestionario, acorde con el estudio planteado, que recogiese, por lo tanto, la información perteneciente al profesorado del Departamento de Lengua, de tal manera que las respuestas reflejaran sus opiniones y visiones en forma de datos cuantitativos. Para consultar el cuestionario, acúdase al Anexo II.

El cuestionario facilitado al profesorado contó con cinco secciones diferentes, correspondientes con las que se presentan en la Tabla 8:

Tabla 8

Secciones y preguntas de la encuesta

Sección	Temática	Número de preguntas de la sección
S1	Datos del profesorado	5
S2	Estilo personal docente	13
S3	Currículum de la materia	2
S4	Alumnado	10
S5	Pregunta abierta de carácter optativo pensada para que el profesorado amplíe y aporte cualquier otra información que considerara relevante	1
		Total de preguntas 30+1

De las respuestas y de las preguntas realizadas en este cuestionario, la mayoría de respuesta obligatoria, surgen una serie de variables, las cuales se han establecido tal y como se indica en la siguiente tabla, y que, además, mantienen una relación constante con los objetivos que se persiguen en la investigación. Esta relación se encuentra presentada en la Tabla 9:

Tabla 9*Variables del cuestionario*

Variable	Temática	Relación con los objetivos de la investigación
V1	Características del profesorado	OE1
V2	Tratamiento y percepción del silencio	OE1
V3	Currículum de la materia	OE1
V4	Uso y presencia de la oralidad	OE2
V5	Instrumentos y evaluación de la oralidad	OE2
V6	Características del alumnado	OE2
V7	Tecnología y oralidad	OE3

Es preciso, además, establecer la relación pertinente entre los objetivos específicos de la investigación, las variables que entran en relación con él y las preguntas del cuestionario. Estas relaciones, fundamentales a la hora de analizar los datos recogidos, se presentan plasmadas en las Tablas 10, 11 y 12:

Tabla 10*Variables, objetivo específico 1 y preguntas*

OE1: Reflexionar sobre el sistema educativo, el estilo docente y el nivel académico del alumnado y la relación de esto con el trabajo de la oralidad, en contraposición a la escritura, en el aula.	
Variable	Preguntas
V1: características	1. centro de trabajo, 2. género, 3. edad, 4. estudios, 5. estudios complementarios del profesorado, 12. importancia que el

del profesorado	profesorado le otorga a la oralidad y la escritura en las clases de Lengua, 13. tiempo dedicado al trabajo de la oralidad y de la escritura, 25. cursos en los que imparte el profesorado
V2: tratamiento y percepción del silencio	6. valoración del silencio del alumnado, 7. valoración del silencio del profesorado, 8. participación, 9. motivos de la preferencia de la participación
V3: currículum de la materia	19. importancia percibida de la lengua oral y de la escrita en el currículum de la materia, 20. importancia percibida de hablar y escuchar en el currículum de la materia

Tabla 11

Variables, objetivo específico 2 y preguntas

OE2: Explorar si trabajar la oralidad en el aula, como parte de la materia de Lengua, tiene un impacto positivo en el alumnado y en su destreza comunicativa.	
Variable	Preguntas
V4: instrumentos y evaluación de la oralidad	14. uso de la entrevista para trabajar la oralidad, 15. uso de la exposición para trabajar la oralidad, 16. uso del debate para trabajar la oralidad, 17. uso del teatro para trabajar la oralidad, 18. instrumentos para evaluar
V5: uso y presencia de la oralidad	10. aspectos positivos de trabajar la oralidad, 11. aspectos negativos de trabajar la oralidad, 26. percepción sobre la presencia de la oralidad en las aulas en función del nivel educativo, 29. percepción de la presencia de la oralidad en 2.º de Bachillerato
V6: características del alumnado	21. motivos por los que el profesorado entiende que hay alumnado que prefiere no intervenir oralmente en clase, 22. otras causas no mencionadas en la pregunta anterior, 23. motivos por los que hay personas que sí intervienen, 24. otras causas no mencionadas en la pregunta anterior, 27. preferencia general del alumnado, 28. motivos por los que se da esa preferencia.

Tabla 12*Variables, objetivo específico 3 y preguntas*

OE3: Relacionar el aula de Lengua con la comunicación tecnológica más empleada en la vida cotidiana del alumnado (el WhatsApp) y la relación que tiene con la oralidad (texto escrito, audios y *stickers*).

Variable	Pregunta
V7: tecnología y oralidad	30. uso de las redes sociales como posibilidad factible para el trabajo de la oralidad

Resultados

El silencio era otra vez total,
pero sus palabras resonaban todavía en mi cerebro.

Frankenstein, Mary Shelley

Tras la recopilación de la información se procedió al análisis de los datos recogidos en función del instrumento empleado. Para el desglose y desarrollo de la descripción de los resultados obtenidos se utiliza, en este trabajo, la estructura organizada en epígrafes, que plasman de forma ordenada y comprensible los resultados de las categorías del grupo de discusión y de las variables del cuestionario, todas ellas, además, relacionadas con los objetivos que se persiguen con la investigación, con el fin de facilitar la lectura y la comprensión de los datos.

Grupo de discusión

Si se analiza de forma global el grupo de discusión, deben mencionarse aspectos relevantes para el desarrollo y la información que se extrae del mismo, tales como el lenguaje no verbal del alumnado –presente en mayor medida al final de la reunión que al principio–, la frecuencia de uso de las palabras empleadas y la relajación en el habla producida a medida que avanzaba la reunión.

En términos generales, ha de señalarse que, durante la primera parte, cada participante mantuvo un tono y un volumen adecuados al contexto, los turnos de palabra se respetaban y se hablaba de forma organizada y respetuosa, de tal manera que se encuentran aspectos vinculados a la formalidad.

Sin embargo, con el avance de la reunión se dio lugar a un ambiente relajado, más vinculado, por ello, a la conversación espontánea que a la exposición oral formal. Esto conllevó que, con el aumento de la relajación, el alumnado dijera más palabras tabú, malsonantes y ofensivas, se interrumpieran entre sí, aumentara el número de muletillas en las intervenciones, así como de anglicismos y se desviara, en algunas ocasiones, el tema de conversación.

En cuanto a las palabras empleadas con mayor frecuencia durante la totalidad de la reunión, cabe señalar que se presentan de forma gráfica en la figura 5, presente a continuación, la cual incluye todas las categorías gramaticales y en la que se presentan

Dadas las características de los datos cualitativos, los resultados obtenidos, desglosados en los siguientes epígrafes, se presentan en forma de tabla por ser la forma más idónea para presentar este tipo de información.

En relación con el OE1

Vinculadas al OE1, reflexionar sobre el sistema educativo, el estilo docente y el nivel académico del alumnado y la relación de esto con el trabajo de la oralidad, en contraposición a la escritura, en el aula, se encuentran un total de ocho categorías. A continuación, se plasman los datos presentados a través de la categoría a la que pertenece en los siguientes apartados:

Categoría 1 (C1): experiencia en 1.º de la ESO. En cuanto a la C1, conviene señalar la importancia que tiene la experiencia del alumnado en función del nivel en el que se encuentra. Algunas de las respuestas más relevantes de esta categoría se presentan en la tabla 13, que reflejan las percepciones sobre lo que realizan el clase de Lengua en su curso:

Tabla 13

Categoría 1 (C1)

P1	“A veces da turno para que leamos lo del libro pero... Usualmente lo explica la profesora.”
P4	“Normalmente trabajamos más la gramática y la profe explica. No hablamos”
P3	“Escribimos más que hablamos”
P2	“Yo pienso que... a veces manda cosas de ortografía”

Así, las respuestas del alumnado de 1.º de la ESO permiten detectar la percepción que tienen sobre su interacción, su silencio y sobre los aspectos a los que se le da más importancia, como la gramática o la ortografía, de tal manera que se deja entrever la imagen que tienen de mantener en el aula un papel pasivo e inactivo, mientras que el profesorado mantiene todo el peso. Esta categoría, además, se contrapone con la C2, cuyos resultados se presentan a continuación:

Categoría 2 (C2): experiencia en niveles posteriores a 1.º de la ESO. En cuanto a la C2, conviene señalar que las respuestas obtenidas dependen del nivel al que pertenezca cada participante. Así, tras preguntar qué realizan en clase en sus cursos y qué realizaban cuando estudiaban en 1.º de la ESO. Algunas de las respuestas más vinculantes relacionadas con esta categoría y con esa temática se encuentran recogidas en la tabla 14, que reflejan los recuerdos y vivencias de estudiantes que ya no se encuentran en 1.º de la ESO:

Tabla 14

Categoría 2 (C2)

P7	“...está la gramática, que eso no lo trabajamos tanto porque como en 1.º, 2.º y 3.º ya hemos dado la morfología, el sintagma y todo eso, pues no se dedica tanto y a lo que más se dedica es a la literatura...”
P6	“yo creo que era un poco mezcla, porque aparte de centrarse en la parte oral, también era la escrita. Pero yo siento que se le da más valor a la escrita que a la oral. Pero igualmente fue un curso muy bueno” “Yo noté que de 2.º de la ESO a 3.º de la ESO la Lengua es una asignatura diferente porque, por ejemplo, yo me acuerdo de que lo último dimos en 2.º de la ESO en Lengua creo que fue el análisis sintáctico y morfológico, fue lo último que recuerdo, y yo me acuerdo de llegar y ya todo era exposición oral, exposición oral, exposición oral...”
P8	“el profesor explicaba y solo hacíamos ejercicio. Y ahora en 4.º no hacemos casi nada de ejercicios, solo apuntes y algún que otro proyecto”
P9	“Antes era como... mucho más trabajos, más presentaciones. Cosas más expresivas”

Esta diferencia entre niveles se detecta, también, en la respuesta dada por parte de P1, que señala en un momento del grupo de discusión: “nosotros acabamos de hacer un esquema de las palabras invariables. Solemos trabajar gramática, al contrario que ellos. Y solamente gramática (...) Es que... las explicaciones son lo único oral”. Por ello, el propio alumnado contrapone las experiencias vividas en el contexto educativo no solo en cuanto a los conceptos y contenidos que se trabajan en función del nivel académico en el que se encuentren, sino también las actividades y la metodología empleada para ello.

Categoría 3 (C3): flexibilización del sistema educativo. El propio desarrollo del grupo de discusión generó la C3, fruto de las demandas del alumnado que participa en la reunión, que manifiesta la necesidad de que el sistema se adapte y se flexibilice en función de las características, preferencias, gustos y necesidades de cada estudiante, lo cual se ve reflejado en la Tabla 15:

Tabla 15

Categoría 3 (C3)

P5	“Yo creo que si hicieran la EBAU de forma oral podría dedicarme a lo que quisiera porque se me da muchísimo mejor lo oral que lo escrito”
P11	“Pues yo creo que debería ser optativa porque, al final, por ejemplo, si a ti se te da bien la parte oral (<i>dirigiéndose a P6</i>) pues te conviene presentarte a una EBAU que sea oral y a las personas a las que se les dé mejor la parte escrita, pues a la parte escrita”
P2	“Yo prefiero escribir porque, aparte de que lo puedes pensar (<i>se señala con un dedo la cabeza</i>) y si crees que algo lo puedes explicar de otra manera lo puedes cambiar. Hablando pues te puedes equivocar y no es lo mismo. Es decir, no se puede corregir tan fácilmente porque... (<i>abre las dos manos, y las coloca cerca de su cuerpo, mientras dice que sí con la cabeza</i>)”
P4	“Yo estoy de acuerdo con P1 porque a la hora de hablar entramos como más... estamos como más nerviosas, pero a la hora de escribir si ya me lo he repasado antes voy con el esquema en la cabeza y ya lo sé sacar.”
P6	“Yo creo que al dársele importancia a las dos cosas por igual [a la escritura y a la oralidad], pues, si eres bueno en algo, daba igual que no destacase en la escritura, porque te podías apoyar en que eras bueno hablando o escribiendo”

Con esto, el alumnado señala la inexistencia actual de la adaptación a las particularidades y preferencias de cada estudiante, especialmente tras la pregunta de: “¿Ustedes han notado esa flexibilidad a lo largo de toda la etapa educativa?”, a lo que P1 y P5 responden que no y P6 señala la presencia del enfoque utilitarista: “También es que te preparan para a lo que está destinado el curso. Si en Bachiller te preparan para el examen... pues lo que te darán será que aprendas a escribir de una forma educativa para ese examen. Si en 4.º de la ESO lo que se te evalúa es que tú te sepas expresar con claridad, pues lo que te enseñarán es a expresarte con claridad. Y así, pues cada curso. Es decir, a ti te preparan para lo que vendrá en el curso siguiente”.

Categoría 4 (C4): emisión de la clase en función de la edad, del nivel, de la materia y del grupo. La C4 incluye cuestiones vinculadas a la emisión y recepción de la clase en función del nivel (y, por ende, de la edad). Se observan, en la Tabla 16, algunas de las respuestas más vinculantes relacionadas con esta categoría, las cuales se relacionan al trabajo de la oralidad en el aula:

Tabla 16

Categoría 4 (C4)

P5	“Tuve tres profesores diferentes. Con algunos trabajábamos más la parte escrita, sí, pero de aquella manera (<i>ojos hacia arriba</i>)”
P8	“Depende del año” “Pues nosotros el tema oral no lo practicamos tanto porque, según E1, nos ve que somos mejores hablando que escribiendo, entonces ella prefiere que nos preparemos más escribiendo que hablando”
P9	“Antes era como... mucho más trabajos, más presentaciones. Cosas más expresivas. Ahora mismo nada de eso, ahora es todo escrito y poco oral”
P6	También una cosa... Por ejemplo: Yo noté que de 2.º de la ESO a 3.º de la ESO la Lengua es una asignatura diferente (...) y creo, corríjanme si no, que todo lo que hicimos en 3.º de la ESO en Lengua, excepto alguna que otra redacción, fue oral todo el rato”

Así, se detecta con facilidad que el alumnado percibe las diferencias que se dan en la materia entre un nivel académico y el siguiente, especialmente vinculadas a la participación y el uso de la oralidad en el aula. No obstante, en la C5, tratada a continuación, reflejan, con sus respuestas, la detección de otro factor importante, tras las palabras de P1: “Yo creo que los cambios no están solo entre cursos”.

Categoría 5 (C5): emisión de la clase en función del estilo docente. El alumnado presenta, con sus respuestas en el grupo de discusión, la observación de los aspectos presentados en la Tabla 17:

Tabla 17*Categoría 5 (C5)*

P1	“Yo creo que los cambios no están solo entre cursos, por ejemplo, en 1.º B hasta tienen otro profesor distinto que nosotros en Lengua y yo en el patio, yo qué sé, les pregunto qué están dando en Lengua y me dicen cosas distintas y hacen actividades distintas también”
----	---

P3	“como hemos cambiado tanto de profes este año, pues al principio con el primer profesor sí hacíamos más exposiciones y luego con los otros no”
----	--

P2	“Puede que dependa del tiempo que lleve trabajando, porque, a lo mejor, las personas que llevan más tiempo en la docencia... puede tener otra manera de trabajar, que sea más... que sea más práctica, más de ejercicios, y alguien que sea más reciente pues puede que explique de forma más moderna, haga ejercicios oralmente, explicar las cosas de otro modo... Eso que también... puede que dependa de eso.
----	---

P5	“Es que lo que estaban diciendo de que depende del profesor... es que yo tampoco lo veo como que depende del profesor. Yo lo veo como que depende de como... de lo que tú le muestres al profesor (...). Si veía que estábamos trabajando y nos ayudábamos unos a otros, pues nos daba eso y nos daba pie a que siguiéramos así, pero desde el momento en el que viera mucho cachondeo y cosas de esas, pues cortaba y hacía clases más monótonas, pero si... nos dejaba libertad”
----	--

Así, este grupo de estudiantes considera que el factor del estilo docente –e, incluso, la edad– es determinante para el desarrollo de las clases de Lengua, pero también para el uso de la oralidad y de la escritura en el aula.

Categoría 6 (C6): la corrección al alumnado. La Tabla 18 presenta algunas de las intervenciones más destacadas vinculadas con la categoría, que reflejan la sensación que siente el alumnado al ser corregido por sus docentes.

Tabla 18*Categoría 6 (C6)*

P2 “hay profesores que solo te dicen las cosas malas, entonces... cuando solo te dicen las cosas malas siempre tiendes a pensar que todo lo haces mal.”

P1 “Yo creo que [los profesores dicen más] las [cosas] malas porque creen de por sí que nosotros ya sabemos qué hicimos bien, pero aún así, cuando son muchas veces que te dicen las cosas malas solo te empiezas... empiezas a pensar que solo haces las cosas mal. ”

P5 “Hay una frase que me gusta mucho que es la de: una cosa mala resta mil cosas buenas. Eso creo que hay algunos profesores que en su vida eso no... que eso no existe en su vida, y hay gente a la que le afecta mucho y que estén todo el rato criticando las cosas malas y diciendo solo las cosas malas sin saber que eso puede ser peor para la persona y es algo que yo cambiaría de aquí, o bueno, de la mayoría de los profesores”

P3 “Yo creo que tenemos más profes que dicen las cosas malas, como ya dijo P1, ellos piensan que intuimos las partes que hicimos bien y, vale, no dicen: cosas malas, dicen: a mejorar, a corregir... pero no sé ”

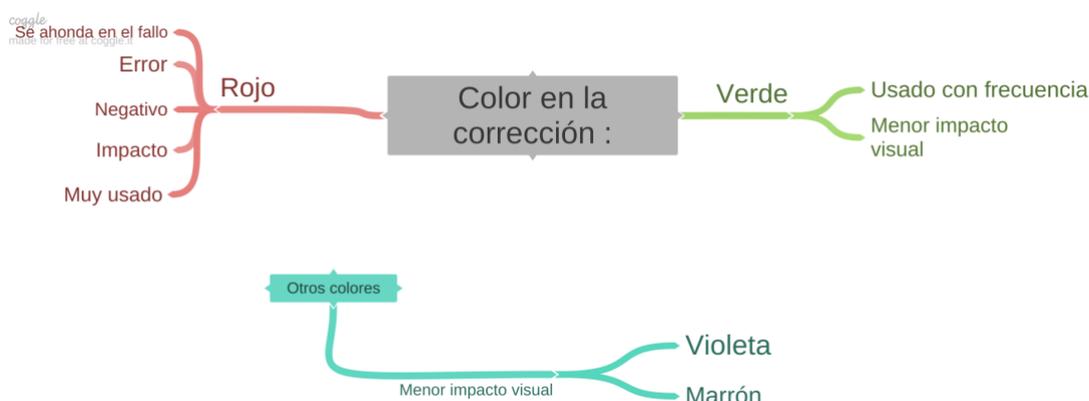
La corrección es, por tanto, un factor determinante para la autoestima del alumnado, que se vincula al concepto que tiene cada estudiante de sus propias posibilidades y que repercute en la expresión oral, como ya se analiza más adelante. Además, en torno a esta idea P8 señala: “yo creo que depende del alumno, porque a mí me suelen decir las cosas malas que hago para yo aprender, porque sé que me las dicen para aprender, pero a otros alumnos que tenemos en clase, que no hablan o son muy tímidos y les da miedo casi todo, pues le dicen casi todo lo bueno pero para subirles los ánimos porque si no sí que no hacen nada”. Sin embargo, el grupo determina que hay una tendencia constante y negativa del profesorado a hacer hincapié en los errores, por ello, señala P11: “dan por hecho que nosotras sabemos las cosas que están bien pero también necesitamos eso, como que nos apoyen”.

Además, surge, durante la conversación, la importancia de los colores a la hora de corregir un texto escrito, de tal manera que el impacto visual producido en la persona al

ser corregida en rojo es mayor que al ser corregida en otro color. Por ello, en forma de síntesis visual se reflejan las manifestaciones vinculadas a los colores en las corrección de los textos escritos, que puede consultarse en la Figura 7:

Figura 7

Color en la corrección escrita



Categoría (C7): evaluación. El alumnado que participa en el grupo de discusión ofrece su perspectiva en cuanto a la evaluación. Así, señalan lo presentado en la Tabla 19:

Tabla 19

Categoría 7 (C7): evaluación

P6	<p>“depende del alumno porque yo hablo más que escribo pero El no me valora cuando hablo (<i>risas</i>), porque me dice: mira, tú eres muy bueno hablando, déjame en paz y ponte a escribir (<i>risas</i>). No, no, una vez me dijo: si vuelves a hablar en clase te echo (<i>más risas</i>), si quieres ir al baño me lo pones en un pósito (<i>carcajadas</i>). Entonces... depende del alumno, por ejemplo, a un compañero mío no le evalúa lo escrito, sino que le evalúa solamente la parte oral y a mí no me evalúa lo oral, sino que me valora solamente lo escrito”</p>
----	---

Con esto, se representa la visión que tiene el alumnado de que, aunque el sistema no se adapte a las características de las personas, el profesorado sí que lo hace. Además, y aparte de esto, se presenta en la conversación la descripción que el alumnado hace de algunos casos de mutismos de sus clases, que explican de la manera plasmada en la Tabla 20:

Tabla 20*Categoría 7 (C7): mutismo*

P8	“Nosotras tenemos un compañero en clase que no habla casi nada, por no decir nada, entonces ella [la profesora] intenta que hable un poco, porque es que ni habla ni escribe. O sea, yo qué sé. Te hace gestos, pero no habla, ella intenta que hable y que escriba porque si no... Es que es Lengua, es que se le tiene que pedir”
P7	“Exacto, E1 intenta hablar con él y él hace como gestos y etcétera. Y E1: No, tú me tienes que hablar, no te estoy viendo, tú me tienes que hablar a mí. O sea, gestos... Un día, ayer lo estábamos hablando, un día tú no escuchas hablar para nada. Estamos en Lengua, tienes que intentar hablar. O cuando estamos en un proyecto pues es como: tienes que intentar comunicarte con nosotros, si no te comunicas no vamos a poder hacer el trabajo, no vamos a poder realizarlo. Es difícil, pero solo porque tenemos ese problema, ese compañero, esa adaptación...”
P1	“Sobre eso... Nosotros también tenemos una compañera que no habla. O sea, antes sí hablaba, era tímida, pero ya no habla nada, pero con nadie, se la pasa sola el día entero y aunque intentes hablar... a veces pasa de ti y a veces responde un “hum” o así (<i>acompaña su descripción con lenguaje no verbal</i>) y a ella al principio sí intentaban que hablara, pero últimamente ni le están pidiendo que hable ni nada. Y yo creo que deberían de dejar... sí que perdemos tiempo de clase para que ella hable, pero... entiendo que no quieren perder tanto tiempo de clase por ella, pero algo yo creo que sí para intentar que ella intervenga más en la clase”
P3	“Nosotros tenemos también otra compañera como ella. Nunca ha hablado delante de la clase. Yo creo que ni piensa hablar”

Se extrae de esta información que el alumnado desconoce la adaptación que quieren los casos de mutismo selectivo que se dan en las aula, posiblemente más numerosos fruto de la pandemia de COVID-19, y se deduce, además, que el profesorado tiene la tendencia de forzar el habla oral en los casos expuestos, de tal manera que resulta esencial “hacer hincapié en que haya más profesionales especializados en atención temprana en el contexto escolar, ya que de esta manera se detectaría a tiempo el problema y se podría dotar de información y de herramientas (...)” (Heras y Grañas, 2019, p. 179). Se considera importante, así, que el profesorado sepa que “no debe presionar al alumno para que hable, pero puede ir ganando cierta complicidad con él apremiando sus esfuerzos

y reforzando cualquier intento de comunicación por parte del niño, aunque sea gestual” (UNIR, 2020), puesto que, “si se le presiona para que hable —hecho que suele despertar la atención del resto de la clase— el niño siente todavía más ansiedad y es incapaz de hablar” (UNIR, 2020), de tal manera que no solo no se logra el fin buscado, sino que tampoco se le da al alumnado la respuesta que se requiere.

En relación con el OE2

Vinculadas al OE2, explorar si trabajar la oralidad en el aula, como parte de la materia de Lengua, tiene un impacto positivo en el alumnado y en su destreza comunicativa, se encuentran tres categorías más. Seguidamente, se plasman los datos presentados a través de la categoría a la que pertenece en los siguientes apartados del estudio:

C8: beneficios e inconvenientes de trabajar la escritura en el aula. Esta categoría surge de la necesidad de plasmar el problema de faltas de ortografía observado en las aulas del CPEIPS Decroly, contrapuesto, además, con el alto nivel de las destrezas orales detectado durante el periodo de observación, que se tratará más adelante. Así, esta categoría, vinculada a los beneficios e inconvenientes de la escritura, encuadra la situación que se da en el colegio a través de las respuestas del alumnado, que señalan lo plasmado en la Tabla 21:

Tabla 21

Categoría 8 (C8)

P6	<p>“Y lo bueno que tiene es que si tú durante muchos años te has dedicado a escribir y a escribir y a escribir y a escribir, probablemente tu nivel a la hora de hablar no sea tan bueno como si fuese al revés, es decir, una persona que suele hablar muy bien puede escribir relativamente bien, pero una persona que solo escribe muy bien, pues en la parte oral suele decaer”</p> <p>“Yo suelo cometer bastantes faltas de ortografía”</p> <p>“Mira, el anterior examen no, sino el anterior, de Historia creo que tuve, sin exagerar, veintisiete faltas de ortografía”</p> <p>“En verdad la gente suele cometer faltas por pereza y por no fijarse, porque a mí me pasa al final de los exámenes, como voy con prisa para acabar el examen luego no me paro a ver si todas las tildes están bien puestas en su lugar”</p>
P11	<p>“Yo estoy de acuerdo con lo que dijo P6. Durante mucho tiempo yo he estado escribiendo, escribiendo, escribiendo...”</p> <p>“Es que cuando vas escribiendo ya sabes lo que vas a decir y lo expresas como</p>

quieres que sea, con un orden, con un sentido, coherencia”

P9 “Y también que estamos acostumbrados, porque ya estos años nos hemos focalizado en esto [en escribir]”

P10 “Yo creo que al escribir tienes tu tiempo para escribir y pensarlo bien”

P1 “Yo creo que escrito te lo puedes pensar mejor. Te haces un planteamiento en la mente y luego lo escribes en limpio”
 “A mí me cuesta un montón Lengua, es la que peor se me da, y yo iba a sacar un diez en la nota, en Lengua, por primera vez en mi vida, en 6.º, en el último trimestre... No, en el... en el segundo trimestre. Y me quitaron dos puntos en Lengua porque en el último examen tuve no sé cuántas faltas. Y ahí me vino el trauma y ahora siempre me fijo en las faltas. Me da igual si dejo una pregunta sin contestar. Me fijo en las faltas”

P2 “Yo prefiero escribir porque, aparte de que lo puedes pensar (*se señala con un dedo la cabeza*) y si crees que algo lo puedes explicar de otra manera lo puedes cambiar...”

Por ello, resulta interesante destacar el hecho de que el inconveniente que el alumnado percibe sobre el hecho de expresarse por escrito es la cantidad de faltas de ortografía que tienen, sumado, además, a la idea de que el exceso de trabajo escrito deja en un segundo plano la oralidad, empeorando, con ello, el nivel de expresión oral de las personas.

En contraposición a esto, el alumnado presenta los aspectos positivos que perciben sobre la escritura, tales como la costumbre de trabajarla a lo largo de todo su recorrido académico, como la posibilidad de revisar el discurso y mejorar la coherencia y la cohesión del mismo.

C9: beneficios e inconvenientes de trabajar la oralidad en el aula. Resulta imprescindible, en esta categoría, presentar diferentes aspectos que aparecieron vinculados a la oralidad dentro del propio debate. Así, el alumnado manifiesta la importancia de la lengua oral y la vinculación de la expresión oral delante de grandes grupos con la autoestima y la seguridad de la persona. Este mismo hecho, además, mantiene una fuerte vinculación con la variedad lingüística que se posea –en este caso, la canaria–, de tal manera que la variedad de las islas Canarias se presenta como un aspecto relevante dentro de la C9, puesto que el propio alumnado la menciona, vinculándola, en

ocasiones, tanto como una ventaja como una desventaja frente a otras variedades.

Tabla 22

Categoría 9 (C9)

P1	“Yo creo que sí porque escribir bien te sirve para los trabajos, por si de mayor en tu trabajo tienen que hacer un informe o algo así, pero expresarte es para tu vida diaria, lo vas a utilizar siempre. A no ser que te quedes mudo (<i>risas</i>)”
P5	“Yo cuando hablo me da igual si una palabra lleva hache, si no; si va con ese, si no... Todo lo pronuncio como yo creo, ¿no? Entonces me da igual cómo se escriba”
P6	“También tenemos la ventaja de que somos canarios” “La ventaja (<i>mientras marca con los dedos el gesto de las comillas</i>). Si eres una persona que es analfabeta pues lo bueno que tiene es que nosotros la ce y la ese la pronunciamos casi igual, pues no te tienes que parar... Yo qué sé... Es que no se me ocurre... En “necesario” tú no estás viendo dónde pronuncio la ce y dónde pronuncio la ese. A ver, si fueras una persona que no sabe escribir... No sé si me entiendes”
P5	“Yo veo que es una ventaja. Tengo amigos que son de Madrid y se burlan de mí por cómo pronuncio las eses y las ces y yo me río de ellos porque yo no tengo que estar todo el rato exagerando como el acento porque, no sé, como lo digo todo igual no exagero... No veo esa exageración del acento. Lo veo más natural. No sé”
P2	“... porque hablar diferenciando... la ce y la zeta como que suena más de... suena más como de... no sé cómo decirlo pero suena, por decirlo así, analfabeta, como que suena de menor... categoría, por así decirlo. Entonces, cuando utilizas expresiones de ese tipo también puede, se puede... pensar como que es alguien de muy poco vocabulario. No sé si me explico” “Cuando la gente que lo pronuncia más... pues como nosotros, como que suena a más gente de barrio... gente con mala vida”
P10	“Yo creo que no. Para mí el acento canario es precioso y tiene, no sé, un tono superbonito y no... Por eso no pienso que el acento, a lo mejor, peninsular pueda sonar más fino ni nada. Puedes decir lo mismo, el acento canario y el acento peninsular y tener el mismo sentido, no sé”

En cuanto a los aspectos positivos y negativos del texto oral, el alumnado presenta como desventaja la imposibilidad de retirar lo ya mencionado, de tal manera que dice P6: “[cuando hablo] no puedo revisar lo que digo”, al contrario de lo que se reflejaba en la

C8 sobre el texto escrito, de tal manera que se considera un inconveniente de la oralidad. Además, manifiestan que un texto oral bien construido es aquel que, según P6: “tiene concordancia... Si tú estás hablando... Que puedas unir, que todo esté conectado, que no digas una cosa que no esté relacionada con la otra, que sepas hablar bien y conectarlo todo entre sí”.

Es importante, además, poner el foco en la variedad canaria y en el espacio que esta ocupa como variedad legítima y digna del idioma, especialmente, si se pone en relación con lo que señala P2 en la Tabla 22. La labor, por tanto, de instituciones como la Academia Canaria de la Lengua, por ejemplo, y la comunicación y la presencia constante en espacios educativos es fundamental para erradicar la visión negativa que sigue teniéndose del habla canaria y que está muy lejos, aún, de desaparecer. No puede perderse de vista, además, que el propio currículum de Lengua Castellana y Literatura (Decreto 83/2016, por el que se establece el currículum de Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias), señala, en su introducción, lo siguiente:

Por una parte, la perspectiva de educar en el respeto a la diversidad, colaborando en la desaparición de tópicos sociales sobre la distribución geográfica y en la «revalorización» de distintas formas de habla del español, algo que es especialmente importante en una Comunidad Autónoma como la canaria, en la que se habla una variante culta del idioma muy distinta a la que sus habitantes escuchan y leen en los medios de comunicación y otros soportes de cultura. Los problemas de inseguridad (oscilaciones en el empleo de /s/ y /θ/, entre ustedes y vosotros...) que esta situación genera en los hablantes y las hablantes, lejos de desaparecer, van en aumento. No conviene menospreciar el efecto que puedan tener estas circunstancias tanto para la seguridad en la comunicación lingüística de cada hablante en particular, como para el desprestigio «informal» de nuestra variedad dialectal. El profesorado es testigo de ello día a día en las aulas y, probablemente, sea la educación el mejor (y único) escenario para revertir ese proceso. No se trata de ahondar en 3 diferencias culturales, pero sí de conocer las razones y los porqués, para aprender a respetar la diversidad, y asumirla en igualdad de condiciones, sintiéndose el alumnado así seguro y legitimado culturalmente (p. 17925).

C10: experiencia del alumnado en cuanto a las intervenciones orales en función de las características de su personalidad. La siguiente categoría se vincula con

la personalidad de cada estudiante y, por ende, con las propias características individuales de su forma de ser. Así, en esta categoría se encuentran recogidas intervenciones que giran en torno a la idea de las diferencias y particularidades de cada persona y que, desde la propia individualidad, deben ser atendidas, de tal manera que el grupo de discusión señala aspectos tales como los presentados en la Tabla 23:

Tabla 23

Categoría 10 (C10)

-
- P5 “Me costaba hablar en público porque tenía la autoestima... por los suelos era demasiado, estaba por debajo del suelo, era nula mi autoestima, no tenía, y me daba mucha... Por culpa de mi autoestima no hablaba con la gente, y entonces creo que es por eso, que se tiene que trabajar la autoestima para así poder hablar más en público y poco a poco llegar a lo hace él (*refiriéndose a P6*)”
 “Bueno, sí, de hecho E4, la profesora de Inglés, hace un poco eso, porque... por ejemplo, yo no sé nada de inglés, pero hay veces me pongo a hablar con E4, y cuando salgo a hablar con ella me creo que puedo ir a Inglaterra y puedo hablar perfectamente inglés, y en verdad sé que no, pero no sé, como que trabaja como... No sé decirte: hace esto, esto y esto, que te hace sentir como mejor. Pero no sé, lo consigue. Muchas veces se podría trabajar más eso y vendría bastante bien”
 “... en Lengua tengo como más soltura, más confianza en mí porque es mi lengua, pero, por ejemplo, en Inglés, que no se me da nada, no hablo prácticamente inglés, entonces pues... se nota bastante la diferencia”
-
- P2 “Yo creo que también el entorno en el que estés y en el afecto que tengas de pequeño, me refiero en Infantil e, incluso, en la guardería. Hay profesores que siempre dicen continuamente lo que haces bien, entonces como que eso te ayuda a... como a no pensar: qué horrible todo, qué horrible, qué horrible (*se lleva las manos a la cabeza*), porque aunque tengas algo mal siempre te dicen lo que haces bien, y crees que hay más cosas que haces bien que cosas que haces mal”
 “[me cuesta más hablar] cuando el profesor es como más estricto, es decir... como que es más serio, puede que a la hora de exponer o de hacer algo sí te dé más corte por el profesor porque... si lo hago mal se enfadará, no sé qué, no sé cuánto, y cuando el profesor es más flexible, es como más expresivo, puede que diga: bueno, si me equivoco no pasa nada, nos reímos, seguimos y ya”
-
- P9 “A mí cuando yo expongo me da igual, por lo menos a mí, me da igual el profesor que esté, si es más estricto o no, porque voy segura de mí misma y, claro, si me lo he preparado de esa forma y no de otra es porque creo que va a estar bien. A lo mejor sí me pongo nerviosa al principio, pero después, cuando empiezo a hablar, ya es como que me da igual, o sea, me da igual el profesor, como si me
-

grita, pues... porque yo sé que si lo estoy haciendo así es porque creo que está bien. Bueno, después sí, que me diga cualquier cosa, pero...”

P6 “... yo noto que la gente que suele ser, entre comillas, más popular (*realiza con sus dedos el gesto de las comillas*) en la clase suele tener esa facilidad para hablar, pero esa gente que es más... que le gusta tener su grupito, sus amigos, tal, suele ser más retraída a la hora de hablar. Suele ser. Puede no ser.”

Se observa, con esto, que existen diferentes variables que condicionan al alumnado a la hora de expresarse oralmente. Estas variables, según lo señalado en el grupo de discusión, son:

La propia personalidad y el clima del aula, puesto que P6 señala: “Es que yo tengo una experiencia muy muy tal que me ha hecho ser así, entonces... depende de la persona. Yo es que era una persona que en 3.º de Primaria le daba vergüenza ¡todo! y se le daba mal ¡todo! y entonces en un momento dije: me da igual que el tontito ese de ahí se ría, yo lo voy a hacer bien y, de hecho, lo voy a hacer tan bien que te va a joder lo bien que lo voy a decir, entonces no te vas a reír”, P3 aporta: “Yo creo que también depende de la confianza que tengas con tu clase al hablar” y P5 añade “cuando vas a darle una charla a alguien que no conoces lo sueles hacer mejor que con gente que sí conoces”.

El grado de timidez, puesto que P5 dice: “En mi clase no llegamos al extremo como los compañeros de ellos, de que no hablan nada, sino más por timidez, de que no hablan porque les da vergüenza lo que la gente piense de ellos y cosas así. Pero, en el caso de E1, insiste una o dos veces y si ve como que tú no pones de tu parte dice un: pues bueno, cuando quieras hablar, avisa”).

La autoestima, sobre lo que P5 menciona: “muchas veces, un montón de veces me lo he planteado yo, que muchas veces es más lo mental que lo que pueda suceder en verdad”. Sobre esta misma idea, P2 aporta que: “También se debería enseñar como cuando... como cuando vas a decir algo pero no estás seguro, que te quedas pensando y la clase en silencio, y de repente se escuchan susurros, cosas así, pues puedes que te pongas más nervioso y a veces, incluso, te dicen la respuesta en bajo y, y aunque la sepas, eso te crea más inseguridad”. En cuanto a esto, otro participante, en este caso P6, señala: “si yo me creo que soy el amo, que soy el papi, una persona de mi clase no me va a decir nada porque yo soy el papi”.

Y la autoexigencia, sobre lo que P1 aporta: “A mí mi timidez... cuando tengo timidez, no es porque me dé miedo qué piensen, si me equivoco, sino porque pienso: me

lo debería haber preparado más para estar segura, para no tener la inseguridad de hacerlo mal”. P8, además, añade: “ los exámenes de inglés que estoy haciendo fuera, claro, me estoy jugando ahí... Es una nota bastante importante, entonces ahí sí que me pongo más nerviosa, entonces, dependiendo” y P1 vuelve a intervenir sobre lo mismo para decir: “El esfuerzo que tú has hecho para aprendértelo bien no ha servido, entonces también te puede hundir eso a ti mismo sin que los demás se rían”.

Es preciso, por lo tanto, prestar atención a todos los factores que señala el grupo de participantes de exigir las intervenciones orales en clase de Lengua.

En relación con el OE3

Vinculadas al OE3, relacionar el aula de Lengua con la comunicación tecnológica más empleada en la vida cotidiana del alumnado (el WhatsApp) y la relación que tiene con la oralidad (texto escrito, audios y *stickers*), se presenta una sola categoría, la cual recoge el uso educativo de herramientas comunicativas tecnológicas como el WhatsApp y la cercanía que esta aplicación tiene con la oralidad en el día a día del alumnado entrevistado.

C11: La relación del WhatsApp con la oralidad y su uso educativo. Esta categoría presenta la temática de la duración estimada que debe tener un audio de WhatsApp según la opinión de las personas que participaron en el grupo de discusión – en torno a un minuto o minuto y medio de duración– y la preferencia de escuchar audios sobre la lectura –P8: “Pues sí. O escribirlo. O sea, que tú te digas: tengo que escribir todo esto... Yo mando un audio y lo dices grabando, es que... A mí me da igual, o sea, que me envíen un audio. O yo lo mando. Es que es un... súper... uf. Dices: ¿escribir todo esto? Dices: mira, lo más fácil es llamar y decírselo y ya está, porque si no...”–. Además, el alumnado menciona aspectos que destacan y que son presentados en la Tabla 24 y que tienen relación con la ortografía y la adaptación al contexto.

Tabla 24

Categoría II (C11)

P5	“[Escribimos en WhatsApp] con faltas [de ortografía]”
P6	“Sí, sí, ¿eh? Igual que la forma de hablar, yo cuando tengo que hablar con un compañero pues hablo como... tal, y yo cuando tengo que hablar con E1 pues:

empiezo a utilizar un lenguaje (*escenifica que habla con alguien, cambia el tono de voz y articula de forma más cuidada*)... (*risas*)”

“Sí. No sé por qué pero mis amigos... Me han escrito... He escrito... Bueno, he dado patadas a la RAE, de esos que si ve E1 en un guasap me suspende de por vida, y con mis amigos también, o sea, de ellos enviarme a mí cosas, barbaridades, “bien” con uve, de: ¿qué haces?”

“[Los *stickers*] cuanto más provocativos, graciosos... Mira, cuanto más... Mira, es así: cuanto más racista el *sticker*... y cuanto más homófobo, y cuanto más ofenda a... Cuantos más colectivos ofenda, el *sticker* se usa más. Pero por... Por ejemplo, el de... No lo quiero decir pero el de... El de “me parto la polla”... Ese es el *sticker* más usado del mundo y es el *sticker* más horrible que... O sea... ¿Hay algo más desagradable que ese *sticker*?, no, no lo hay. Por ejemplo, hay uno que tengo yo que siempre uso, porque ahora hay *stickers* que son animaciones, entonces tengo uno que sale un tío con una escopeta y le mete un tiro a una gallina y claro, es súper *random* y yo siempre lo... Por ejemplo, no sé qué contestar a... ¿Había algo de tarea?, pues pongo ese *sticker* y ya está, ya no me... Sí, o sea, yo utilizo los *stickers* cuando no sé qué poner”

“Los *stickers* con texto yo creo que son para introducir un chiste o para salir de una conversación. Por ejemplo... Introducir un chiste: aparece la chica esta calva y dice: ¿quieres saber por qué no me peino?; entonces mandas el siguiente *sticker*, que es una chica que no tiene brazos. Entonces es gracioso porque tú pensabas que era porque no tenía pelo pero, en realidad (*risas*)... pero, en realidad, era porque no tenía manos. Y luego el de introducir un chiste... (*Aparece E1, profesora de la que llevan hablando gran parte del tiempo*) Bueno, pues como íbamos hablando, la gramática... (*risas y carcajadas sonoras*)”

“Yo tengo un *sticker* que es un cambio de marchas, vale, con forma de esvástica y pone: ahora iremos a todo gas”.

P4 “Bueno, depende, depende, depende de la persona. Si es un profesor pues sí lo escucho [el audio], pero si es... pero no sé, no sé”

P2 “[El *sticker* se usa] simplemente para no dejar en visto”

P9 “O pa expresar lo que sientes enviando ese mensaje”

Conviene, por todo lo recogido en la Tabla 24, señalar la importancia de tratar educativamente las cuestiones vinculadas con el buen uso de las redes sociales, no solo en cuestiones vinculadas estrictamente a la lengua –como la ortografía–, sino con la temática transversal que se relaciona con el buen uso de las TIC, la mejora de la convivencia, la no discriminación a las personas por cualquier circunstancia o condición, recogidos en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículum básico de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato.

Cuestionario al profesorado

Se presentan, a continuación, los resultados obtenidos en el instrumento del cuestionario al profesorado. Con el fin de recopilar información de forma escrita y, especialmente, datos cuantitativos, se elaboró el cuestionario siguiendo las directrices de los instrumentos tipo encuesta. Para ello, se establecieron una serie de preguntas mediante la herramienta de Google Forms, que genera gráficas de forma automática con los resultados obtenidos y permite conservar el anonimato de las personas encuestadas entre otros aspectos. Para acceder al cuestionario, diríjase al Anexo II.

A continuación, se encuentran desglosados los resultados obtenidos en el cuestionario, de tal manera que se relacionan con los tres objetivos de la investigación y con las siete variables de la siguiente manera:

En relación con el OE1

Vinculadas al OE1, reflexionar sobre el sistema educativo, el estilo docente y el nivel académico del alumnado y la relación de esto con el trabajo de la oralidad, en contraposición a la escritura, en el aula, se presentan las siguientes variables del cuestionario.

Variable 1 (V1): características del profesorado. Esta variable se corresponde con los siguientes datos, presentes en la Tabla 25, los cuales sirven para generar una imagen mental del profesorado que imparte la materia de Lengua en Secundaria y Bachillerato del CPEIPS Decroly:

Tabla 25

Variable 1 (V1)

1. El 100% del profesorado encuestado trabaja en el CPEIPS Decroly.
2. El 75% del profesorado encuestado son mujeres y el 25% son hombres.
3. El 75% del profesorado tiene entre 50 y 54 años y el 25% entre 25 y 29 años.
4. El 50% del profesorado encuestado estudió Magisterio –o una titulación equivalente– y el 50% restante Filología –o equivalente–.

12. El 100% del profesorado encuestado manifiesta dar la misma importancia a la oralidad que a la escritura.

13. El 75% señala que dedica más tiempo de clase a trabajar la oralidad que a trabajar la escritura, mientras que un 25% señala que dedica el mismo tiempo a trabajar la oralidad que a trabajar la escritura.

25. El 100% del profesorado encuestado da clase en uno o varios de los siguientes niveles: Primaria, 1.º, 2.º, 3.º o 4.º de la ESO y 2.º de Bachillerato.

Se observa, con ello, que el profesorado comparte centro educativo y departamento, y que la mayor parte pertenece al mismo rango de edad. Resulta llamativa, sin embargo, la formación recibida por parte de quienes participan como docentes en esta encuesta, por ser tanto maestros y maestras de formación como especialistas en una disciplina con formación específica en docencia –como suele ser la mayor parte del profesorado de Secundaria–. Además, resulta destacado el hecho de que el 100% manifieste dar la misma importancia a la oralidad que a la escritura, sin embargo, estos datos contrastan con que el 75% dice dedicar más tiempo al trabajo de la oralidad.

Variable 2 (V2): tratamiento y percepción del silencio. Esta variable recoge cuestiones vinculadas a la participación y al silencio del profesorado y del alumnado desde el punto de vista docente. Los datos recabados se presentan en la Tabla 26:

Tabla 26

Variable 2 (V2)

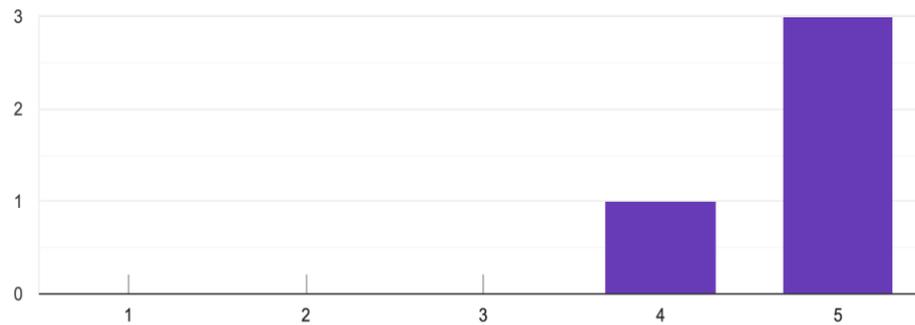
6. El 75% del profesorado encuestado considera que el silencio del alumnado en clase es un factor muy importante. El 25% manifiesta que es importante. Estos resultados se encuentran plasmados de forma gráfica en la Figura 8.

Figura 8

Respuestas a la pregunta 6

6. Si 1 es nada importante y 5 es muy importante, ¿qué valoración le das al silencio del alumnado en clase?

4 respuestas



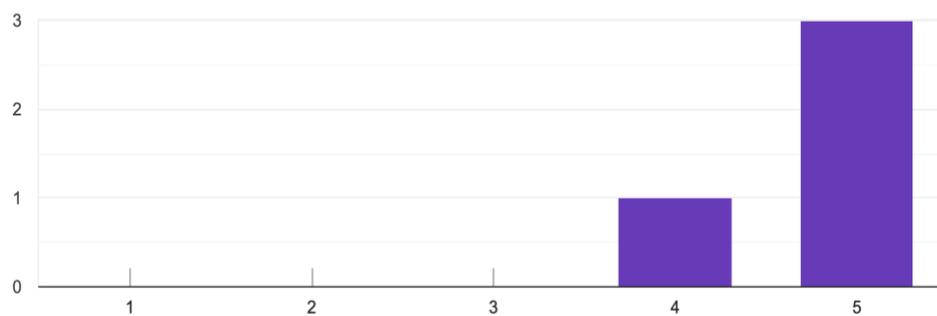
7. El 75% del profesorado encuestado considera que el silencio del profesorado en clase es un factor muy importante. El 25% manifiesta que es importante. Estos resultados se encuentran plasmados de forma gráfica en la Figura 9 y, tal y como se observa, coinciden con las respuestas recibidas a la pregunta 6:

Figura 9

Respuestas a la pregunta 7

7. Si 1 es nada importante y 5 es muy importante, ¿qué valoración le das al silencio del profesorado en clase?

4 respuestas



8. El 100% del profesorado encuestado responde que prefiere dar clase en un grupo que, en general, participe oralmente de forma espontánea

9. Los motivos por los que responden a la pregunta 8 de la manera anteriormente referencia son: “Aportan mucha información sobre lo que piensan y se hacen más amenas”, “Porque al despertar la oralidad espontánea en el alumnado me ayuda a guiarles hasta el conocimiento que quiero transmitirles a partir de los conocimientos previos que ya tienen” y “Nos enriquecemos todos con los intercambios comunicativos”.

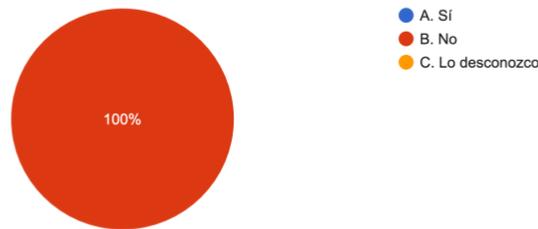
Se detecta, con estos datos, que el profesorado considera, en rasgos generales, que el silencio del alumnado es un factor con gran importancia. Además, sitúa en la misma escala de importancia el silencio del profesorado, de tal manera que se puede entrever la valoración del silencio como algo positivo y que, según los resultados de la encuesta, no se percibe como algo específico del alumnado –el profesor habla y el alumnado escucha–, sino que tiene la doble dirección –tanto el profesorado como el alumnado hablan y se escuchan–. Además, el profesorado encuestado señala que prefiere dar clase en un grupo en el que se dé la participación oral espontánea que darla en un grupo que se encuentre callado la mayor parte del tiempo, lo cual se contrapone a la clase expositiva que mencionaban las personas que participaron en el grupo de discusión de 1.º de la ESO, quienes manifestaban permanecer en silencio la mayor parte del tiempo.

Variable 3 (V3): currículum de la materia. Se vincula con la percepción que tiene el profesorado con el currículum de la materia en cuanto a la importancia que este le da a la oralidad y a la escritura. Los resultados de esta variable se encuentran representados en los gráficos disponibles en las Figuras 10 y 11, presentes, ambas, a continuación:

Figura 10*Respuestas del profesorado a la pregunta 19*

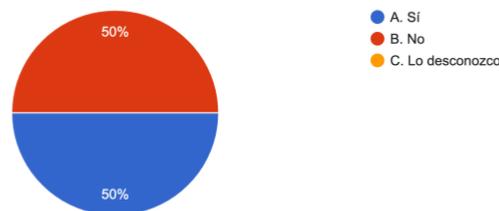
19. Creo que el currículum de Lengua Castellana y Literatura le da la misma importancia a la comunicación oral que a la comunicación escrita:

4 respuestas

**Figura 11***Respuestas a la pregunta 20*

20. Creo que el currículum de Lengua Castellana y Literatura le da la misma importancia a hablar que a escuchar:

4 respuestas



Se observa, con esto, que el profesorado considera, en materia curricular, que la presencia de la oralidad es, sobre el papel, igual de importante que la de la escritura (el 100% del Departamento del CPEIPS Decroly aporta como respuesta que el currículum de Lengua Castellana y Literatura le otorga la misma importancia a la comunicación oral que a la comunicación escrita). En contraposición a esto, se encuentran los datos de la pregunta 20, en los que el 50% aporta que no se le da misma importancia a hablar que a escuchar, mientras que el otro 50% considera que el currículum sí le da la misma importancia a estos dos aspectos de la comunicación oral –conviene recordar, así, que el primer bloque del currículum se llama: “escuchar y hablar” y se hace tanto hincapié en la producción hablada como en la comprensión–.

En relación con el OE2

En relación con el OE2, que se corresponde con la exploración sobre si trabajar la oralidad en el aula, como parte de la materia de Lengua, tiene un impacto positivo en el alumnado y en su destreza comunicativa, se encuentran las variables siguientes:

Variable 4 (V4): instrumentos y evaluación de la oralidad. La cuarta variable tiene condensadas las herramientas que emplea el profesorado para trabajar y evaluar la oralidad. Las respuestas a las preguntas vinculadas a estos datos se encuentran presentadas en la Tabla 27:

Tabla 27*Variable 4 (V4)*

14. Si 1 se corresponde con “poco” y 5 con “mucho”, el 100% del profesorado encuestado responde que el uso de la entrevista en las clases de Lengua que imparte para trabajar la oralidad es 3.

15. Si 1 se corresponde con “poco” y 5 con “mucho”, el 25% del profesorado encuestado responde que el uso de la exposición para trabajar la oralidad es 3. El 75%, en cambio, 5.

16. Si 1 se corresponde con “poco” y 5 con “mucho”, el 25% del profesorado encuestado responde que el uso del debate para trabajar la oralidad es 3, un 25% responde que 4 y un 50% que 5.

17. Si 1 se corresponde con “poco” y 5 con “mucho”, el 25% del profesorado encuestado responde que el uso del teatro y de la dramatización para trabajar la oralidad es 2 (25%), 3 (35%) y 5 (50%).

18. El profesorado manifiesta proceder a la evaluación de los anteriores instrumentos con “rúbricas”, “exposición diaria” y “observación directa”.

Se observa, con esto, que el Departamento de Lengua encuestado, de forma general, no ha establecido acuerdos firmes sobre los instrumentos y la evaluación del alumnado para realizar de forma uniforme estas actividades a lo largo de, al menos, todos los niveles de Secundaria. Con ello, y por lo mencionado por el alumnado en el grupo de

discusión, se detecta que la preferencia de un instrumento sobre otro depende totalmente del estilo docente, así como el instrumento de evaluación empleado para evaluar y calificar esta destreza.

Variable 5 (V5): uso y presencia de la oralidad. Esta variable se vincula con el uso y la presencia de la oralidad en las aulas desde, de nuevo, la perspectiva docente. Los datos que aportaron son los presentados en la Tabla 28:

Tabla 28

Variable 5 (V4)

10. El profesorado considera que algunos de los aspectos positivos de dedicar mucho tiempo a trabajar la oralidad en el aula son: que “se le da voz al alumnado y se sienten valorados”; que “la interacción con otras personas es mucho más fluida y el expresar sus ideas en voz alta les ayuda a crear, organizar y transmitir sus pensamientos” y que permite “conocer otros puntos de vista”.

11. El profesorado considera que un aspecto negativo de dedicar mucho tiempo a trabajar la oralidad en el aula son: que “cada vez cuesta más al alumnado escribir en el aula”, “la expresión y la comprensión escrita podrían verse afectadas” y “no trabajar la parte escrita”.

26. El 50% del profesorado encuestado considera que el trabajo de la lengua oral está más presente en los primeros cursos de Secundaria. Un 25% considera que está más presente en los últimos cursos de Secundaria y un 25% considera que está más presente en Primaria. El 100% coincide, así, en que está menos presente en Bachillerato.

29. El 75% del profesorado considera que, cuanto mayor es el nivel académico, más peso tiene la escritura. Es decir, en 2.º de Bachillerato está más presente la escritura que la oralidad. Un 25% considera que no.

Se recogen, por lo tanto, aspectos negativos y positivos de trabajar las destrezas orales desde la visión del profesorado. Así, se contrasta esta información con la recogida durante el periodo de observación de la investigación, en donde se detectó un gran número de faltas de ortografía en los textos escritos del alumnado pero, en cambio, un alto nivel

de destrezas orales. Se podría decir, por lo tanto, que dedicar un gran número de horas a mejorar las destrezas orales podría conllevar el detrimento de las escritas y viceversa. Aparte de esto, se verifica que el peso de la oralidad disminuye en colegios e institutos a medida que aumenta el nivel académico.

Variable 6 (V6): características del alumnado. En relación con la sexta variable se encuentran las características del alumnado. Esta, incluye algunas de las preguntas del cuestionario, en concreto, las que se corresponden con la percepción que el profesorado tiene sobre las personas con más tendencia a la participación activa en el aula y sobre quienes intervienen en menor medida.

Tabla 29

Variable 6 (V6)

21. A la pregunta sobre los motivos más frecuentes por los que al alumnado no les gusta participar de forma oral, se presentan los siguientes datos y los de la Figura 12:

El 100% del profesorado considera que el alumnado no participa de forma oral por miedo a hacer el ridículo.

El 75% considera que se debe a cuestiones vinculadas con la inseguridad.

El 75% responde que es por miedo a la corrección del docente o de la docente.

El 50% del profesorado señala que se debe a cuestiones relacionadas con la inseguridad.

El 50% indica que se debe a nervios.

El 25% considera que tiene relación con la vergüenza o la timidez.

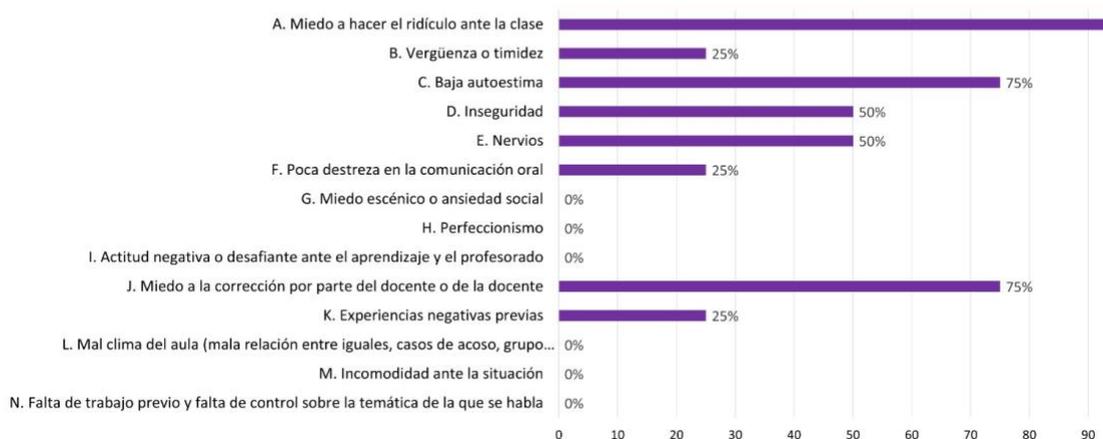
El 25% aporta que se debe a tener poca destreza con la comunicación oral.

El 25% lo relaciona con experiencias negativas previas.

Figura 12

Respuestas a la pregunta 21

21. Durante los años que he ejercido mi profesión, he descubierto que hay personas a las que no les gusta participar en clase de forma oral. Normalmente, estas personas no participan. Pienso que prefieren no intervenir por:



22. El profesorado aporta como información complementaria la posibilidad de que el alumnado se muestre inseguro por tener poca experiencia con la oralidad en los cursos anteriores.

23. A la pregunta sobre los motivos por los que el profesorado considera que existe alumnado al que no le cuesta participar en clase de forma oral se presentan estos datos, así como los presentados en la Figura 13:

El 75% del Departamento de Lengua considera que este alumnado interviene por tener seguridad.

El 50% de la muestra del profesorado afirma que se debe a la soltura.

El 25% relacionan las intervenciones orales del alumnado con la buena autoestima del alumnado.

El 50% considera que tiene relación con la existencia de una buena relación con el resto de clase.

El 75% relaciona estas intervenciones con la autoconfianza del alumnado

El 25% manifiesta que puede tener vinculación con la existencia de un buen clima de aula.

El 75% señala que puede deberse a haber pasado experiencias positivas previas.

El 25% considera que existe relación con la destreza en comunicación oral.

El 50% manifiesta que puede existir relación con la comodidad a la hora de enfrentarse a la situación.

El 50% responde que puede deberse a una actitud positiva ante el aprendizaje y el profesorado.

Figura 13

Respuestas a la pregunta 23

23. Durante los años que he ejercido mi profesión, he descubierto que hay personas a las que les gusta o no les cuesta participar en clase de forma oral. Normalmente, estas personas participan bastante. Pienso que lo hacen por:



24. No se encuentran datos vinculados a la pregunta sobre si el profesorado considera que puede aportar algún otro motivo no contemplado en las preguntas 21 y 23.

27. El 100% del profesorado señala que percibe que el alumnado prefiere expresarse de forma oral.

28. Se aporta como información complementaria que señala que el alumnado prefiere expresarse oralmente por “sentir que se le tiene en cuenta” y por “necesidad de comunicar lo que se oferta en el aula”.

Con todo ello se deja claro que, al igual que las características del profesorado son relevantes para el desarrollo de las sesiones, también lo es, en la misma o, incluso, en mayor medida, las características del alumnado. La percepción del alumnado sobre el profesorado es relevante y, también, resulta interesante contrastar la percepción del profesorado sobre el alumnado. Es preciso prestar especial atención al hecho de que se considera importante en la pregunta 23 que el clima del aula puede tener relación con las intervenciones orales de los estudiantes y de las estudiantes, sin embargo, en la pregunta 21, al preguntarse sobre los motivos por los que una persona puede preferir no intervenir de forma oral, el mal clima del aula no es una opción votada.

Es preciso, con esto, prestar atención a las siguientes cuestiones, presentadas por Núñez:

Para estudiar el uso oral en el aula se puede empezar con preguntas simples: ¿quién habla?, ¿de qué habla?, ¿qué hace cada participante cada vez que tiene la oportunidad de hablar?, ¿qué tipo de clima se crea en el aula?, ¿qué lenguas, dialectos o registros se utilizan? (Núñez, s.f., p. 169).

Si el profesorado presta atención a todo cuanto acontece en el aula, registra lo que sucede y lo observa, con el fin de analizarlo, conocerá mejor la relación entre cada estudiante, el funcionamiento del grupo y las características de las intervenciones e interacciones orales que se produzcan dentro del espacio educativo en el que está presente. Así, podrá dar una respuesta educativa y establecer métodos óptimos a las situaciones que existan en el aula. Además, la docencia no puede considerarse como unidireccional, y menos aún si la oralidad es el objeto de estudio. De esta manera: “una interacción mayoritariamente unidireccional profesor-alumno no favorece el desarrollo del habla como instrumento de organización del pensamiento y de la comprensión de los distintos saberes curriculares” (Núñez, s.f., p. 158).

Así, debe considerarse prioritario no solo trabajar la comunicación oral mediante la interacción de todas las personas que se encuentren en el aula, y no solo en aquellas personas que demuestren tener destreza y soltura para ello, pero tampoco ha de hacerse generando rechazo o imposición en quienes, por cualquier circunstancia, muestran rechazo a la hora de expresarse públicamente. Por ello:

Se cree de urgente necesidad comenzar a tratar esta conducta desde la etapa de educación infantil, de forma generalizada, a través del entrenamiento de habilidades sociales, la gestión de emociones y el buen desarrollo de la expresión oral, todas estas destrezas contribuirán al desarrollo lingüístico, social, emocional y personal no sólo de los niños tímidos, sino de todos los niños, buscando el bienestar de todos ellos en el presente y en el futuro (Latorre *et al.*, 2019, p. 104).

En relación con el OE3

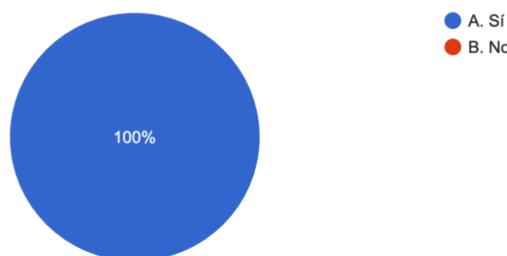
En relación con el tercer objetivo específico de esta investigación, que busca relacionar el aula de Lengua con la comunicación tecnológica más empleada en la vida cotidiana del alumnado (el WhatsApp) y la relación que esta tiene con la oralidad (texto escrito, audios y *stickers*), se encuentra solo una variable, que se presenta a continuación:

Variable 7 (V7): tecnología y oralidad. Esta variable trata la relación el potencial que existe entre la tecnología y el uso de las redes sociales, la educación y las destrezas orales que, para el profesorado que conforma el Departamento de Lengua del CPEIPS Decroly, es totalmente aplicable, tal y como demuestra el hecho de que el 100% del profesorado de Lengua de Secundaria y Bachillerato de este centro responde al cuestionario que es factible emplear estas herramientas para fomentar la mejora en las destrezas orales del alumnado, tal y como se aprecia en la Figura 14:

Figura 14

Respuestas a la pregunta 30

30. ¿Consideras factible el uso de redes sociales para trabajar las destrezas orales?
4 respuestas



El periodo de observación –véase epígrafe Observación– que requirió esta investigación permitió corroborar el hecho de que el profesorado de Lengua del centro tiene, de forma general, un estilo docente –véase Grupo de discusión, Categoría 5 (C5): emisión de la clase en función del estilo docente– que emplea la tecnología para trabajar las destrezas orales. Por ello, se considera habitual que el alumnado grave pódcast y realice vídeos en los que tienen que intervenir de forma oral. Sin embargo, tal y como se observa en el grupo de discusión, el alumnado manifestó de forma unánime no poder imaginarse una clase de Lengua Castellana y Literatura en la que los *stickers* de WhatsApp tuvieran cabida.

No obstante, resulta necesario trabajar este recurso no solo para trabajar la ortografía (en palabras de P2: “Yo es que no me imagino un *sticker* bien escrito, con buena ortografía” o de P10: “Al final lo que tiene gracia son los fallos de ortografía y si un *sticker* no tiene faltas de ortografía no es un *sticker*, entonces no se puede llevar a una clase de Lengua a partir de *stickers*, creo”) o la coherencia (P5: “Bueno, yo he tenido conversaciones con amigos míos, no muy adecuadas, pero las he tenido, y cada uno...”, a lo que P6 le responde: “¡Pero a ver, P6, no siguen un orden!”), sino para poder tratar

temas transversales de gran importancia como el buen uso de las tecnologías de la comunicación a través de los valores de no discriminación, el respeto a los derechos humanos, la paz, el rechazo a la violencia, prestando especial atención a las cuestiones vinculadas al terrorismo y a la discapacidad, debido a las palabras de P6: “Yo tengo un *sticker* que es un cambio de marchas, vale, con forma de esvástica y pone: ahora iremos a todo gas”, “Los *stickers* con texto yo creo que son para introducir un chiste o para salir de una conversación. Por ejemplo... Introducir un chiste: aparece la chica esta calva y dice: ¿quieres saber por qué no me peino?; entonces mandas el siguiente *sticker*, que es una chica que no tiene brazos”, “Entonces es gracioso porque tú pensabas que era porque no tenía pelo pero, en realidad (*risas*)... pero, en realidad, era porque no tenía manos. Y luego el de introducir un chiste... (*Aparece El, profesora de la que llevan hablando gran parte del tiempo*) Bueno, pues como íbamos hablando, la gramática... (*risas y carcajadas sonoras*).”

Por ello, se considera relevante disminuir las prácticas discriminatorias en la gente joven a través de la materia de Lengua Castellana y Literatura, mediante el uso del idioma y la relación que este tiene con las temáticas transversales, puesto que no solo es beneficioso, sino que es imprescindible para crear una ciudadanía crítica y democrática.

Conclusiones

BERNARDA:

Y no quiero llantos. La muerte hay que mirarla cara a cara.

¡Silencio! (*A otra hija.*) ¡Las lágrimas cuando estés sola! ¡Nos hundiremos todas en un mar de luto!

Ella, la hija menor de Bernarda Alba, ha muerto virgen. ¿Me habéis oído?

Silencio, silencio he dicho. ¡Silencio!

La casa de Bernarda Alba, Federico García Lorca

A través de la investigación realizada se ha perseguido la finalidad de realzar el valor de la lengua oral y el espacio que esta ha de tener dentro de la materia de Lengua Castellana y Literatura en los niveles de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Para ello, se observó la presencia de la oralidad en las aulas de Lengua en estas etapas y se trató de descubrir si hay diferencias con la presencia de la oralidad con fases educativas previas. Además, se reflexionó sobre el sistema educativo, el estilo docente y el nivel académico del alumnado y la relación de esto con el trabajo de la oralidad, en contraposición a la escritura, y se exploró si trabajar la oralidad en el aula, como parte de la materia de Lengua, tiene un impacto positivo en el alumnado y en sus destrezas comunicativas. Igualmente, se consideró pertinente relacionar el aula de Lengua con la comunicación tecnológica más empleada en la vida cotidiana del alumnado (el WhatsApp) y la relación que tiene con la oralidad (texto escrito, audios y *stickers*). Todo ello circunscrito al entorno educativo del CPEIPS Decroly, su alumnado y el profesorado que conforma el Departamento de la materia objeto de estudio.

Es preciso señalar que, si bien esta investigación ha presentado aspectos positivos que permiten ahondar en cuestiones específicas de la oralidad y de la educación, existen, también, algunas consideraciones que podrían ser mejoradas, como el tamaño de la muestra que participó en la investigación o la duración de la totalidad del proceso. Sería, por lo tanto, beneficioso para el estudio poder ampliar esta línea del trabajo en el futuro, para, con ello, seleccionar muestras más numerosas del alumnado de todos los niveles educativos y del profesorado que imparta la materia del Lengua en centros repartidos por todo el territorio nacional. Con esto, se permitiría el contraste y la comparación de los datos vinculados, no solo a los niveles educativos, sino a cualquier otra variable que pudiera encontrarse vinculada a lo territorial, como la posibilidad de que exista relación

entre el abandono de la oralidad en el ámbito educativo y la relación que este pueda tener, por ejemplo, con el abandono escolar temprano.

Sin embargo, y a pesar de las posibles ampliaciones que este estudio pueda tener en un futuro, esta investigación generó el descubrimiento de que la presencia de la oralidad en las aulas disminuye según se da el aumento del nivel académico del alumnado, de tal manera que la lengua oral se encuentra, de forma general, en mayor medida en Primaria que en Bachillerato como parte de la materia de Lengua. Además, se obtuvo como dato que el factor del estilo docente es tan fundamental como lo es el nivel educativo del alumnado, por lo que no resulta extraño encontrar grupos de 1.º de la ESO que manifiesten permanecer en silencio la mayor parte del tiempo, frente a grupos de 4.º de la ESO, que señalan trabajar la oralidad en mayor medida, precisamente, por el estilo docente de quienes les imparten clase a estos grupos, tal y como ocurre en esta investigación.

Aparte del estilo docente, se plantea una reflexión sobre el sistema educativo y la relación de este con el trabajo de la oralidad, en contraposición a la escritura, en el aula. La importancia de la oralidad es la misma en todos los niveles académicos y, especialmente, dentro de la materia de Lengua Castellana y Literatura. No obstante, como ya se ha esbozado en estas líneas, el sistema educativo genera, a través de sus propias inercias, el abandono de la oralidad hacia la escritura a medida que se aumenta el nivel académico, de tal manera que en Bachillerato disminuyen las intervenciones orales evaluables. Además, estas mismas inercias, que existen en todos los niveles educativos, son especialmente fuertes en Bachillerato y acaban por transformar el curso en la preparación de una prueba externa, de tal manera que se obvia, con ello, la preparación global del alumnado.

Ahora bien, la expresión oral aporta una información más completa y específica que la escrita. Trabajarla resulta no solo fundamental en el aula de Lengua, sino en todo el conjunto de materias, por ser de vital importancia la obtención de la destreza comunicativa oral acorde con el nivel académico de la persona, tal y como se deduce por la transversalidad de la competencia lingüística en el currículum de cualquier materia. Esto, por tanto, no debe depender solo de la materia que se encarga de ello de forma explícita –Lengua Castellana y Literatura–, sino que debe ser un objetivo perseguido por la totalidad de los niveles y de las etapas educativas para lograr un desarrollo óptimo del habla, de la escucha y de la conversación.

Con esta investigación se exploró, también, si trabajar la oralidad, como parte de la materia de Lengua, tiene un impacto positivo en el alumnado y en su destreza comunicativa, lo cual resulta indiscutible siempre y cuando no se dé una imposición de la intervención oral hacia quienes, por unos u otros motivos, muestran tener más dificultades para expresarse de esta manera. Además, el trabajo de la oralidad debe hacerse en todo el momento desde el respeto a la diversidad, así como desde la reivindicación de la norma culta canaria en las aulas de las islas.

Del mismo modo, se consideró pertinente relacionar el aula de Lengua con la comunicación tecnológica más empleada en la vida cotidiana del alumnado (el WhatsApp) y la relación que tiene con la oralidad (texto escrito, audios y *stickers*) y con las temáticas transversales que van en pos de alcanzar la no discriminación y el cumplimiento de los derechos humanos. Por ello, las sesiones de clase no pueden convertirse en un transcurrir de datos y contenidos presentados al grupo de forma expositiva y directiva –y menos aún, si cabe, en una materia en la que se desarrollan las destrezas de hablar, escuchar y dialogar–, puesto que el trabajo de la oralidad, entre otros muchos otros, va más allá de un discurso que requiere el silencio y la inactividad del sujeto aprendiente.

Estas líneas demuestran que la visión del profesorado y la del alumnado no siempre coincide en la descripción de unos mismos hechos por tratarse desde puntos de vista muy diferentes, muchas veces, incluso, sesgados por la propia autoridad docente –por creer que posee de forma exclusiva el privilegio del saber–. Las perspectivas –desde dónde se habla–, por lo tanto, son de gran importancia y, para llegar a un punto común en el que converjan ambas visiones es preciso aumentar el diálogo entre el profesorado y el alumnado, así como la reflexión conjunta sobre el día a día en el aula. Esto mejoraría tanto la competencia de aprender a aprender, haciendo y siendo conscientes del proceso de enseñanza-aprendizaje, como la creación de una escuela crítica que genere ciudadanía democrática desde el establecimiento acuerdos que, para alcanzarlos, requieren el uso del diálogo y de la conversación, pero también de la expresión y comprensión de las ideas propias y de las ajenas. Para todo esto, es indispensable tener una óptima competencia comunicativa.

Existe, tal y como se ha mencionado hasta ahora, la necesidad de darle a la lengua oral la importancia que esta tiene dentro de las aulas. Así, es pertinente señalar la necesidad el aumento de la oralidad en las aulas de colegios e institutos, y conviene recordar que el origen de toda lengua está en esta destreza comunicativa, pero no deja de

ser de sobra conocido el hecho de que, de forma general, se destina mucho más tiempo en la clase de Lengua al trabajo y al fomento de la escritura que al perfeccionamiento de la expresión oral, y que, de forma especial, esto ocurre en las etapas educativas superiores.

Y si bien para paliar este hecho resulta urgente realizar cambios eficaces para que aumente el peso de la oralidad en la enseñanza, estos no han de llevarse a cabo de cualquier manera: las modificaciones en cuanto a la presencia de la oralidad en las aulas han de motivar al alumnado, que debe formar parte activa de su proceso de aprendizaje en todos los niveles educativos, implicándolo desde todas las edades, especialmente en quienes se definen desde un rol pasivo o presentan mayores dificultades a la hora de intervenir oralmente.

Es por esto por lo que es de vital importancia la presencia de los factores psicosociales, como el clima del aula o la autoestima del alumnado, entre otros ya mencionados dentro de este estudio, para el correcto desarrollo de las destrezas comunicativas orales, indispensables dentro de la materia de Lengua Castellana y Literatura, y con las que, tradicionalmente, existe una cuenta pendiente: erradicar la idea general que asocia que un buen clima del aula es aquel en el que el alumnado está en silencio, atendiendo a la figura docente, que posee todo el peso del conocimiento y del saber, mientras que cada estudiante recibe información de forma pasiva.

Con la consecución de aspectos tan relevantes como un buen entorno que permita ser libremente a todas las personas, sin silencios impuestos ni intervenciones obligadas, y una perspectiva docente desprovista de estereotipos y prejuicios que, además, no encasille ni etiquete a quienes estudian, los factores como el miedo o el pánico que pueden ser parte del alumnado a la hora de expresarse, tanto oralmente de forma espontánea como en público, disminuyen. Resulta imprescindible, para ello, que el profesorado atienda a las características de cada estudiante, puesto que el hecho de que se trabaje con personas debería conllevar poder conocerlas. La ansiada bajada de ratios, siempre solicitada por este cuerpo de profesionales, y repetida curso tras curso –con más motivo, si cabe, durante la pandemia de la COVID-19– vuelve a ser, en este caso, parte de la solución a este problema.

La obediencia ciega a la figura de la autoridad educativa ha desaparecido casi por completo y la escuela del siglo XXI se explica a través de la labor docente, profesionales que llevan sobre sus hombros el notable peso de la responsabilidad social que tiene educar para el bien común. Por tanto, ha de facilitar al alumnado herramientas para lograr ser parte de una sociedad democrática, que defienda sus valores y transmita el respeto a los

derechos humanos. Y esto debe comenzar con el ejercicio del diálogo del profesorado con su alumnado, ejercicio que no puede existir sin la palabra hablada.

Referencias

- Alonso, A. (23 de mayo de 2021). *Héroes sin lengua* [Entrada de blog]. <https://albanoalonso.info/heroes-sin-lengua/>
- Álvarez, T. (2001). El diálogo y la conversación en la enseñanza de la lengua. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 13. pp. 17-42.
- Arnau, J., Carillo, C., Castaño, M. A., Martínez, M. E., Nicolás, M. D. y Ríos, M. A. (2017). *Guía práctica de grupos de discusión para principiantes*. <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/54260>
- Arredondo, C. (2017). Análisis de las concepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato sobre la didáctica de la lengua oral: estudio de caso. *Revista de Educación de la Universidad de Granada* 24, pp. 81-97.
- Barrios, M. E. y Vila, E. S. (s.f.). Capítulo 7. Perspectivas críticas, alteridad y derechos lingüísticos en contextos educativos multiculturales, pp. 107-123. *Pedagogía de la alteridad*. Popular.
- Briz, A. (1998). *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmatogramática*. Ariel.
- Briz, A. (2000). Las unidades de la conversación. *Rilce: Revista de Filología Hispánica*, 16.2. pp- 225-146.
- Carbonero, M. A.; Martín-Antón, L. J. y Reoyo, N. (2011). El profesor estratégico como favorecedor del clima del aula. *European Journal of Education and Psychology* 2011, Vol. 4, N° 2, 133-142.
- Carmona, B. (2020). Capítulo veinticuatro. Educación Transformadora. La propuesta de Oxfam-Intermón. En Díaz-Salazar (coord.) *Ciudadanía global en el siglo XXI. Educar para que otro mundo sea posible*. SM.
- Castro, M., y Castro, E. (2018). *El proceso de Investigación. Un ejemplo*. <https://www.uv.es/Angel.Gutierrez/aprenggeom/archivos2/homenaje/06CastroE.PDF>
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz G. (1993). *Enseñar lengua*. Graó.
- Cassany, D. (2021). *El arte de dar clase (según un lingüista)*. Anagrama.
- Chao, M. (2018). De la oralidad a la escritura: el comentario de texto inducido en el aula de bachillerato. *EDUCA 2018*. Comunicación llevada a cabo en el I Congreso Mundial de Educación. Educa.

- Colegio Decroly (2020). *Programación general anual del colegio Decroly para el curso 2020-2021*.
- Decreto 83/2016 [Boletín Oficial de Canarias, BOC]. Por el que se establece el currículum de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias. 4 de julio. <http://www.gobiernodecanarias.org/boc/2016/136/001.html>
- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación en *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. pp. 91-103. Santillana.
- Díez, S. (2018). *¡Educación! 10 acciones para el cambio que nuestros hijos merecen y necesitan. Su mañana lo decidimos hoy*. Deusto.
- Díez, E. (2019). *La revuelta educativa neocon*. Trea.
- Disposición 37 del BOE núm. 3 de 2015 [Boletín Oficial del Estado, BOE]. por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. 3 de enero. <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf>
- Elboj, C.; Puigdemívol, I; Soler, M. y Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Graó.
- Flecha, R. (2016). Prólogo. En Zariquiey (autor) *Cooperar para aprender. Transformar el aula en una red de aprendizaje cooperativo*, p. 9-13. SM.
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. El Roure.
- Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. En P. Cole y J. L. Morgan (eds.). *Syntax and Semantic. Speech Acts*. Academic Press.
- Heras, S. y Grañas, J. L. (2019). Intervención en un caso de mutismo selectivo. *Psicopatología Clínica, Legal y Forense, Vol. 19, pp. 173-196*.
- Hymes, D. H. (1971). Acerca de la competencia comunicativa. En Llobera *et al.* (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Edelsa.
- Imbernón, F. (2017). *Ser docente en una sociedad compleja. La difícil tarea de enseñar*. Graó.
- Latorre, C.; Rodríguez, A.; Sierra, V.; Vázquez, S. (2019). La relación entre la timidez, el lenguaje y la comunicación desde una perspectiva socioeducativa. En Murillo,

- F. J. y Martínez-Garrido, C. (coord.). *XIX Congreso Internacional de Investigación Educativa, investigación comprometida para la transformación social* llevada a cabo en el Congreso Internacional de Investigación Educativa.
- Ley Orgánica 2 de 2006 [Boletín Oficial del Estado, BOE] de Educación. 4 de mayo. <https://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>
- Ley Orgánica 3 de 2020 [Boletín Oficial del Estado, BOE], por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. 29 de diciembre. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/dof/spa/pdf>
- Lomas, C. (2014). La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. <http://blog.cepgranada.org/wp-content/uploads/2016/03/La-educacio%CC%81n-lingu%CC%88i%CC%81stica-entre-el-deseo-y-la-realidad.pdf>
- Martínez, L. A. (2007). *La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación* <https://www.ugel01.gob.pe/wp-content/uploads/2019/01/1-La-Observaci%C3%B3n-y-el-Diario-de-campo-07-01-19.pdf>
- Mendoza, A., López, A. y Martos, E. (1996). *Didáctica de la lengua para la enseñanza primaria y secundaria*. Akal.
- Mora, F. (2020). *Neuroeducación y lectura. De la emoción a la comprensión de las palabras*. Alianza Editorial.
- Naciones Unidas (s. f.). *Objetivos de desarrollo sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Núñez, P. (s. f.). *Un aspecto básico para la didáctica de la lengua oral: el papel del lenguaje en la comunicación didáctica*. https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/8130/LYT_16_2000_art_12.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Olivé, C. (2020). *Profes rebeldes. El reto de educar a partir de la realidad de los jóvenes*. Grijalbo.
- Olivé, C. (2021). *Una educación rebelde. El poder de transformar la sociedad*. Grijalbo.
- Orden ECD/65/2015 [Boletín Oficial del Estado, BOE], por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria y el bachillerato. 29 de enero. <https://www.boe.es/eli/es/o/2015/01/21/ecd65/dof/spa/pdf>
- Pedraz, A., Zarco, J., Ramasco, M. y Palmar, A. M. (2014). *Investigación Cualitativa*. Elsevier D.L.

- Pimienta, R. (2000). Encuestas probabilísticas vs. encuestas no probabilísticas. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26701313>
- Pole, K. (2009). Diseño de metodologías mixtas. Una revisión de las estrategias para combinar metodologías cuantitativas y cualitativas. *Renglones*, n° 60. pp. 37-42.
- Pole, K. (2009) "Diseño de metodologías mixtas. Una revisión de las estrategias para combinar metodologías cuantitativas y cualitativas". En *Renglones*, revista arbitrada en ciencias sociales y humanidades, núm. 60. ITESO.
- Real Decreto, 1105 de 2014 [BOE, Boletín Oficial del Estado]. Por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. 26 de diciembre. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2015/BOE-A-2015-37-consolidado.pdf>
- Sperber, D. y Wilson, D. (2004). La teoría de la relevancia. *Revista de Investigación Lingüística*, 7. 233-283.
- Trigo, J. M. (1998). Desarrollo de la oralidad en la educación secundaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 31. pp. 35-53.
- Tusón, A. (2002). El análisis de la conversación entre la estructura y el sentido. *Estudios de Sociolingüística* 3(1), pp. 133-153.
- UNIR (2020). *Mutismo selectivo: cuando el alumno no se comunica en el aula*. <https://www.unir.net/educacion/revista/mutismo-selectivo-en-el-aula/>
- Vallejo, I. (2019). *El infinito en un junco*. Siruela.

Anexo I: Transcripción del grupo de discusión

(Se inicia el grupo de discusión. Cada participante ocupa una silla. Todas las sillas están colocadas en forma de círculo. Se avisa al alumnado de que se van a encender las grabadoras a pesar de que hay estudiantes que no se han incorporado).

M: A ver, les cuento. Yo les voy a hacer una serie de preguntas de: “bueno, ¿usan mucho la libreta en clase de Lengua?”. Ahora que estaban haciendo un esquema ustedes en la libreta *(dirigiéndose a P1 y P2)*. O... yo qué sé, si hablan mucho, si escriben más que hablan, si hablan más que escriben... Todo eso. Si les gusta Lengua, si no les gusta.

P5: ¿E1 va a estar? *(Risas del resto de participantes)*

M: No, no va a estar. Pueden criticar lo que quieran.

P5: Yo por si acaso.

M: Es anónimo. El nombre de ustedes no va a salir en ningún lado.

P8: ¿Pero E1 no está? ¿No está, no?

P5: Vale.

M: Está en la clase de ella. Aquí al lado.

P8: Pero la voz... ¿se la vas a enseñar a ella?

M: No, yo lo que ustedes digan lo voy a escribir y lo voy a usar para la investigación nada más.

Al unísono: ¡Ah, vale!

M: De todas maneras, en caso de que dijeran algún nombre yo lo tacho, no lo escribo, no lo registro. Escribiré “Nombre de la profesora” ¹cuando ustedes digan algo y mencionen su nombre, pero es eso, tengan la tranquilidad de que no lo van a ver y, sé que es difícil, pero no se preocupen por eso. Entonces... eso: ni siquiera va a aparecer el nombre de ustedes, van a ser P1, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10 y P11.

P1: ¿Y para qué lo ibas a usar, que no me acuerdo?

M: Para un trabajo de fin de máster donde voy a analizar la oralidad en las aulas de Lengua. Es decir, voy a trabajar sobre cuánto hablan ustedes.

Dime, P5.

¿Ven? Ahora yo dije el nombre del compañero. Pues cuando vaya a transcribir todo

¹ Fue con posterioridad cuando se decidió modificar la etiqueta “Nombre de la profesora” por E1, E2 o E3.

esto no voy a poner su nombre, sino que escribiré P5.

P5: Vale. A mí me encanta decir “pa” en vez de “para”.

M: No se preocupen. El plan es una cosa normal del registro oral. ¡Hombre!, no lo pongan por escrito, pero yo sé que ustedes eso no lo van a hacer.

(Pausa)

M: ¿Están de exámenes?

P7 y P8: Mañana, sí, mañana. Mañana.

P6: ¿De qué?

P8: De matemáticas.

(Rumores)

P6: ¡Ah, la recuperación!

P5: Y la recuperación...

P6: ... pero recuperaciones como tal...

M: Bueno, ¿quién le cuenta a las compañeras que se acaban de incorporar lo que acabamos de decir?

P6: Vale, pues nos van a realizar una serie de preguntas, eh... para que vean nuestra opinión sobre qué opinamos de cómo se dan las clases de Lengua, de si utilizamos mucho la libreta, si hablamos mucho en clase...

M: ¿Para qué?

P4: Porque vas a hacer un trabajo de... no sé de qué...

P8: De fin de máster.

M: Un trabajo de fin de máster, sí. Y he reunido a una serie de personas de distintos cursos. 1.º de la ESO, 4.º de la ESO y 2.º de Bachillerato. ¿Por qué? Porque yo estoy investigando sobre cómo en Primaria se suele trabajar mucho el tema de las asambleas y, luego, en 2.º de Bachillerato tenemos la EBAU. ¿Qué es la EBAU?

P11: Es el examen para acceder a la universidad.

P10: Eso. Nosotras... no usamos tanto la libreta ni... material.

P11: Usamos más el portátil para hacer comentarios de texto, que es lo que nos piden. Y son distintos autores, y... nada, que si un autor puede tener tantos textos. Nosotras tenemos que redactarlo luego El corrige y ya después nos presentamos al examen, entonces no es tanto como tener una libreta y hacer apuntes, sino que vamos directas a lo que vamos a hacer y ya.

P9: 2.º de Bachillerato es el copado nevado. O sea, todo va a estar alrededor de eso.

P11: Por lo menos la parte de Lengua. Otras cosas son más prácticas.

M: ¿Y todos esos comentarios son escritos?

P11: Te dan la opción de que puedes hacerlo escrito si eres una persona a la que se le queda más escribiendo o hacerlo directamente a ordenador.

M: Vale, escrito también, pero a...

P9: Pero a ordenador.

M: Y entiendo que cuando escriben a ordenador escriben sin faltas de ortografía y sin nada de eso, ¿o sí?

P11: Pues esa es la ventaja del ordenador, que tiene el corrector. Pero no, también tenemos a E1, que nos corrige... no sé, lo que ella quiera, cualquier cosa que ella quiera.

M: ¿Y qué tareas suelen mandarles, por ejemplo, en 4.º de la ESO? ¿Qué clase de tareas tienen ustedes?

P8: Nosotros sobre todo estamos trabajando la literatura y después es todo el tema de apuntes. Nos está enseñando a hacer apuntes sobre todo. En Lengua.

P7: Nosotros... El separa el tema. Por ejemplo, está la gramática, que eso no lo trabajamos tanto porque como en 1.º, 2.º y 3.º ya hemos dado la morfología, el sintagma y todo eso, pues no se dedica tanto y a lo que más se dedica es a la literatura. Primero hacemos los apuntes y al final hacemos un proyecto, un trabajo, que presentamos. A ella le interesa un poco más el hablar, la oralidad. La escritura le importa, pero no le da tanta importancia.

P6: Opino lo mismo. Le da más valor a la parte oral porque, al final, es lo que vamos a utilizar en el futuro.

P1: Nosotros acabamos de hacer un esquema de las palabras invariables. Solemos trabajar gramática, al contrario que ellos. Y solamente gramática.

M: ¿Y trabajan más la parte escrita? ¿La oral...?

P1: Es que... las explicaciones son lo único oral.

M: ¿Y quién explica?

P1: La profesora. A veces da turno para que leamos lo del libro pero... Usualmente lo explica la profesora.

M: ¿Y ustedes están en silencio?

P1: Sí.

P2: (*Asentimiento*).

P4: Nosotros igual. Normalmente trabajamos más la gramática y la profe explica. No hablamos.

P2: Yo pienso que... a veces manda cosas de ortografía.

M: Cuando ustedes estaban en 1.º, ¿era así o no?

P6: Eh... depende. Yo, en mi caso, no tuve con la misma profesora que ellos. Yo estuve con E2 y nos dedicábamos más a centrarnos en... Yo creo que era un poco mezcla, porque aparte de centrarse en la parte oral, también era la escrita. Pero yo siento que se le da más valor a la escrita que a la oral. Pero igualmente fue un curso muy bueno. Yo aprendí mucho. Yo creo que al dársele importancia a las dos cosas por igual, pues, si eres bueno en algo, daba igual que no destacase en la escritura, porque te podías apoyar en que eras bueno hablando o escribiendo.

M: O sea, 4.º a día de hoy... salvo tu experiencia con este profesor (dirigiéndose a P6)... ¿4.º dice que más o menos está equilibrado? Corríjanme si me equivoco.

P5: Yo en 1.º de la ESO tuve otro profesor, que no es el de P6, y aparte... repetí 1.º de la ESO. Tuve tres profesores diferentes. Con algunos trabajábamos más la parte escrita, sí, pero de aquella manera (*ojos hacia arriba*). Yo recuerdo que hablábamos mucho más de lo que escribíamos. Nos evaluaban más la escrita, pero hablábamos mucho más.

M: Y cuando dices que hablaban más, ¿te refieres a exposiciones orales o te refieres a que ustedes intervenían?

P5: Interveníamos mucho más y exposiciones. Cuando llegué a aquí sí que las exposiciones... hice muchas menos, pero sí interveníamos más de... yo qué sé, teníamos dudas... nos la explicábamos entre nosotros... Eh... Si teníamos, yo qué sé, cualquier cosa, la profesora lo explicaba una vez y si no lo entendíamos nosotros nos lo explicábamos. Entonces pues...

M: Y eso que ustedes se decían, ¿la profesora lo evaluaba?

P5: Eh... supongo que sí.

P8: Para mí... (*Interrumpe el responsable de mantenimiento del colegio para informar acerca de la necesidad de realizar unas labores en el espacio en el que estamos y de que va a hacer una pequeña cantidad de ruido durante unos minutos*)... la lectura...

M: No te preocupes, si no haces ruido no me molesta (dirigiéndose al responsable de mantenimiento) (risas).

Perdona, P8, ¿qué estabas diciendo?

P8: Que para mí lo que más hacíamos era leer en 1.º, 2.º y 3.º, ¡no!, en 1.º y 2.º, perdón. Después porque para mí solo hacíamos ejercicios... El profesor explicaba y solo hacíamos ejercicio. Y ahora en 4.º no hacemos casi nada de ejercicios, solo apuntes y algún que otro proyecto.

M: ¿A 1.º le choca que dependa tanto del profesor o de la profesora?

P2: Puede que dependa del tiempo que lleve trabajando, porque, a lo mejor, las personas que llevan más tiempo en la docencia...

M: Sube un poquito más el volumen, porque yo te escucho, pero ellos creo que no (*señalando hacia P11, P10, P9 y P8*).

P2: Que también depende del tiempo que el profesor lleve en la docencia, porque alguien que lleve más tiempo puede tener otra manera de trabajar, que sea más... que sea más práctica, más de ejercicios, y alguien que sea más reciente pues puede que explique de forma más moderna, haga ejercicios oralmente, explicar las cosas de otro modo... Eso que también... puede que dependa de eso.

P4: Yo creo que también. Opino lo mismo. Muchos profesores explican diferente. Bastante diferente que otros.

P9: En Bachillerato es que hemos tenido prácticamente los mismos profesores. Solamente 1.º y 2.º, creo. Y ya después... a partir de 3.º hemos tenido con E1.

M: ¿Diríamos que depende de la persona que les toque si trabajamos más o menos la oralidad?

P6: Tristemente.

P5: Sí.

(*Asentimiento general*).

P8: Depende del año.

P9: Y también de... a medida que vas avanzando de curso eso se va perdiendo.

P10: Perdiendo bastante.

P9: Antes era como... mucho más trabajos, más presentaciones. Cosas más expresivas. Ahora mismo nada de eso, ahora es todo escrito y poco oral.

M: 4.º tiene la misma profesora que 2.º de Bachillerato.

(*Asentimiento*).

M: Pero la profesora no tiene nada que ver con cómo da clase en 4.º con cómo da clase en 2.º, ¿estamos diciendo esto?

P10: Es que en 2.º está la EBAU, entonces tiene que cambiar el chip.

P6: También una cosa... Por ejemplo: Yo noté que de 2.º de la ESO a 3.º de la ESO la Lengua es una asignatura diferente porque, por ejemplo, yo me acuerdo de que lo último dimos en 2.º de la ESO en Lengua creo que fue el análisis sintáctico y morfológico, fue lo último que recuerdo, y yo me acuerdo de llegar y ya todo era exposición oral, exposición oral, exposición oral... y creo, corríjanme si no, que todo lo que hicimos en 3.º de la ESO en Lengua, excepto alguna que otra redacción, fue oral todo el rato.

M: ¿Mismo docente?

P6: Sí, con E1. Pero no, de 2.º a 3.º no.

M: Y el cambio tú lo notaste de 2.º a 3.º que, además, cambió el profesor o la profesora.

Dime, P5.

P5: No, no.

M: Di, di, di. Puedes volver pa'trás. Puedes volver pa'trás. No te preocupes.

P5: Es que lo que estaban diciendo de que depende del profesor... es que yo tampoco lo veo como que depende del profesor. Yo lo veo como que depende de como... de lo que tú le muestres al profesor, porque, por ejemplo, nosotros teníamos a... (*mira a P6, solicitando de forma no verbal que le recuerde el nombre de la persona de la que habla*).

P6: A E2.

P5: Eso. A E2. Y depende de... ¿no?, de cómo estemos ese día o de cómo nos comportemos nos da más libertad o menos. Si veía que estábamos trabajando y nos ayudábamos unos a otros, pues nos daba eso y nos daba pie a que siguiéramos así, pero desde el momento en el que viera mucho cachondeo y cosas de esas, pues cortaba y hacía clases más monótonas, pero si... nos dejaba libertad.

M: ¿Entonces estamos entendiendo que lo oral es algo más dinámico, más divertido?

P5: Sí, nosotros nos divertíamos más con lo oral y ella nos dejaba que lo hiciéramos así, hasta el momento en el que viera que ya no aprendíamos, sino que vacilábamos más que otra cosa.

P6: Yo... Tal vez es por mi experiencia, pero creo que se aprende más hablando que escribiendo, por lo menos es mi opinión.

P5: (*Asentimiento*).

P6: Y lo bueno que tiene es que si tú durante muchos años te has dedicado a escribir y a escribir y a escribir y a escribir, probablemente tu nivel a la hora de hablar no sea tan bueno como si fuese al revés, es decir, una persona que suele hablar muy bien puede escribir relativamente bien, pero una persona que solo escribe muy bien, pues en la parte oral suele decaer. Que, a ver, que depende también de la persona, pero en los casos que he visto suele ser así.

P1: Yo creo que los cambios no están solo entre cursos, por ejemplo, en 1.º B hasta tienen otro profesor distinto que nosotros en Lengua y yo en el patio, yo qué sé, les pregunto qué están dando en Lengua y me dicen cosas distintas y hacen actividades distintas también.

M: O sea, ¿que no es solo el curso sino también el docente o la docente?

P1: Sí.

P11: Yo estoy de acuerdo con lo que dijo P6. Durante mucho tiempo yo he estado escribiendo, escribiendo, escribiendo... y ellas lo pueden decir (*refiriéndose a P10 y P9*): a mí lo que más me cuesta es exponer, salir a hablar. Demasiado. Me trabo. No es tanto la preparación porque sí me lo preparo... pero hablar me cuesta.

M: ¿Por timidez o algo así?

P11: Sí, lo mío es por timidez y porque hablo... hablo muy rápido.

M: Yo también (*risas*).

P10: Yo también estoy de acuerdo en que... por lo menos en 2.º de Bachillerato sí que hemos perdido esa parte de hablar, que es muy importante, pero sí que es verdad que la hemos trabajado previamente, en los años anteriores, sobre todo recuerdo en 2.º y en 1.º trabajábamos con mucha presentación y muchas exposiciones orales en público, pero no era con E3.

M: Volvamos a la EBAU. Imagínense que, de repente, el colegio o el sistema educativo decide que los exámenes dejan de ser escritos y empiezan a ser orales, ¿qué impacto les produce eso a ustedes?

P11: Fatal. Horrible. Muy mal. Es que cuando vas escribiendo ya sabes lo que vas a decir y lo expresas como quieres que sea, con un orden, con un sentido, coherencia. Cuando vas hablando te vas poniendo nerviosa, te empiezas a saltar partes...

P9: Y también que estamos acostumbrados, porque ya estos años nos hemos focalizado en esto. Entonces ahora un cambio a la oralidad otra vez... nos va a resultar difícil.

P10: Yo pienso igual. Sí, yo pienso igual. Yo creo que al escribir tienes tu tiempo para escribir y pensarlo bien, en cambio si lo tienes oral te puedes trabar y no saber bien lo que vas a decir.

P6: Yo por mi experiencia... ¿Cuál es la nota máxima que se puede sacar en la EBAU?

M: Un 14.

P6: Vale. Pues un 12 (*risas*). No, no, es broma (*mueve las manos, negando, con ello, lo que acaba de decir*). Pero sí que creo que, por lo menos mi clase, gran parte de las personas que están en ella sacarían más nota en la prueba oral que en la escrita. A mí me pasa de que... yo cuando escribo tengo que pensar lo que tengo que decir y cuando hablo no. Yo cuando hablo pues empiezo a soltar cosas y resulta que los argumentos que estoy soltando pues resulta que están bien. Pero siempre. Entonces, a la hora de escribir lo que me pasa es que yo me planteo lo que quiero decir, pienso en cómo lo diría en voz alta, y ya cuando empiezo a escribir digo... (*apoya su discurso en susurros, suspiros y gestos*)

de bloqueo, representando, con ello, la situación que describe) ... y entonces ya es cuando sale ese momento de confusión en el que borro todo lo que he hecho para, después, plantearme si lo que estoy escribiendo está bien. Entonces, por lo menos, mi opinión es que para mí sería un cambio positivo. Para mí.

P5: Yo creo que si hicieran la EBAU de forma oral podría dedicarme a lo que quisiera porque se me da muchísimo mejor lo oral que lo escrito. La escrita... de repente tienes que escribir un texto de Lengua y como tenga que ser de más de media página ya me equivoco y yo qué sé, me confundo con algo que escribí al principio y lo vuelvo a repetir, o de repente dejo una parte que no expliqué bien o cualquier cosa y, al final, todo lo que hice no se entiende y es como... ¿en serio? Y, en cambio, si lo digo hablando sé repartirlo mejor y se me entiende. Entonces pues yo... daría lo que... iría... diría...

(Risas generales).

P6: ¡Sí! *(Más risas).*

P5: Bueno, que aprobaría sí o sí. Básicamente.

P1: Yo creo que escrito te lo puedes pensar mejor. Te haces un planteamiento en la mente y luego lo escribes en limpio. Pero también creo que está bien oral, porque te puedes expresar mejor porque puedes añadir más palabras que escritas no se verían bien.

M: ¿Como por ejemplo?

P1: “En plan”. O sea, “en plan” es más oral que para escribirlo.

M: ¿Y no escriben “en plan”?

P1: Yo usualmente no.

P2: Yo escribiría “es decir” o algo así.

(Asentimiento general).

P4: Yo estoy de acuerdo con P1 porque a la hora de hablar entramos como más... estamos como más nerviosas, pero a la hora de escribir si ya me lo he repasado antes voy con el esquema en la cabeza y ya lo sé sacar.

M: ¿Te sientes más cómoda escribiendo que hablando? (a P4). *(P4 responde diciendo que sí con la cabeza).*

P7: Yo creo que también es que además tampoco es que tengamos mucha experiencia con exámenes nosotras... pero yo creo que sí, que también sería así.

P2: Yo prefiero escribir porque, aparte de que lo puedes pensar *(se señala con un dedo la cabeza)* y si crees que algo lo puedes explicar de otra manera lo puedes cambiar. Hablando pues te puedes equivocar y no es lo mismo. Es decir, no se puede corregir tan fácilmente porque... *(abre las dos manos, y las coloca cerca de su cuerpo, mientras dice que sí con*

la cabeza).

M: Porque ya lo has dicho, ¿no?

P2: Sí.

P6: Solo una cosa más, por ejemplo, el problema que tengo yo. Yo suelo cometer bastantes faltas de ortografía. Entonces, por ejemplo, si yo tengo una palabra que cuando yo la digo suena muy bien, ahora mismo no se me ocurre ninguna, pero si en el momento en el que escribo dudo si se escribe de una forma u otra, pues la cambio por un sinónimo y, tal vez, ese sinónimo no encaja tan bien en la definición que yo le quería dar y hablando pues... se la podría dar sin tener yo esa duda de a ver si la palabra está bien escrita. Pero, igualmente, yo creo que, en general, sería un buen cambio.

M: Para ti sería un buen cambio. Hay un sector que opina que sería un buen cambio y un sector que se moriría de la vergüenza.

P11: Ay, sí.

P10: *(Resoplido)*

P11: Pues yo creo que debería ser optativa porque, al final, por ejemplo, si a ti se te da bien la parte oral (*dirigiéndose a P6*) pues te conviene presentarte a una EBAU que sea oral y a las personas a las que se les dé mejor la parte escrita, pues a la parte escrita.

M: Cierta adaptación al alumnado, ¿no? Cierta flexibilidad.

P11: Sí, exacto.

P6: Eso es.

M: ¿Ustedes han notado esa flexibilidad a lo largo de toda la etapa educativa?

(Resoplidos).

(Manifestaciones gestuales de negación).

P11: Uf.

P1: No.

P5: No.

P6: También es que te preparan para a lo que está destinado el curso. Si en Bachiller te preparan para el examen... pues lo que te darán será que aprendas a escribir de una forma educativa para ese examen. Si en 4.º de la ESO lo que se te evalúa es que tú te sepas expresar con claridad, pues lo que te enseñarán es a expresarte con claridad. Y así, pues cada curso. Es decir, a ti te preparan para lo que vendrá en el curso siguiente.

M: ¿Y hasta ahora, cómo les han preparado? ¿Qué clases de estrategias han usado los profesores y profesoras con ustedes para trabajar la oralidad?

(Silencio).

M: ¿Les doy ejemplos?

(Asentimiento general).

P6: Sí.

M: ¿Han hecho debates, entrevistas...? Exposiciones sé que sí. ¿Cuántas? ¿Qué balance hacen?

P1: Es depende del tema que demos, porque cuando dimos la entrevista sí que practicamos las preguntas y las respuestas.

P6: ¡Estaría bueno que no! *(Risas)*.

P1: Pero en cambio cuando dimos cosas más de gramática... yo qué sé, el uso de la “g” y la “j” era más ejercicios.

P2: Yo creo que los debates surgen cuando, por ejemplo... Por ejemplo... *(Se empieza a escuchar un piano)*. La mitad de la clase tiene una duda y, por ejemplo, creen que es de una forma y la otra mitad cree que es de la otra. Entonces los profesores suelen decir que por qué lo creemos y ahí se forma un debate.

M: Esto sería un pequeño debate espontáneo, ¿no? El docente o la docente no lo ha preparado, pero surge *(asentimiento de P2)*. ¿En Lengua o en otras asignaturas?

P2: En Lengua, pero también a veces también pasa en otras.

P4: Al final del trimestre pasado hicimos un debate en Matemáticas, no en Lengua. Son cosas puntuales, no es lo normal.

P3: Pero exposiciones más o menos, porque como hemos cambiado tanto de profes este año, pues al principio con el primer profesor sí hacíamos más exposiciones y luego con los otros no.

P5: Nosotros sí solemos hacer debates. Con E1 si de repente nos entra una duda de cualquier tema podemos hacer un debate. De hecho, estuvimos a punto de hacer un debate de una película, de King Kon contra Godzilla, ahí, porque sí. Y... tenemos total libertad sobre eso. Se lo planteamos, se lo decimos a E1 y si ella nos dice que sí pues ese mismo viernes nos dividimos y hacemos el debate. Y esto lo hacemos tanto con E1, como con el de TIC, que nos da como debates espontáneos, minidebates. Solemos hacerlos.

M: ¿Y son debates organizados? ¿Ustedes buscan información, preparan argumentos...? ¿O son debates espontáneos que surgen de repente y nos ponemos a hablar sobre si nos gusta más DC o si nos gusta más Marvel?

P5: Depende.

P6: Es que depende *(moviéndose)*.

P5: Es que depende, depende.

P6: El año pasado hicimos un debate sobre si las drogas se deberían legalizar o no y para ese debate estuvimos una semana preparando argumentos de “por esto se debería legalizar” (*se apoya en gestos y lleva su brazo derecho hacia la derecha*) y de “por esto no se debería legalizar” (*dirige su brazo izquierdo hacia su izquierda*).

El de King Kon contra Godzilla no lo llegamos a organizar, pero sí que llegamos a hacer un minidebate ahí mismo y no se organizó nada, sino que éramos unos de un lado (*nuevamente, lleva su brazo derecho hacia la derecha*) y otros del otro (*dirige su brazo izquierdo hacia su izquierda*) y era: “¡qué va a ganar un mono a un dinosaurio!” (*dirige su brazo derecho hacia su derecha*), “¡cállate, que tiene poderes!” (*moviendo el brazo izquierdo*) y así. Pero los debates que solemos hacer suelen tener preparación (*sigue sonando el piano*) porque si no E1 no nos deja hacerlo, porque sí, un debate es más la parte oral que la escrita, pero ella también quiere ver que se trabaja esa parte, la parte escrita. Entonces, si a un debate se le da importancia a eso, a lo oral, y no recogemos la información que queremos trasladar o expresar, pues no nos lo da por válido. Además, el debate tiene que estar muy bien muy organizado, si no, no nos lo deja hacer.

P11: Exacto.

P8: Pues nosotros el tema oral no lo practicamos tanto porque, según E1, nos ve que somos mejores hablando que escribiendo, entonces ella prefiere que nos preparemos más escribiendo que hablando. Entonces, exposiciones hacemos una o dos veces al mes, como mucho, y debates... a lo mejor con un vídeo y después opinamos todos.

P7: Más conversaciones.

P8: Exacto.

P7: O sea, en un día no hay ningún debate ni nada, pero alguien hace una pregunta, pregunta algo, y entonces empezamos un poco a hablar, a cuestionarnos... No es tan organizado, sino que ella nos da la libertad de hablar y de, un poco, debatir, se podría decir, porque es como tener distintos puntos de vista. A ella le gusta que hagamos eso. Eso lo hacemos casi siempre cuando estamos trabajando o escribiendo, pero debates no hemos hecho ninguno con ella, sino es más espontáneo.

M: ¿Y eso sería trabajar la oralidad?

P7: No, o sea, tenemos debates y luego también tenemos exposiciones, que las exposiciones ella las utiliza para cuando terminamos el tema de literatura, el que ella dé, por ejemplo, el Romanticismo: pues nos organizamos, ponemos apuntes en la libreta y hacemos una exposición, o sea, ella está... (*ininteligible*) hacemos eso de oralidad.

P5: Un profesor que suele hacer muchos debates con nosotros, que la gran mayoría son

superespontáneos, que, si no me equivoco, en todas las clases hacemos al menos un mini debate, es con el profesor de Historia, con E2, que, yo qué sé, de cualquier tontería en verdad buscamos cualquier debate. O sea, estamos todo el día debatiendo con él y creo que...

P6: Hoy, por ejemplo, hicimos un... Hoy estamos dando la economía antes de que se produjera [sic] la Primera Guerra Mundial y acabamos hablando de cómo hubiera afectado a la economía que la pandemia hubiera ocurrido en 2014.

M: Guau. Gran tema. Interesante, ¿no?

P6: (*Se encoge de hombros*). Sí, sí.

M: (*Se ríe*). La cara de “bueno, interesante pa ti”.

(*Risas*).

P6: No, a ver, estaba bien, pero a ver... Sí.

M: ¿Y 2.º?

P9: Bueno, pues, yo como comenté anteriormente, todo se ha perdido. Todas las exposiciones, debates puntuales que hacíamos, pero sí es verdad que a lo mejor sí se ve un poco la oralidad cuando se va a introducir un autor y nos da una clase y hablamos sobre la obra y demás pero poco más.

M: ¿Y habla en esa clase la profesora o ustedes?

P11: Depende. Ella lanza una pregunta y se la respondemos.

P10: Normalmente es la parte crítica del comentario, que tiene una pregunta que tienes que dar tu opinión.

P9: Ahí sí que hablamos.

P10: (*Ininteligible*)... la parte que sueltas la teoría y luego una pregunta que está relacionada con la actualidad. Pues ahí sí solemos hacer un pequeño debate. Pero yo creo que la oralidad se ha perdido bastante durante los años pero sí que, a ver, nosotras somos de ciencias, de la rama de ciencias, entonces a lo mejor no tenemos tanta facilidad pa trabajar debates como tiene gente de humanidades, que tiene Filosofía, y pueden trabajar más temas. Pero, por ejemplo, nosotros, cuando estábamos en 3.º de la ESO teníamos una asignatura que se llama Ciudadanía, no sé si la siguen teniendo, que hacíamos bastante debates, entonces yo creo que eso es bastante interesante de hacer... Pero se ha perdido por...

P9: Sí es verdad que tenemos una asignatura que es CTM y ahí sí hemos hecho pues alguna actividad que sí hemos hecho algún debate puntual (*sigue sonando el piano*).

M: ¿Y CTM qué es?, perdón mi ignorancia.

P9: Ciencias de la Tierra y del Medioambiente.

P5: ¿Cuál?

P9: CTM.

M: ¿Y esa es de ciencias nada más?

P9: Sí.

M: Y ahí han hecho debates.

P9, P10 y P11: Sí (*al unísono*).

M: Interesante. Y... teatro. ¿Alguien ha hecho teatro en clase?

P2: Sí. Ah, no, fuera.

P5: Pero... ¿Teatro te refieres a... a que los profesores plantean una situación y tú representarla?

M: Sí. Teatro, dramatización

P6: A ver, por ejemplo, una vez que estábamos dando... Chos, no me va a salir...

P5: Hace poco estábamos dando las oraciones...

P6: Sí, eso.

P5: Y El puso... Venga, tienen que hacer...

P6: Sí, tienen que hacer un teatro en el que aparezcan frases dubitativas, exclamativas, interrogativas. Todo en un mismo diálogo y que tenga sentido.

P5: Y lo hacíamos.

M: Y lo que hicieron fue representar ese diálogo, ¿no?

P5 y P6: Sí (*al unísono*).

P5: Nos lo inventamos y decía, por ejemplo... hay uno que llegó un momento que decíamos nosotros a un grupo más o menos tenía que hacer. O sea, las cosas como se tenían que ambientar. Y ese grupo se organizaba pa... para que tuviera sentido en ese tramo de la historia, por ejemplo, entonces pues se organizaban sus... Ay, no me sale la palabra.

P6: Su diálogo.

M: Su texto, sí, su diálogo.

P6: Luego también exposiciones. A ver, no tanto teatro, pero sí que por ejemplo cuando vimos el romanticismo varios compañeros recitaron poemas en el escenario (*dirige su mano hacia el escenario, que se encuentra a su izquierda*) como si fuesen los propios autores de esos cuentos.

M: ¿Y 2.º de Bachillerato cuando trabajan teatro...?, porque ya han trabajado teatro, ¿no? Ya han dado Lorca, *La casa de Bernarda Alba*, ¿verdad?

P9: Sí.

M: ¿Cómo trabajaron ese texto? ¿Lo leyeron, lo representaron, se lo leyeron en casa...?

P10: Ya es que como ya hemos visto la obra... La vimos varias veces con el colegio porque nos llevaron al teatro, entonces ya la conocíamos de antes.

M: Claro, y la vieron antes de llegar a 2.º de Bachillerato.

P9: Sí.

M: ¿Y no la volvieron a ver cuando...?

P9 y P10: ¡Ahora no!

P11: ¡Ahora no, ahora no! (*risas*)

M: ¡Por favor, por favor! (*risas*).

Bueno, y ¿ustedes piensan que es importante expresarse bien?

P6: (*Asentimiento*).

P5: Sí.

P1: Yo creo que sí porque escribir bien te sirve para los trabajos, por si de mayor en tu trabajo tienen que hacer un informe o algo así, pero expresarte es para tu vida diaria, lo vas a utilizar siempre. A no ser que te quedes mudo (*risas*).

M: ¿Hay alguien que piense que no, que trabajar la oralidad es menos importante que lo escrito?

P5: Yo estoy de acuerdo en que lo oral es más importante que lo escrito porque, por ejemplo, en mi casa toda mi familia es de letras y están todo el día machacándome con... rollo... cómo escribo porque ellos le dan más importancia a la parte escrita que a la parte oral. De hecho, cuando escribo un guasap o algo me echan la bronca porque escribo con “q” o abrevio un montón las cosas, y me echan la bronca porque dicen que, en un futuro, cuando vaya a mandar un correo a alguien o cualquier cosa, que si lo voy a escribir así o cosas así. Es como... pues nada, enfádate.

M: ¿Ustedes, en el día a día, desde que se levantan hasta que se acuestan hablan más que escriben o escriben más que hablan?

P5: Hablo.

El resto de participantes: Hablo más que escribo (*al unísono*) (*risas*).

M: ¿Alguien escribe más de lo que habla? (*Silencio, nadie responde*). Vale. ¿Y en clase, en clase de Lengua, en 1.º de la ESO, escriben más de lo que hablan o hablan más de lo que escriben?

(*Rumores*), (*hablan entre sí*).

P1: Depende de la clase, porque cuando damos tema nuevo hablamos más y luego, al final, si da tiempo, hacemos ejercicios. Pero cuando ya estamos repasando tema hacemos ejercicios y casi no hablamos.

P4: Si hay explicaciones y dudas es más oral... Pero es eso, como cuando empezamos un tema, pero luego ya no.

M: Pero no me refiero a hablar como conversación espontánea entre ustedes, de cuchicheo, de Fulanito se dio un beso con Menganita, no me refiero a eso, sino a que lo que ustedes digan tenga interés para la clase.

P2: No sé...

P3: Escribimos más que hablamos.

P6: A ver, yo creo que depende del alumno porque yo hablo más que escribo pero E1 no me valora cuando hablo (*risas*), porque me dice: mira, tú eres muy bueno hablando, déjame en paz y ponte a escribir (*risas*). No, no, una vez me dijo: si vuelves a hablar en clase te echo (*más risas*), si quieres ir al baño me lo pones en un pósito (*carcajadas*). Entonces... depende del alumno, por ejemplo, a un compañero mío no le evalúa lo escrito, sino que le evalúa solamente la parte oral y a mí no me evalúa lo oral, sino que me valora solamente lo escrito.

M: ¿A ustedes les ha pasado eso? (*Nadie responde*). ¿Les ha pasado? ¿Se dan casos en los que a un alumno o alumna no se le evalúe lo escrito o no se le evalúe lo oral dependiendo de cómo sea esa persona? Digamos que es una especie de adaptación pero hacia lo que le interesa al profe trabajar.

P11: Yo creo que no.

P4: No, nada.

P9: No, a nosotras no nos ha pasado nada de eso.

P10: Para nada.

P8: Nosotras tenemos un compañero en clase que no habla casi nada, por no decir nada, entonces ella intenta que hable un poco, porque es que ni habla ni escribe. O sea, yo qué sé. Te hace gestos, pero no habla, ella intenta que hable y que escriba porque si no... Es que es Lengua, es que se le tiene que pedir.

P7: Exacto, E1 intenta hablar con él y él hace como gestos y etcétera. Y E1: No, tú me tienes que hablar, no te estoy viendo, tú me tienes que hablar a mí. O sea, gestos... Un día, ayer lo estábamos hablando, un día tú no escuchas hablar para nada. Estamos en Lengua, tienes que intentar hablar. O cuando estamos en un proyecto pues es como: tienes que intentar comunicarte con nosotros, si no te comunicas no vamos a poder hacer el

trabajo, no vamos a poder realizarlo. Es difícil, pero solo porque tenemos ese problema, ese compañero, esa adaptación...

P1: Sobre eso... Nosotros también tenemos una compañera que no habla. O sea, antes sí hablaba, era tímida, pero ya no habla nada, pero con nadie, se la pasa sola el día entero y aunque intentes hablar... a veces pasa de ti y a veces responde un "hum" o así (*acompaña su descripción con lenguaje no verbal*) y a ella al principio sí intentaban que hablara, pero últimamente ni le están pidiendo que hable ni nada. Y yo creo que deberían de dejar... sí que perdemos tiempo de clase para que ella hable, pero... entiendo que no quieren perder tanto tiempo de clase por ella, pero algo yo creo que sí para intentar que ella intervenga más en la clase.

P3: Nosotros tenemos también otra compañera como ella. Nunca ha hablado delante de la clase. Yo creo que ni piensa hablar.

P2: En cuanto a las adaptaciones... en este cole no, pero en el que yo estaba al principio sí que a la gente que se le daba mejor escribir era como... no que se lo adaptaran, pero sí que hacían como un refuerzo. Era como... Como que hacíamos... A ver: "léete esta parte del libro e intenta hacerme un resumen oral de lo más importante". Era como para reforzar... esa parte. Y a los que era al contrario, pues lo mismo pero al revés.

P5: En mi clase no llegamos al extremo como los compañeros de ellos, de que no hablan nada, sino más por timidez, de que no hablan porque les da vergüenza lo que la gente piense de ellos y cosas así. Pero, en el caso de E1, insiste una o dos veces y si ve como que tú no pones de tu parte dice un: pues bueno, cuando quieras hablar, avisa.

M: De acuerdo. Y a la gente que no quiere hablar, por las causas que sean, pero vamos a centrarnos sobre todo en las causas vinculadas a la timidez o al miedo, ¿ustedes cuando hablan sienten eso? Ahora, cuando hablan, que están hablando aquí conmigo o cuando hablan en clase, hacen una exposición, ¿qué sienten ustedes?

P5: Depende de la asignatura. En Lengua...

M: ¿"Depende de la asignatura" porque depende de la asignatura o porque depende del docente y de quien te escuche?

P5: De ambas cosas. Porque, por ejemplo, en Lengua tengo como más soltura, más confianza en mí porque es mi lengua, pero, por ejemplo, en Inglés, que no se me da nada, no hablo prácticamente inglés, entonces pues... se nota bastante la diferencia.

P2: Yo a veces sí cuando... cuando el profesor es como más estricto, es decir... como que es más serio, puede que a la hora de exponer o de hacer algo sí te dé más corte por el profesor porque... si lo hago mal se enfadará, no sé qué, no sé cuánto, y cuando el profesor

es más flexible, es como más expresivo, puede que diga: bueno, si me equivoco no pasa nada, nos reímos, seguimos y ya.

P4: Es que... sentirse cómodo...

M: Depende de quien escuche, entonces, más de lo que ustedes perciban de sí mismos, depende más de quien escuche y de cómo...

P9: Y de cómo pueda reaccionar ese profesor.

P10: Es que hay profesores que imponen más que otros.

P9: Sí, exacto.

P1: A mí mi timidez... cuando tengo timidez, no es porque me dé miedo qué piensen, si me equivoco, sino porque pienso: me lo debería haber preparado más para estar segura, para no tener la inseguridad de hacerlo mal.

P11: Yo creo que por más que te lo prepares siempre va a haber un poquito de timidez.

M: Esos nervios, ¿no?

P11: Sí, siempre van a estar, por más que te lo prepares.

P9: A mí cuando yo expongo me da igual, por lo menos a mí, me da igual el profesor que esté, si es más estricto o no, porque voy segura de mí misma y, claro, si me lo he preparado de esa forma y no de otra es porque creo que va a estar bien. A lo mejor sí me pongo nerviosa al principio, pero después, cuando empiezo a hablar, ya es como que me da igual, o sea, me da igual el profesor, como si me grita, pues... porque yo sé que si lo estoy haciendo así es porque creo que está bien. Bueno, después sí, que me diga cualquier cosa, pero...

P6: (*Asentimiento*). Sí, es que para mí es igual. O sea, a mí es que... Es que no sé si es un problema o una ventaja, pero es que yo no me preparo nada.

M: ¿Y vas seguro?

P6: Sí, pero porque... no sé. Yo llego allí y digo lo que tengo que decir y listo.

M: ¿Y crees, tú que eres tan seguro con cómo te expresas, que al resto de gente de tu clase le ocurre igual?

P6: No.

M: Hay mucha gente que llega y se paraliza.

P6: Es que yo tengo una experiencia muy muy tal que me ha hecho ser así, entonces... depende de la persona. Yo es que era una persona que en 3.º de Primaria le daba vergüenza ¡todo! y se le daba mal ¡todo! y entonces en un momento dije: me da igual que el tontito ese de ahí se ría, yo lo voy a hacer bien y, de hecho, lo voy a hacer tan bien que te va a joder lo bien que lo voy a decir, entonces no te vas a reír. Y por ese empoderamiento, por

llamarlo de alguna forma, pues nació eso.

P10: Estoy totalmente de acuerdo. Al final es una experiencia de crecimiento personal, porque se ha trabajado, por lo menos en este colegio, durante tantos años, presentaciones, presentaciones, presentaciones, hasta, incluso, en otros idiomas, que ya cuando llegas a 2.º de Bachillerato, por lo menos en muchos de los casos, ya te sientes una persona preparada pa utilizar cualquier tipo de presentación, siempre y cuando la tengas preparada, claro.

P2: Yo creo que también... aparte de por la persona, yo creo que también de... del ambiente de los compañeros, porque si eres una persona que se relaciona mucho y que más o menos toda la clase como que te conoce, etcétera, etcétera, a alguien que tiene un grupo de amigos más cerrado pues a lo mejor le cuesta más expresarse.

P3: Yo creo que también depende de la confianza que tengas con tu clase al hablar.

P4: Yo también. Sí.

P6: Eso también influye mucho, porque si fuese que vas a dar una charla a desconocidos... Muchas veces pasa que, y yo no sé por qué, cuando vas a darle una charla a alguien que no conoces lo sueles hacer mejor que con gente que sí conoces. Yo creo que se debe a que la opinión de ese tío al que acabas de conocer no te importa y la de tus compañeros sí, pero por ejemplo yo noto que la gente que suele ser, entre comillas, más popular (*realiza con sus dedos el gesto de las comillas*) en la clase suele tener esa facilidad para hablar, pero esa gente que es más... que le gusta tener su grupito, sus amigos, tal, suele ser más retraída a la hora de hablar. Suele ser. Puede no ser.

P5: Yo fuera del instituto hay veces que doy charlas a... en la parte donde trabaja mi madre, que necesitan que... ¿no?, que ayude en una charla y me cogen a mí por el tipo de charla que es, y cuando voy a ahí, que no conozco a nadie, exceptuando a los cuatro que trabajan con mi madre, pues me siento como, no sé, me siento bien hablando con ellos porque no me conocen de nada, entonces pues da igual lo que piensen de mí, no me van a volver a ver en la vida y me pueden pensar que soy tonto, que digo: vale, sí, felicidades. Y ya está. En cambio, en clase conozco... mejor o peor, pero a cada compañero, entonces no es lo mismo, por ejemplo, que conozco a P6, que sé que si me equivoco le va a dar igual si me equivoco o no, como por ejemplo, otro compañero, que lo conozco más, que busca el fallo, que si te equivocas es como: ja, ja, te equivocaste. Entonces, no vas con la misma confianza si conoces tanto a los compañeros con los que estás.

M: Tú que no tienes problemas para expresarte oralmente, ¿crees que eso te afecta más o te afecta menos que a una persona más tímida?

P5: A ver, es que a mí es que depende. Depende del momento en verdad, por ejemplo, en Lengua me da igual que te rías de mí o no porque me da igual, pero, por ejemplo, en Inglés, que se me da supermal, pues ahí ya es cuando... Yo qué sé: estoy exponiendo y noto que me equivoqué en alguna cosa, miro pa'lante y veo una sonrisita o algo que me cree inseguridad pues me bloqueo completamente. A gran parte de mi clase le pasa eso, pero en plan en Lengua y en otras asignaturas.

P8: También depende de la exposición porque, por ejemplo, yo aquí, en el instituto, cuando estoy hablando, o sea, cuando estoy exponiendo cualquier tema o cualquier... Da igual la nota que saque, pero después cuando salgo fuera, por ejemplo, los exámenes de inglés que estoy haciendo fuera, claro, me estoy jugando ahí... Es una nota bastante importante, entonces ahí sí que me pongo más nerviosa, entonces, dependiendo.

P1: También depende de cuánto te lo hayas preparado, porque si tú te lo preparas mucho, y te equivocas, te puedes sentir mal, no solo porque los demás se rían de ti, porque... El esfuerzo que tú has hecho para aprendértelo bien no ha servido, entonces también te puede hundir eso a ti mismo sin que los demás se rían.

P5: Muchas veces, un montón de veces me lo he planteado yo, que muchas veces es más lo mental que lo que pueda suceder en verdad. Es como... yo pienso, imagínate: yo sé que él (*refiriéndose a P6*), si me equivoco no se va a reír, pero mi mente piensa: chos, se está riendo, eso va a dar pie a que se ría no sé qué compañero. Y así empiezas tú en un bucle de: se van a reír de mí, se van a reír de mí y te terminas bloqueando. En cambio, si yo veo que él se ríe (*volviendo a referirse a P6*), digo: chos, dije algo gracioso; y sigo te vas como más como seguro o lo noto yo así.

P2: También se debería enseñar como cuando... como cuando vas a decir algo pero no estás seguro, que te quedas pensando y la clase en silencio, y de repente se escuchan susurros, cosas así, pues puedes que te pongas más nervioso y a veces, incluso, te dicen la respuesta en bajo y, y aunque la sepas, eso te crea más inseguridad.

M: Tendríamos que trabajar hablar, pero también escuchar, ¿no?

P2: Sí, pero por inseguridad que no se piense mal.

P6: El otro día en clase, hablando con un compañero y con un grupito más, no sé quién leyó un rollo que ponía que cuando la gente te critica no es porque le caigas mal ni cosas de esas, sino porque te tienen envidia. Entonces, yo qué sé, eso lo veo como muy relacionado con esto, cuando la gente está exponiendo y te critican, sobre todo a lo bajo, no sé, lo veo más porque yo qué sé, te tienen envidia o cualquier cosa y te intentan poner nervioso, entonces lo veo como una ventaja más, que hagan eso, digo, porque tú, sabiendo

eso, teniendo ese pensamiento, si yo veo que tú estás susurrándole a alguien al oído y noto que, y veo que están mirando hacia mí, pues sé que es hacia mí, entonces sé que me estás criticando y no sé, si tienes ese pensamiento puede ser una ventaja.

M: De aquí, las personas menos tímidas, o más seguras de sí mismas cuando hablan, ante esas dificultades que te pone la clase, que te pone el auditorio que te escucha, ¿cómo reaccionan?, ¿cómo llevan esas dificultades?, ¿bien? ¿mal?

P6: Yo muy bien. Yo es que no me fijo... O sea, a ver, esto es un truco que tengo yo y es... Siempre te dice, porque esto siempre, el profesor o profesora te dice: no, la charla o la actividad no me la tienes que dar a mí, se la tienes que dar a la clase. Vale, pues yo cojo en mi mente y pongo la cara de E1 a todo el alumnado (*risas y carcajadas*), entonces me pongo a hablarles así y ya está. A mí, por ejemplo, no sé por qué, siempre coincide que las personas que se ríen de ti son las personas o que su trabajo lo hicieron el día anterior o que no lo tienen hecho, entonces es como... ¿te estás riendo tú de mí? ¿de algo que no has hecho! (*rumores*) y es como: chos, cuidado, ¡me faltó la última parte! ¡A ti te faltó todo! (*risas y asentimientos*)... No sé.

Yo tengo un problema y es que soy una persona muy egocéntrica (*risas*) y yo cuando voy a salir a exponer me sobrevaloro el triple de tal (*sube la mano derecha*) porque... (*risas*) ¡No, no!, ¡porque si tú te sobrevaloras aquí (*sube, de nuevo, la mano derecha*), y a ti te intentar a aquí (*coloca la mano izquierda por debajo de la derecha*), no te están tirando, porque tú ya estás aquí (*mueve la mano derecha, marcando que está por encima de la izquierda*). Entonces, si yo llego en clase y digo, no sé, no se me ocurre ninguna persona que hable muy bien pero...

P8: ¡Tú!

(*Risas y carcajadas*).

P5: ¡Eso ya lo sabe! (*más risas*).

P6: Vale pero yo digo... Bueno, sí, si yo me creo que soy el amo, que soy el papi, una persona de mi clase no me va a decir nada porque yo soy el papi. Vale, pero aunque suene un poco egocéntrico, si yo..., no egocéntrico, pero sí sobrevalorado, si yo pienso que soy mejor que toda la clase, alguien que es peor que yo... A ver, que no es que piense eso, pero yo antes de hacer cualquier cosa sí que me lo interioro [sic] en plan: si yo soy el mejor alguien que es peor que yo no me va a poder criticar. Entonces suena un poco mal pero...

M: No, vas como trabajándote esa autoestima, digamos, antes de hablar en público.

P5: Yo lo que hago no es eso de poner la cara de E1 a todos los compañeros, lo que hago

es, por ejemplo, a la gente que... que tengo más confianza con ellos, que me llevo superbién y eso, pues intento mirarles, sobre todo a ellos, porque sé que si los miro a ellos y me equivoco, me van a hacer, yo qué sé, cualquier gesto con la cara, con los brazos de: bien, sigue; y, en cambio, si miro a alguien en la que no tengo tanta confianza en esa persona o cualquier cosa me quedo como bloqueado de: lo hice bien, lo hice mal, no hice nada... Entonces al mirar a esos compañeros que me caen mejor pues como que me facilita ese, ¿no?, ese: sigue así, que lo estás haciendo bien.

M: Los usas, te apoyas, ¿no?, y con ese *feedback* pues tú continúas, con ese mensaje que te mandan.

P5: Sí, exacto.

P6: Otro truco muy bueno es pensar que tú lo que estás haciendo es para nota. O sea, a ver, es que siempre te dicen: tú estás aquí para aprender y luego la nota ya es algo tal... Pero, a la hora de exponer, tú lo que tienes que pensar es que esto que estás haciendo te va a dar un diez, entonces una persona que está en tu clase no puede interferir en que tú saques un diez. Entonces, que Fulanito o Menganito, que se está riendo alguno de ti, no puede evitar que tú saques un ocho, un siete o que saques un diez. Entonces, si tú te centras en que tú tienes que hacer esto, da igual el que se vaya a reír de ti, que tú lo vas a hacer.

P1: Lo que dijo él de lo de las notas (*refiriéndose a P6*)... Cuando alguien a veces me critica, ¡críticame cuando tú sacas mejor nota que yo! Porque... y si sacas una nota buena la gente te dice: ay, no, qué suerte... ¡Gánatelo!

P5: Ten la misma suerte que yo.

P10: ¿Verdad?

P1: ¡La suerte la busqué!

M: ¿Están de acuerdo?

P11: Sí, total.

M: Y volviendo a los trucos, ¿les darían esos trucos a la gente tímida?

P5: Sí.

P6: Sí, pero depende de la persona, porque hay gente que se siente tímida porque no le gusta su físico o porque no le gusta su voz, entonces ahí... es diferente.

P5: Otro truco que me dieron pero que no lo utilizo tanto es cuando vas a exponer algo que te han marcado previamente: tienes que hacer un trabajo sobre... (*piensa*), sobre esa butaca (*señala a la banqueta que se encuentra en el centro del círculo, usada, en este caso, para sostener el móvil mientras graba la conversación*). Tienes que pensar que tú

eres el que sabe qué le pasó a esa butaca, lo que hizo y todo eso. Tú no. Entonces, todo lo que yo te vaya a decir es algo que tú no vas a saber, entonces va a estar bien, entonces ya es como una confianza previa, que me la dieron, no la he utilizado nunca porque me parece absurdo, pero a lo mejor hay alguien, hay gente a la que le pueda servir.

P6: Consejo de P6: me parece absurdo pero ustedes verán (*risas*).

M: No, claro, a cada persona le puede funcionar una...

P6: No, no, no, sí, sí, sí...

M: ... cosa diferente.

P6: Si yo lo entiendo.

P5: Es que es eso, es que es eso...

P6: Hay gente que tiene timidez a equivocarse y hay gente que a lo que tiene timidez es a que la gente le mire la cara porque no le gusta su cara. Hay gente que tiene timidez porque no le gusta... estar moviendo las manos en la pizarra, pues cada caso es diferente, sí.

M: ¿Y qué cosas creen ustedes que influyen en esa timidez?, por ejemplo, lo de la cara, lo de la voz, lo de las manos... ¿Qué cosas creen que son las que hacen que una persona no se sienta cómoda hablando en público?

P11: Yo creo que... bueno, en mi caso es el ambiente que tenga yo con la clase. Si no tengo... No es que... No es... A ver, obviamente no te vas a llevar bien con todo el mundo en la clase. Yo puedo tener mis amigas y puedo tener compañeros. Obviamente, cuando estoy exponiendo suelo apuntar hacia ese lado, hacia mis amigas (*señala a P9 y P10*) y otra ventaja mía es que yo soy ciega (*risas*) y entonces es como: te estoy viendo pero, en plan, no te enfoco y es buenísimo eso.

M: ¡Yo lo hacía! (*risas*) ¡Me quitaba las gafas y así no veía a nadie y pa'lante! ¡No me acordaba!

P9: Bueno, yo también soy igual. Yo cuando expongo, sobre todo, pues miro a mis amigas, porque, como dijeron antes, son las que me van a animar a seguir en cualquier ocasión, que me trabe o cualquier cosa...

M: Buscando ese *feedback*, esa aprobación.

P9: Sí, sí. El apoyo que necesito pues pa avanzar.

P10: Lo que hay que hacer es justo antes de... cuando vayas a salir, crecerte y, bueno, si te equivocas pues se sigue y no pasa nada. Se sigue pa'lante.

M: Trabajar esa autoestima, como decía P6.

P6: A ver, pero luego hay que sacárselo, porque a mí, por ejemplo. Me pasa... Yo no sé

por qué, y me pasa solo, yo soy una persona normal y de repente llega la hora de Lengua y me creo Jesucristo (*carcajadas*), ¡pero no lo hago adrede! (*risas*), y luego termina la hora y es como: pero qué me pasó, pero de qué hablo, pero por qué hablo, si yo soy un microenano de uno veinte... (*más risas*).

P5: Yo por experiencia propia, porque me pasaba antes, que de pequeño, ¿no?, era más gordito y me daba vergüenza todo, que tenía... Me costaba hablar en público porque tenía la autoestima... por los suelos era demasiado, estaba por debajo del suelo, era nula mi autoestima, no tenía, y me daba mucha... Por culpa de mi autoestima no hablaba con la gente, y entonces creo que es por eso, que se tiene que trabajar la autoestima para así poder hablar más en público y poco a poco llegar a lo hace él (*refiriéndose a P6*).

M: ¿Entonces piensan que en clase de Lengua tendríamos que trabajar la autoestima también, para poder trabajar todo esto también?

P5: Bueno, sí, de hecho E4, la profesora de Inglés, hace un poco eso, porque... por ejemplo, yo no sé nada de inglés, pero hay veces me pongo a hablar con E4, y cuando salgo a hablar con ella me creo que puedo ir a Inglaterra y puedo hablar perfectamente inglés, y en verdad sé que no, pero no sé, como que trabaja como... No sé decirte: hace esto, esto y esto, que te hace sentir como mejor. Pero no sé, lo consigue. Muchas veces se podría trabajar más eso y vendría bastante bien.

P3: Yo estoy de acuerdo con lo que han dicho ellos.

P2: Yo creo que también el entorno en el que estés y en el afecto que tengas de pequeño, me refiero en Infantil e, incluso, en la guardería. Hay profesores que siempre dicen continuamente lo que haces bien, entonces como que eso te ayuda a... como a no pensar: qué horrible todo, qué horrible, qué horrible (*se lleva las manos a la cabeza*), porque aunque tengas algo mal siempre te dicen lo que haces bien, y crees que hay más cosas que haces bien que cosas que haces mal. Y hay profesores que solo te dicen las cosas malas, entonces... cuando solo te dicen las cosas malas siempre tiendes a pensar que todo lo haces mal.

M: ¿Están de acuerdo?

Sí (*unánime*).

M: ¿Tienen más profesores que dicen las cosas malas o más profesores que dicen las cosas buenas?

P5: Puf...

P3: Uf.

M: Se desinflaron de repente.

P1: Yo creo que las malas porque creen de por sí que nosotros ya sabemos qué hicimos bien, pero aún así, cuando son muchas veces que te dicen las cosas malas solo te empiezas... empiezas a pensar que solo haces las cosas mal.

P3: Estoy de acuerdo.

P5: Hay una frase que me gusta mucho que es la de: una cosa mala resta mil cosas buenas. Eso creo que hay algunos profesores que en su vida eso no... que eso no existe en su vida, y hay gente a la que le afecta mucho y que estén todo el rato criticando las cosas malas y diciendo solo las cosas malas sin saber que eso puede ser peor para la persona y es algo que yo cambiaría de aquí, o bueno, de la mayoría de los profesores.

M: A ustedes le gustaría escuchar más cosas buenas por parte del profesorado...

Sí (unánime)

P5: No tanto más cosas buenas sino más pensado, no solamente cosas buenas ni solamente cosas malas, sino una mezcla entre las dos porque así ni te creces mucho ni te embajonas.

P4: Yo creo que tengo profesores que dicen las cosas bien... pero también hay profes que intentan buscarte el fallo para que aprendas de ese fallo y así poder subirte la nota y así aprendas más, entonces creo que es importante tener la confianza del profesor, por ejemplo, a la hora de exponer tener la confianza con un profe, para que te diga tanto las cosas buenas como las cosas malas.

P3: Yo creo que tenemos más profes que dicen las cosas malas, como ya dijo P1, ellos piensan que intuimos las partes que hicimos bien y, vale, no dicen: cosas malas, dicen: a mejorar, a corregir... pero no sé.

P8: Yo creo que depende del alumno, porque a mí me suelen decir las cosas malas que hago para yo aprender, porque sé que me las dicen para aprender, pero a otros alumnos que tenemos en clase, que no hablan o son muy tímidos y les da miedo casi todo, pues le dicen casi todo lo bueno pero pa subirles los ánimos porque si no sí que no hacen nada.

M: Trabajando esa autoestima.

P8: Sí, exacto.

P11: Yo creo que no nos dicen tanto cosas malas sino: cosas para mejorar, pero sí que es verdad que, por ejemplo, hace tiempo vi una foto que estaba por Instagram que una chica sacó una nota excelente y el profesor le puso una nota gigantesca, o sea, que superbién y yo creo que esas cosas te influyen porque, como dicen ellas, dan por hecho que nosotras sabemos las cosas que están bien pero también necesitamos eso, como que nos apoyen.

P9: Sí.

P10: Yo creo que al final también es una cuestión de las personas, porque tiramos a

centrarnos siempre en lo negativo y en que: ay, aquí me equivoqué. Pero al final tenemos que centrarnos en: tuvimos un fallo, ahora vamos a intentar arreglarlo.

P11: Sí.

P10: Pero eso también le falta a profesores de... eso.

M: El boli rojo hace mucho daño, ¿no?

P10: Uf, sí.

P6: Puf.

P9: Mucho.

M: ¿Con qué boli les corrigen a ustedes?

P5: Verde.

P6: Depende del profesor.

P11: Rojo.

P10: Rojo.

P6: ¡Y marrón! (*risas*).

P11: Yo también marrón.

P8: Claro.

P2: Depende.

M: Marrón, rojo, verde... depende.

P9: Sí, depende.

P6: Depende del profesor. Es que depende. E2... ¿usa rojo, no?

P5: E2 depende del día.

P6: El rojo...

P8: El que coja.

P6: E5 rojo... E6 verde... No, E6 el que tenga a mano.

P8: ¡Exacto! (*risas*).

E6: Es que E6 si tiene un boli de color morado usa el color morado.

E1: E6 me corrigió una vez un examen con un rotulador morado que estaba en la mesa que estaba perdido y que no era de nadie.

M: ¿Y qué impacto tiene para ustedes ver un examen corregido en rojo o verlo en verde?

P5: A ver, a mí me impacta más verlo en rojo porque sintonizo más el rojo con lo negativo, entonces me impacta más, pero si lo veo como los exámenes que nos da la profesora de francés, que te lo puedes encontrar de repente marrón como azul o... de colorines, pues me crea como más confianza, si no es rojo no lo veo tan negativo.

P6: Yo sí lo pienso, pero creo que es porque tú tienes más asociado ese color de bolígrafo con el profesor, porque, por ejemplo, yo me imagino a E5 corrigiéndome un examen de color rojo y digo: vale; pero me imagino el rojo en E2 y digo: chos, uf, buf, mal; y no sé por qué, no sé explicarme... Es una sensación de que depende del color tú te imaginas una reacción del profesor, o por lo menos yo cuando veo mi examen y veo muchos tachones en rojo me imagino a E2 corrigiendo en plan: joder, que “aquí” lleva tilde, P6, qué pedazo de... (*Vuelve a sonar el piano*). Entonces yo me lo imagino así y bueno.

M: ¿Y en la oralidad? ¿Cómo les corrigen? Porque en un examen escrito en rojo, en verde, en marrón, en violeta... ¿Pero y oralmente?

P1: A mí... Cuando... En oral a mí... Cuando en oral y estoy hablando... Cuando me equivoco me molesta bastante que me corrijan mientras que estoy hablando, que me paren para corregirme, porque ahí ya me da la inseguridad. Prefiero yo rectificar sola y poder continuar, porque ahí me... Me corrigen y como que me bloqueo.

P2: Yo prefiero que... (*el piano continúa sonando*) Cuando haces...

M: Sube un poquito la voz porque con el piano...

P2: Yo prefiero que... Cuando hacen una exposición...

P5: Oye, voy a cerrar la puerta (*dirigiéndose a la moderadora*).

M: Sí, por fa. Gracias.

P2: Que yo prefiero que cuando haces una exposición dejen que termines y luego te corrijan, porque... cuando no te dicen nada tú sigues y como que no te causa esa inseguridad que te da después de que te corrijan, porque cuando te corrigen al final te sientas y ya, pero mientras... pero si te corrigen mientras haces la exposición te crean esa inseguridad e, incluso, lo puedes hacer peor que como pensabas que lo ibas a hacer.

P4: Yo creo lo mismo que P1. Si me paran para corregir... pues, o sea, me bloqueo y puede que se me olvide lo que estoy diciendo y ya no... O sea, no puedo, me pongo más nerviosa y me cuesta retomar.

P5: A mí apenas me corrigen. La única que noto que me corrige todo el rato es E1, sobre todo pa ese momento que digo “pa”, que ella me corta de inmediato cuando digo “pa” y me corta y muchas veces dice: paso de ti; y sigue al siguiente. Y... de hecho, en E1 ahora digo eso porque en sus clases me tengo que obligar a decir “para” en vez de “pa”, entonces le agradezco que me corte y así me doy cuenta y en mi forma de ser me machaco más por eso. Entonces a veces logro decir todo lo que quiero sin decir “pa” y digo “para” en vez de eso. Me gusta que me corten directamente para así poder seguir como forzándome para lograrlo.

M: Aparte del “pa”, ¿qué más les corrigen?

“En plan” (*unánime*) (*risas*).

M: “En plan”, “en plan”, “en plan”... (*señalando a cada participante*) (*risas*).

P3: El año pasado teníamos la misma profesora que ella (*incluyéndose a sí misma y a P3, y refiriéndose a que compartían profesora con P1*) y un compañero, que no le podías quitar la expresión “en plan” y cada vez que lo decía era en plan: Alejaaandro, el “en plan”... Y no sé, una anécdota.

M: ¿Y por qué dicen tanto “en plan”?

P7: Yo no lo digo tanto, o sea, yo casi nunca lo digo, pero es en plan en clase, que se dicen muchas cosas, y E1 como que lo mide, pero no sé... Creo que es por acomodar. Es muy típico decirlo.

M: ¿Y qué información da el “en plan” que no da otra expresión? ¿Por qué lo dicen?

P7: Es más añadir algo, porque te sientes más seguro al decir “en plan” y piensas, o algo así, pero es por añadir.

P11: Es un comodín (*rumores, risas*).

P9: Exacto.

P10: Sí.

P11: Como hacer una pausa en lo que se te ocurren más cosas. (*Portazo*).

M: ¡Uy! ¡Qué susto!

P9: Pa ejemplos también. Por ejemplo, en plan...

M: “Por ejemplo en plan...” (*risas*) **como expresión ya.**

P9: Como una frase (*ininteligible*).

M: Vale, ¿y una exposición oral no la usarían? En un examen me dijeron antes que no, ¿pero una expresión oral?

P6: No.

P10: No, no,

P9: No.

P11: No, para nada.

P9: Tampoco es que nos dejen.

P7 y P8: ¡Exacto!

P8: E1... Imagínate.

M: Les van a la yugular (*risas*).

P8: Claro.

P5: Yo varias veces he utilizado el “en plan” en un examen escrito. Una vez fue con E1.

Me lo tachó... de esas... de no una línea, sino... que un poco más y me tacha el examen entero y me tuvo una o dos semanas con eso y fue como: ¿en serio? Y aparte creo que el “en plan” es como por moda. Si no me equivoco, hace... Antes del “en plan” teníamos otra palabra que estábamos todo el rato utilizándola constantemente y hubo un momento en el que la utilizábamos tanto que cambiamos al “en plan”. Y llegará un momento en el que utilizaremos tanto el “en plan”, en todos sitios, que a ninguna persona le moleste, y tendremos otra palabra y así todo el rato.

P1: Yo utilizo el “en plan” cuando no sé qué decir. En vez de quedarme como: eeeeh; digo: en plan. Y ya añadido no sé cuántas palabras para conseguir, mientras voy pensando, para conseguir unir la frase.

P2: Yo creo que la gente lo usa porque cuando hablas con alguien y le estás explicando algo pues por las reacciones puedes pensar que no lo estás expresando bien y tiendes a utilizar esas expresiones.

P5: Hace poco vinieron unos chicos a darnos una minicharla sobre el proyecto de Lengua y el chico me dijo que él era como yo, que él decía lo que quería, y que un montón de cosas estaban mal y se lo corregían y él escribía también igual, o sea, que era muy como yo en ese sentido.

P6: ¿Y qué tal le fue la EBAU?

(*Carcajadas*).

P5: (*ininteligible*).

P6: Que es broma, muchacho.

P5: Y me dijo que pasara de la gente, que siguiera hablando como me diera la gana y escribiendo igual, o sea, que no me preocupara por eso

M: ¿Y ustedes qué creen con respecto a eso?

P5: ... poco a poco.

P9: Una cosa es lo que tú pienses y otra cosa es cómo te evalúen eso.

P11: (*Asentimiento*).

P9: Esa es mi manera de pensar, no sé.

P6: Yo no estoy de acuerdo con P5.

P5: Yo sí, eso me alegró el día.

P6: Mira, yo soy una persona que comete... Eh... Mira, el anterior examen no, sino el anterior, de Historia creo que tuve, sin exagerar, veintisiete faltas de ortografía. Claro...

M: ¿En cuántas páginas?, perdona que te...

P6: En dos. Claro, entonces dije: esto no puede ser, tal, entonces, vamos a fijarnos. Y

estuve una semana practicando, escribiendo, escribiendo, escribiendo, escribiendo y todo tal. El siguiente examen creo que cometí cuatro faltas. Eso no es: no, tú escribe como te dé la gana y se irá mejorando. No, te tienes... Suenan... Es que... En verdad la gente suele cometer faltas por pereza y por no fijarse, porque a mí me pasa al final de los exámenes, como voy con prisa para acabar el examen luego no me paro a ver si todas las tildes están bien puestas en su lugar. No sé si se me han comprendido.

(Unánime): Sí, sí.

P7: En Historia.

P8: Me pasa lo mismo.

P10: Eso pasa bastante, sobre todo en los exámenes de Lengua, porque tenemos que escribir un montón y escribimos así (*hace el gesto de escribir a mano*)... o sea, las palabras son líneas prácticamente porque vamos escribiendo así y... A lo mejor un punto de una "i" nos cuenta como tilde porque vamos escribiendo rápido... Entonces...

P9: Es que no te da apenas... Después de revisar todo lo que has escrito.

P8: A nosotras nos pasa lo mismo en los exámenes de Historia, que, claro, teníamos que escribir bastante. No sé si nosotras dos y una compañera más (*refiriéndose a P7*), empezamos a escribir y, bueno, yo empiezo a escribir, claro, y ya luego ya corregiré las faltas, las tildes y demás. Entonces empezamos a escribir todo y entonces quedaban solo cinco minutos y me quedaba por contestar una pregunta, y ahí llevaba dos hojas, y todavía me quedaba un montón por escribir. Entonces era o corregir las faltas o perder los dos puntos de la... de la siguiente pregunta, entonces prefiero coger los dos puntos de la siguiente pregunta antes que corregir las faltas.

P7: Exacto.

P6: Es o contestar a una pregunta o revisar el examen. Entonces voy a la pregunta, claro, que es, claro, al final...

M: ¿Les restan puntos del examen por ortografía?

Sí (unánime).

P5: Depende.

P6: Depende, en Historia en el primer examen no nos las contaron. En el segundo sí. El segundo... a mí me quitaron dos puntos.

M: ¿Y en Lengua?

P6: En Lengua es que no hacemos exámenes.

P8: No, no hacemos exámenes. Y tampoco queremos.

P2: Nosotros hacemos muy rara vez pero sí solemos hacer exámenes de Lengua.

P6: Pobrecitos.

P2: No son exámenes... No son exámenes a lo de examen de los adjetivos, estudien y les pongo un ejercicio para nota, es más... Son más trabajos que van para nota.

P1: Yo... Las faltas ortográficas... Yo casi ya no cometo porque yo tuve, yo tengo un trauma en Lengua porque el año pasado yo iba a sacar... A mí me cuesta un montón Lengua, es la que peor se me da, y yo iba a sacar un diez en la nota, en Lengua, por primera vez en mi vida, en 6.º, en el último trimestre... No, en el... en el segundo trimestre. Y me quitaron dos puntos en Lengua porque en el último examen tuve no sé cuántas faltas. Y ahí me vino el trauma y ahora siempre me fijo en las faltas. Me da igual si dejo una pregunta sin contestar. Me fijo en las faltas.

M: Y cuando hablan, ¿se fijan tanto en cómo hablan?

P5: Qué va.

M: La escritura es como mucho más...

P6: No puedo revisar lo que digo.

P8: Claro.

P5: Yo cuando hablo me da igual si una palabra lleva hache, si no; si va con ese, si no... Todo lo pronuncio como yo creo, ¿no? Entonces me da igual cómo se escriba.

P6: También tenemos la ventaja de que somos canarios.

P5: También.

P6: La ventaja (*mientras marca con los dedos el gesto de las comillas*). Si eres una persona que es analfabeta pues lo bueno que tiene es que nosotros la ce y la ese la pronunciamos casi igual, pues no te tienes que parar... Yo qué sé... Es que no se me ocurre... En “necesario” tú no estás viendo dónde pronuncio la ce y dónde pronuncio la ese. A ver, si fueras una persona que no sabe escribir... No sé si me entiendes.

M: Sí, sí.

P5: Yo veo que es una ventaja. Tengo amigos que son de Madrid y se burlan de mí por cómo pronuncio las eses y las ces y yo me río de ellos porque yo no tengo que estar todo el rato exagerando como el acento porque, no sé, como lo digo todo igual no exagero... No veo esa exageración del acento. Lo veo más natural. No sé.

M: Y esa ventaja que dicen que tienen hablando, ¿también la tienen escribiendo?

P5: Ah, no.

M: ¿Se convierte en desventaja?

P9: Total.

P8: Sí.

P10: Total.

P6: Depende... Sí. Yo creo que sí, pero... Es que, por ejemplo, yo te sé pronunciar la ce, te sé pronunciar la ese y te sé pronunciar la zeta, pero yo, a día de hoy, no te sé pronunciar la uve y la be... Cómo pronunciar... No sé si se me entiende... Es que...

(Sigue sonando el piano).

M: Luego si quieres te explico eso, porque nos iríamos muchísimo del tema... Pero bueno, no sabes diferenciar la be y la uve porque...

P6: No, no, diferenciarla sí, sino pronunciarla como tal...

M: Es que se pronuncian igual. Pero eso da para...

P6: Ah, vale.

M: ... una clase.

P5: Pero tiene una minidiferencia, ¿no?

M: *(Negando con la cabeza).* No, si no me equivoco, tenía diferencia hasta allá por el siglo XVI, a partir de ahí ya no. Pero no.

P6: Ños, aquí al ladito.

P5: Yo recuerdo que cuando di la be y la uve me hacían decirlo diferente y era como: qué pesadilla.

M: ¿Se acuerdan de lo que decían antes del tipo del profesorado y de si es más tradicional...?

P5: Chias, pues se quedó en la Edad Media, eh.

P8: Triste.

P7: Se quedó en el siglo XVI.

P6: Una cosa, en Latinoamérica, eh... O sea, no sé qué parte, hay una de las dos letras que no está, la be y la uve... ¿No hay una letra...? Es que no sé decirte.

M: No, lo que pasa es que la llaman... ¿“ve corta” y “be larga”? ¿“ve baja”?
(dudando y dirigiéndose a P11, que tiene acento hispanoamericano).

P11: Ve pequeña y be normal.

P6: Vale.

M: Pero vamos, que cambiar cambia el nombre, pero estar están.

P5: Lo que estaban diciendo antes de los exámenes... Que a mí, una cosa que no sé por qué, a mí en Historia en todos los exámenes he tenido siempre el mismo número de faltas, que es veintidós, en todos. Y en todos he sacado un cinco, exceptuando en el segundo, que el profesor se hartó de ver tantas faltas y me bajó cuatro puntos y en vez de sacar un ocho saqué un cuatro, que me deprimí pero me dio un poco igual *(sigue sonando el piano,*

esta vez más fuerte).

P6: “Me deprimí pero me dio un poco igual”.

M: Lo superó.

P6: Me deprimí porque dije: chos, saqué un cuatro y podía haber sacado un ocho... Pero ahora me da igual. Y ya está. Pero después en Lengua, no sé por qué...

M: ¿Puedes ver si está la puerta cerrada?, es que creo que volvieron a abrirla y no oigo con la música (*susurrando y dirigiéndose a P1*).

P1: ¿Pero no estaba cerrada? (*susurrando y dirigiéndose a la moderadora*).

P6: ...y ya está.

M: Es que creo que volvieron a abrirla...

P6: Se abrió otra vez. A ver... (*se asoma*). Se cerró. Eh... Los exámenes que he hecho de Lengua no he pasado de las cuatro faltas. No sé por qué.

M: Vale. En ortografía... cuando hacen un examen por escrito corrigen las faltas de ortografía y les bajan puntos...

Sí (*unánime*).

M: ¿Hablando les bajan puntos por decir “en plan”?

P8: No.

P6: No.

P9: No sé.

P6: Mmm...

P5: Ni idea.

P7: A lo mejor te echan la bronca pero no te lo bajan.

M: ¿Cómo les corrigen las cosas que dicen? ¿De dónde sale la nota de las cosas que ustedes dicen?

P6: No sé. Si tiene concordancia... Si tú estás hablando... Que puedas unir, que todo esté conectado, que no digas una cosa que no esté relacionada con la otra, que sepas hablar bien y conectarlo todo entre sí.

M: ¿Les corrigen la forma o le corrigen el contenido?

P5: El contenido.

P6: Las dos cosas.

P7: Las dos cosas, sí.

P6: Yo creo que es en base a... Cómo explicarlo... En lo escrito separan, entre comillas, palabra por palabra lo que estás diciendo y, a la hora de hablar, como no se pueden parar palabra por palabra, pues con lo que se quedan es... Si la idea general está bien explicada

pues de ahí depende tu nota. También algo que yo creo que afecta mucho es la fluidez con la que dices las cosas, porque no es lo mismo estar diciéndolo de esta forma: que... ehm... eh... en... que en algún... momento... estar...*(hablando lento)*, *(otra vez el piano)*.

P5: ¡Pero sigue el piano! *(levantándose para cerrar la puerta)*.

P6: *(Riéndose)* ¡P5, ciérrala con llave! ¡Y que no la abran más! Bueno, pues a lo que me refiero es si... Yo tengo compañeros que, por ejemplo, a la hora de hablar se pueden estar hasta tres o cuatro segundos diciendo: eh... a lo que me re... fiero... *(hablando lento)*. Claro, puede que lo estén explicando bien, puede que el mensaje llegue, pero si has tardado un minuto más o dos minutos más en explicar algo que podías haber explicado en treinta segundos pues..

P2: Yo creo que cuando corrigen por lo de hablar yo creo que también es por cómo suena porque... también por lo del acento, porque hablar diferenciando... la ce y la zeta como que suena más de... suena más como de... no sé cómo decirlo pero suena, por decirlo así, analfabeta, como que suena de menor... categoría, por así decirlo. Entonces, cuando utilizas expresiones de ese tipo también puede, se puede... pensar como que es alguien de muy poco vocabulario. No sé si me explico.

M: ¿Te suena más culta una persona que sea de la Península?

P2: No... No es que sea, sino que suena más... Sí.

M: ¿Más cuidado, más culto, más serio, más formal...?

P2: Sí, ¡eso! Cuando la gente que lo pronuncia más... pues como nosotros, como que suena a más gente de barrio... gente con mala vida.

M: ¿Ustedes qué dicen? ¿Qué piensan?

P6: Que sí.

P7: Sí.

P10: Yo creo que no. Para mí el acento canario es precioso y tiene, no sé, un tono superbonito y no... Por eso no pienso que el acento, a lo mejor, peninsular pueda sonar más fino ni nada. Puedes decir lo mismo, el acento canario y el acento peninsular y tener el mismo sentido, no sé.

P11: Yo creo que también depende de las palabras que uses porque puede ser... qué sé yo, de barrio, por ejemplo, pero si usas buenas palabras no van a saber que eres de barrio, ¿sabes?

P6: Yo a lo que me refiero es que... Yo cuando me fui a Francia *(ininteligible)*... hablar español, me preguntaron que... Les sorprendió verme así vestido *(se toca la ropa)*. Y me

preguntaron que si teníamos wifi y que ellos cuando vinieron en avión a aquí no vieron la muralla esta que aparece cuando aparece el clima (*risas generales*). Entonces...

P5: Suele pasar.

P6: ... Les sorprendió que yo supiera lo que son las matemáticas... Yo no sé si es que la cultura de Francia es muy pobre o que la gente, en general, ve a Canarias como: sí (*con retintín*), África.

M: Esa es otra, ¿no?, como si África fuese un país y es un continente.

P6: No, sí sí.

P8: Exacto.

P6: La gente la ve como... Una compañera nuestra que ahora se fue a Zaragoza tiene muchos compañeros que piensan que aquí no hay nada, eh. Hay gente de la Península que piensa que en Canarias la gente va en taparrabos (*carcajadas*) y que aquí hay una línea divisoria que... No, no es broma, ¡eh! (*con gesto serio*). (*Más carcajadas y murmullos*).

M: No, no, no y tanto. Si yo sé que no es broma.

P6: Hay gente que cuando le hablas de Canarias dice: chos...

O sea, yo tengo un primo peninsular que una vez fuimos a su casa y tal cual me dijo: chos, qué bien hablas para ser canario. Digo: bueno, gracias tal. Sí, sí, sí. Yo me esperaba... Además, vistes superbién, ¿dónde te la compraste?, ¿te la compraste aquí, tal? (*mientras se toca la ropa*). No, no, en Tenerife... Pero qué dices, si ustedes visten con cabras...

P11: Yo creo que es eso, que se ha creado mala fama.

P10: A lo mejor es porque se piensan... No lo sé, eh, pero a lo mejor es porque estamos muy cercanos a África y tenemos esa imagen de África que es tan... Yo qué sé. A lo mejor es por eso, ¿no?

P6: Yo creo que la gente se queda con eso, entonces cuando te escuchan a ti hablar así... No es que suene el peninsular más fino, sino que, a los ojos de un peninsular, el acento canario es acento africano, por llamarlo de alguna forma, no sé explicarme con certeza.

M: Sí, que asocian tu acento con la imagen que tienen en la cabeza.

P6: Exacto. Con Canarias. Taparrabos. No hay wifi. Montaña. Cueva.

P5: Cuando fui yo por primera vez a Madrid, que conocí a un grupo de amigos que tengo allí, me preguntaron si aquí la forma de movernos era por camellos (*carcajadas*). Me preguntaron lo de que si cuando venían las avionetas, los aviones, que si había hecho traspaso de aquí a África y de África a Madrid y que si al salir había visto la muralla y que qué tamaño tenía. Y todo eso... ¡es verdad, eh!

M: Yo sé que es verdad porque a mí me lo dijeron una vez cuando estaba en 3.º de

la ESO más o menos, creo.

P6: Lo de la muralla es buenísimo.

P5: Yo cuando como nunca paro y en ese momento paré. Fue como: eh (*a través de gestos, recrea la situación de un almuerzo que es interrumpido por algo impactante*), ¿como qué tamaño tiene la muralla? ¿Estamos en China o qué? Vivimos como ustedes, exactamente igual, en casas con paredes, techos, agua potable, electricidad, tenemos móviles, wifi...

M: ¿Todo esto creen que asocia a cómo hablamos? ¿Y que por eso pensamos que hablamos mal?

P5: No.

P6: No, al revés.

P5: Yo creo que es por ignorancia.

P6: También, pero yo creo que se asocia a... La gente lo que oye de Canarias es: Vienen negros. Pateras. Ya está. Y eso es lo que asocia la gente. Entonces si alguien... Cómo lo puedo explicar, si alguien... Si tú... La gente se basa en estereotipos. Tú puedes ser venezolano y ser multimillonario pero la gente va ya a decirte que (*ininteligible*) que eres venezolano pero en lo que piensas es una figura pobre porque es el estereotipo del venezolano. Entonces, la gente al escuchar hablar a alguien canario pues lo que se le refleja en la mente es el estereotipo que ellos tienen de: persona que vive en taparrabos y que no ha conocido lo que es la wifi.

P5: Sí, que vivimos en la Edad Media.

P1: Sobre lo que él dijo de los venezolanos, yo, por ejemplo que en mi clase hay uno de mis compañeros que es de Venezuela y él se pudo pagar perfectamente el avión para venir aquí, tiene su móvil, tiene ropa no de tiendas de estas baratitas y vive perfectamente.

P6: Sí, sí, si solo son estereotipos. El problema es que la gente peninsular piensa así, o sea, la mayoría por lo menos.

M: ¿Y creen que eso hace también que nosotros y nosotras percibamos, la gente de Canarias perciba que es inferior a la gente de la Península precisamente por lo que la gente de la Península piensa que es Canarias?

P6: Sí.

P8: Sí, sí.

M: ¿Me enrollé o me entendieron?

P7: Sí, sí. Yo creo que sí.

P8: Depende.

P6: Sí.

P5: Yo me creo superior, de hecho. Cuando me dijeron eso me creí superior a ellos porque es como... Niño, tienen una ignorancia espectacular, busquen en internet cómo son las islas Canarias. Tú búscalos.

P6: También es que no se visibiliza a Canarias.

P7: Eso.

P5: ¿Eh?

P6: Que no se visibiliza a Canarias, o sea, estamos en un rincón... En la... en... en la Radio Televisión Española te salen las elecciones de Madrid. A mí qué me importa Madrid. Aquí no salen las elecciones de La Laguna o Tegueste, ¿por qué en una radio que es nacional me tiene que aparecer las elecciones de Madrid?

M: Interesante pregunta. Voy a reconducir el debate a otros derrotados, ¿vale?

P6: Vale.

M: En la vida diaria, aparte del móvil, ¿qué medios usan para comunicarse?

P5: El móvil y hablar.

P6: Videollamada.

P1: El iPad yo.

M: ¿Más lo oral o más lo escrito?

P3: Lo oral.

P5: Lo oral.

P6: Lo oral.

P10: Escrito.

P8: Oral.

P11: Escrito.

P9: Escrito.

M: Bachillerato lo escrito... qué casualidad, eh.

P6: ¡Ah, no! ¡Espérate! ¿Por el móvil? Escrito pero en la vida lo oral.

P5: Oral.

P6: En general... lo oral.

M: ¿En general?

En general oral (*unánime*).

P5: Oral, todo oral.

M: ¿Por el móvil? (murmillos). A ver, levanten las manos las personas que dicen oral...

P7: Es que depende...

P8: Exacto.

P1: Es las dos, ¿no? (a P2).

P6: Es que no sé...

M: Explícaselo tú si quieres (dirigiéndose a P1, refiriéndose a P2, que muestra confusión).

P1: Que si te expresas más oral o escrito por el móvil (a P2).

P2: Escrito.

M: Escrito (refiriéndose a P2), oral (a P3), las dos (a P4 y a P5)...

P5: Oral

M: Oral.

P6: Escrito.

M: Escrito.

P7: Escrito.

M: Escrito.

P8: Las dos.

M: Las dos.

P9: Escrito.

M: Escrito.

P10: Escrito.

P11: Escrito.

M: Escrito y escrito. Vale. ¿Y las personas que han dicho que las dos, más lo escrito que lo oral o más lo oral que lo escrito?, ¿qué usan más?

P8: Más escrito que oral. O sea, entre amigos sí mando audios, pero, por ejemplo, cuando hablo con E1 por WhatsApp no le voy a mandar un audio ahí hablando...

P7: Es verdad.

M: ¿Se adaptan a la persona que les vaya a escuchar o les vaya a leer?

P8: Claro, yo, por ejemplo, a ella (refiriéndose a P7) le puedo mandar un audio, claro, a ver, depende de lo que le vaya a explicar, por ejemplo.

P6: ¿Puedo hacer una pregunta?

M: Sí, claro.

P6: ¿Cuántos de aquí tienen el contacto de E1? (siete personas levantan la mano), (risas y carcajadas). Buenísimo (entre risas). Ya está.

M: ¿Usan mucho WhatsApp?

Sí (unánime).

P6: Si es para comunicarme con otras personas uso mucho el WhatsApp. Si es así para estar, más las redes sociales.

M: Para uso así de comunicación así como...

WhatsApp, sí (*muchas personas a la vez*).

M: Audios, textos y stickers. Vamos a hablar de esas tres cositas. ¿Cómo tiene que ser un audio pa que ustedes escuchen ese audio de WhatsApp y cómo no tiene que ser?

P4: No entiendo la pregunta...

P5: Sí, si te mandan un audio de cinco minutos, ¿tú lo escuchas? (*dirigiéndose a P4*).

P4: No (*risas*).

P5: Pues ya está.

P7: Yo sí.

P8: Yo sí.

P4: Que me lo envíe por escrito y me resuma, ¿no?

M: ¿Cómo, cómo?, ¿perdón?

P4: Que me lo envíe por escrito y me resuma.

P6: No, no, no.

P8: No, no.

P4: Bueno, depende, depende, depende de la persona. Si es un profesor pues sí lo escucho, pero si es... pero no sé, no sé.

(*Muchos rumores*).

P10: Yo creo que cuando pasan los treinta segundos ya empieza a dar un poco de pereza y cuando llega al minuto es como... (*pone los ojos en blanco*). (*P9 y P11 asienten*).

M: Por aquí ponen el límite en un minuto.

P8: A mí me da igual el minuto, es que lo voy a escuchar. Es que prefiero escucharlo antes que leer un pedazo de texto.

P7: Pues sí. O escribirlo. O sea, que tú te digas: tengo que escribir todo esto... Yo mando un audio y lo dices grabando, es que... A mí me da igual, o sea, que me envíen un audio. O yo lo mando. Es que es un... súper... uf. Dices: ¿escribir todo esto? Dices: mira, lo más fácil es llamar y decírselo y ya está, porque si no...

P6: Yo creo que los audios... Yo también prefiero eso. Es verdad que un audio para que, a mí me pasa, por ejemplo, mando un audio de dos minutos y no lo escucha nadie, pero si yo lo que hago es mando sesenta y dos audios de quince segundos cada uno los escuchan todos, y es como: pero si es lo mismo pero...

P5: Sí. Es psicológico. Que yo los audios que envío no pasan de los veinte segundos ninguno. Puedo mandar ocho audios seguidos, que todos son veinte segundos máximo. Y después, para que yo no escuche un audio... Por ejemplo, mi hermano el otro día me mandó uno de veinte minutos...

(Resoplidos generales).

P6: Pero eso ya es...

P7: Vicio.

P5: ... que yo, cuando lo vi, lo que hice fue llamarlo directamente. Pasaba de escuchar eso... Pasaba.

M: Claro, veinte minutos de monólogo. Veinte minutos hablando él solo, ¿no? Por aquí ponían...

P8: Sí, sí.

P7: Uf.

M: ... el límite en uno, ¿veinte?

P5: Sí, sí. Entonces yo cuando pasa de... minutos y... medio máximo ya llamo directamente. Si veo un audio de un minuto y medio llamo. Si veo veinte audios de veinte segundos los escucho todos. No sé.

P6: Psicológico.

M: El texto, lo que escriben... ¿con faltas de ortografía?, ¿sin faltas?

(Hablan a la vez, risas).

P4: El "por" con la equis, por ejemplo, o el "porque", pe, cu.

(Muchos rumores).

P5: Con faltas.

P6: Sí. No sé por qué pero mis amigos... Me han escrito... He escrito... Bueno, he dado patadas a la RAE, de esos que si ve El en un guasap me suspende de por vida, y con mis amigos también, o sea, de ellos enviarme a mí cosas, barbaridades, "bien" con uve, de: ¿qué haces?

M: ¿Y les cuesta leerlo o no?

P6: No, no, sin problema. Pero después a mi madre... El otro día me... A ver... No sé qué me escribió que fue como: ¿hola?, ¿en serio? La llamé solamente pa decirle que... cómo había escrito eso. De repente con mi madre es como: ¿por qué cometes esa falta y después con mis amigos, y yo, le doy patadas... bueno, le damos patadas a... Le damos una paliza a la RAE.

M: ¿Y se adaptan a la persona a la que escriben?

P6: Yo no.

Sí (*el resto de personas a la vez*).

P8: Yo a E1 le pongo hasta las comas porque sé cómo es. Los puntos y todo.

P6: Sí, ¡yo también!

P7: Sí, sí.

P6: ¡Los puntos y todo!

P9: Los puntos (*risas*).

P6: Sí, sí, ¿eh? Igual que la forma de hablar, yo cuando tengo que hablar con un compañero pues hablo como... tal, y yo cuando tengo que hablar con E1 pues: empiezo a utilizar un lenguaje (*escenifica que habla con alguien, cambia el tono de voz y articula de forma más cuidada*)... (*risas*).

M: Te adaptas al contexto, te adaptas al interlocutor o interlocutora... Sí, sí.

P6: Claro.

P5: Una cosa que me enteré una vez con P6, que yo con muchos amigos lo utilizo, lo de poner el punto y final, y el otro día, no sé cuándo fue, el ese de marzo, que me enteré de que cuando pones el punto al final es como que crees que la conversación se acaba ahí y me enteré en ese momento.

P6: Pero esa regla se la inventó...

P4: Para mí es como que estás serio, como que me lo dices serio.

P5: Como algo cortante.

P6: Si dices “cállate” punto, uf, ahí ya...

P5: Sí. No. Es decir... Pero me imagino... Estamos hablando, ¿no?

P7: Hola tal.

P5: Hola, qué tal, bien, sí. Me dices: ¿qué tal tú? Bien, punto. Es como: déjame en paz. Me enteré en ese momento. Y yo: ah, vale.

M: Tema *stickers*.

P5: Mucho.

P6: Mucho.

P8: Nada.

P7: Cero.

M: ¿Cómo son los *stickers* que usan y por qué los usan?

P6: Depende. Cuanto más provocativos, graciosos... Mira, cuanto más... Mira, es así: cuanto más racista el *sticker*...

P5: Mejor.

P6: ... y cuanto más homófobo, y cuanto más ofenda a... Cuantos más colectivos ofenda, el *sticker* se usa más. Pero por...

P5: Cierto (*risas*).

P6: No, mentira, cuanto más grotesco sea.

P5: Sí.

P6: Por ejemplo, el de... No lo quiero decir pero el de... El de “me parto la polla”... Ese es el *sticker* más usado del mundo y es el *sticker* más horrible que... O sea...

(*Rumores y risas*).

P6: ... ¿Hay algo más desagradable que ese *sticker*?, no, no lo hay. Por ejemplo, hay uno que tengo yo que siempre uso, porque ahora hay *stickers* que son animaciones, entonces tengo uno que sale un tío con una escopeta y le mete un tiro a una gallina y claro, es súper *random* y yo siempre lo... Por ejemplo, no sé qué contestar a... ¿Había algo de tarea?, pues pongo ese *sticker* y ya está, ya no me...

M: El *sticker* da esa información que tú no das.

P6: Sí, o sea, yo utilizo los *stickers* cuando no sé qué poner.

M: El de “espérate un momento, que estoy buscando el *sticker* adecuado”... ¿No tienen ese? (*risas*), ese es fantástico.

P5: ¿Me puedes enviar ese, por favor? (*risas*).

P4: ¡Yo lo tengo!

M: Ya vemos, ya vemos (a P5). ¿Los *stickers* tienen texto también los que usan?

P6: Depende.

P7: Tres palabras.

P5: Como mucho tres.

P6: El de la gallina no tiene texto.

M: Unos sí, otros no... ¿Los *stickers* que tienen texto cómo están escritos?

P5: Bueno.

P6: Cuantas más faltas...

M: Mejor.

¡Sí! (*unánime, risas*).

M: Más gracia hace.

P5: Yo tenía uno que me lo enviaron hace poco que es todo lleno de palabras y que el resumen es: cállate ya, pero de una forma larga para que la persona pierda el tiempo.

¡Ah! (*unánime*).

P5: Cuando lo leí dije: eh, ¿en serio?, qué basto; y ahora lo utilizo bastante (*risas*). A

veces,

P2: Yo los *stickers* animados que uso siempre suelen ser cosas como... como la reina Isabel bailando o cosas así...

M: Gracioso.

P2: Sí, lo único, sí.

M: ¿Y el resto?

P7: Parecido.

P8: Yo no uso.

P6: Los *stickers* con texto yo creo que son para introducir un chiste o para salir de una conversación. Por ejemplo... Introducir un chiste: aparece la chica esta calva y dice: ¿quieres saber por qué no me peino?; entonces mandas el siguiente *sticker*, que es una chica que no tiene brazos.

P5: (*Risas*).

P6: Entonces es gracioso porque tú pensabas que era porque no tenía pelo pero, en realidad (*risas*)... pero, en realidad, era porque no tenía manos. Y luego el de introducir un chiste... (*Aparece E1, profesora de la que llevan hablando gran parte del tiempo*) Bueno, pues como íbamos hablando, la gramática... (*risas y carcajadas sonoras*).

P5: E1, ahora voy a decir una cosa y te voy a pedir que te tapes los oídos y que te vayas un momento a la sala, ¿vale?

M: No, venga, ya estamos terminando, ya estamos terminando (*mientras se ríe*).

E1: No, no, yo antes oía. Después ya digo: voy a desconectar porque oí algo y ninininini...

P6: Oye, ¿qué culpa tengo yo de hablar alto?

M: A ver, *stickers*, entonces, tenemos *stickers* con imagen, *stickers* con texto, el texto tiene faltas de ortografía...

P6: Sí, sí, siempre.

M: ... cuanto peor escrito más gracia hace...

P6: Efectivamente.

M: ¿Y para qué se usa el *sticker* por WhatsApp?

P6: Para salir de una conversación.

P9: O, a veces es una técnica para acompañar un mensaje que tienes y después quieres contar ese sentimiento y pones un *sticker*... No sé si me explico... Típico, yo qué sé, una persona llorando. El típico *sticker*...

P10: Como para complementar esa información.

M: Para añadir esa información que en físico, cara a cara, sí podrías dar.

P8: Exacto.

P6: También, sí.

M: O sea: no quiero ir a clase. Pondrías cara de llorar, como no puedes mostrar tu cara de llorar pues el *sticker* de la persona llorando exageradamente o del gatito triste.

P9: Sí.

M: Y la persona bailando, la reina bailando, ¿pa qué?

P2: Para... (*se encoge de hombros*).

M: Porque es divertido.

P2: O simplemente para no dejar en visto.

P9: O pa expresar lo que sientes enviando ese mensaje.

P6: Es que depende de la persona porque ellos lo utilizan para expresar el sentimiento y yo para... pa las risas. Es decir, yo no tengo un *sticker*, y te lo digo así, yo no tengo un *sticker* que no ofenda a un colectivo. Es así, o sea, yo tengo un *sticker* que es un cambio de marchas, pues... (*se percata de que El está de nuevo en el salón de actos*) Bueno, como iba diciendo, las tildes...

(*Carcajadas*).

M: No, no, sigue, sigue, no te preocupes.

P6: Yo tengo un *sticker* que es un cambio de marchas, vale, con forma de esvástica y pone: ahora iremos a todo gas.

(*Silencio*).

M: Chos.

P6: Es muy fuerte.

M: Chos.

(*Risas*).

M: Me dolió, ¿eh?, me dolió ese *sticker*.

P6: Entonces... Por eso decía lo de la gramática.

M: ¿Se imaginan una clase de Lengua en donde se usen los *stickers*?

P5: No.

P6: No.

¡No! (*de forma unánime*) (*risas*).

M: ¿Por qué no?

P5: Pues sería muy épico.

M: ¿Por qué no? Salió un “no” rotundo. No hay persona en este círculo que no dijera

que no.

P6: A ver, ¿tendríamos que usar nuestros *stickers* para comunicarnos?

M: Eh... no. Se entiende que podrías usar *stickers* para comunicar lo que quieres comunicar de una forma en donde la lengua se trabaje.

P6: Pero me refiero... Imagínate que ahora E1 llega y dice: bueno, vamos a hacer una clase de Lengua, vamos a meternos todos en un grupo, y tienen que expresar su opinión a través de los *stickers* que tengan ustedes guardados...

P6: Chus (*resopla*).

P5: ¿Así?

M: No.

P6: Vale.

M: Sería: vamos a hacer *stickers*, porque si cogemos los que tienen guardados tenemos aquí material para...

P6: Vale, vale, entonces sí. Entonces sería... Entonces, a ver, es difícil porque, a ver, yo puedo tener un *sticker* que sea... Eh... ¿Tienes la tarea? Pero... Y otro que ponga que sí, pero si es un *sticker* general pues no sé. A ver, si yo tengo una duda pues la pregunto, no tengo... No sé si me entiendo. Es que el tener que crear un *sticker* para poder expresarse...

P5: Yo perdí todos los *stickers* porque cambié de móvil y los perdí todos.

P8: ¿Los perdiste? Yo los perdí todos también.

P5: ¿Sí?

P6: Joder.

M: ¿Entonces se imaginan una clase de Lengua con los *stickers*?

P6: No.

P7: No.

P4: No.

(*Gestos de negación*).

M: ¿Por qué no?

P5: ¿Con los que tienes actualmente?

M: No, con unos que se crearan para trabajar la lengua.

P5: Yo creo que se podría hacer y sería divertido, la verdad. Pero con los que... Con los que... O sea...

M: No, porque los que tienen en el móvil son muy ofensivos (*risas*), muy ofensivos.

P1: Yo creo que no porque los *stickers* tampoco los utilizas... Tú no mandas un *sticker* para decir cada palabra, tú solo utilizas los *sticker* para algunas cosas, y si es una clase de

Lengua solo con *stickers* sería imposible porque tendrías que poner un *sticker* por palabra o una frase y harías no sé cuántas.

P6: Sería complicado.

P5: Bueno, yo he tenido conversaciones con amigos míos, no muy adecuadas, pero las he tenido, y cada uno...

P6: ¡Pero a ver, P6, no siguen un orden!

M: Yo he tenido conversaciones solo con *stickers*.

P6: Sí, ¡pero no siguen un orden!

P8: Qué va.

P6: Es decir, puede que coincida una conversación con otra...

P5: No, ¡sí!

P6: ... sí, por ejemplo, yo quiero escribir: sí, pues se me murió mi perro y necesito uno nuevo. Fuas, qué mal. Pues yo tengo una amiga que resulta que también tiene un perro, y que tiene una camada ¡y creo que te podría dar uno!... Pues eso en *sticker* no lo puedes decir.

M: No, eso no. Claro. No sería una conversación normal, espontánea.

P6: Vale, aunque se adaptase a los *stickers*... Eh... No. Es que lo bueno que tienen los *stickers* estos es que como todos son del mismo término pues acaban encajando, porque uno suelta una bestialidad y el otro suelta una bestialidad más grande y a ver quién tiene el peor *sticker*, pero si adaptado a Lengua pues creo que no se podría hacer.

P2: Yo es que no me imagino un *sticker* bien escrito, con buena ortografía.

P10: Al final lo que tiene gracia son los fallos de ortografía y si un *sticker* no tiene faltas de ortografía no es un *sticker*, entonces no se puede llevar a una clase de Lengua a partir de *stickers*, creo.

M: ¿Están de acuerdo?

Sí (*unanimidad*).

M: ¿Sería chocante?

Sí (*a la vez*), (*asentimientos*).

M: Pues muchas gracias por participar y por ayudarme en la investigación. No fue difícil, ¿no? Nos hemos pasado un poquito del tiempo, así que hasta aquí todo.

P5: ¿Ya?

(*Risas y aplausos, las personas participantes se despiden y se ven, a excepción de P5 y P6, que se acercan a hablar con la moderadora que, en ese momento, apaga las grabadoras*).

Anexo II: Cuestionario al profesorado

Enlace para acceder al cuestionario realizado al profesorado del departamento de Lengua del CPEIPS Decroly: <https://forms.gle/pjmxqe629YXotQVx7>