



# **Materiales didácticos para el desarrollo de la competencia comunicativa**

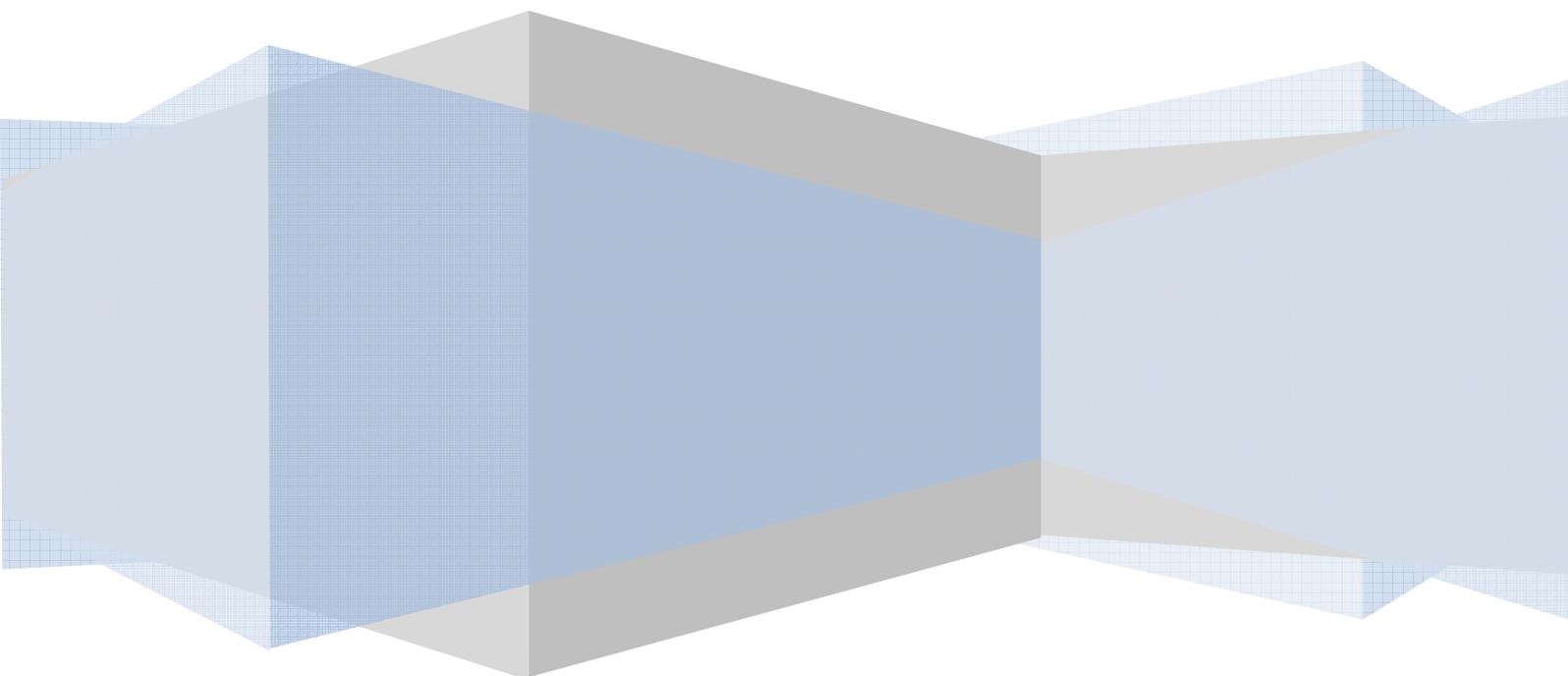
## **Aula de Secundaria**

**Emilia Morote Peñalver**

**Antonio Albertus Morales**

**Francisco Miguel Lucas Fernández**

**Lucía Valero Cifuentes**



## Materiales didácticos para el desarrollo de la competencia comunicativa en el aula de Secundaria

**RESUMEN.** Este artículo ofrece una breve reflexión sobre la necesidad de trabajar la lengua oral en las aulas y un material práctico (debate y exposición) para el desarrollo de la competencia comunicativa.

Palabras clave: oral, comunicación, debate, exposición, competencia.

**ABSTRACT.** This article offers a brief reflection on the need to work on oral language in classrooms and a practical material related to debate and exposure for the development of communicative competence.

Key words: oral, communication, debate, exposure, competence.

**RÉSUMÉ.** Cet article propose une brève réflexion sur la nécessité de travailler sur le langage oral en classe et une matière concrète (débat et exposition) pour le développement de la compétence communicative.

**Mots-clés:** oral, communication, débat, exposition, compétence.

**SUMARIO:** 1. Introducción. 2. Las estrategias didácticas: el debate y la exposición. 3. Actividades. 4. La evaluación. 5. Referencias bibliográficas.

### 1. Introducción: situación actual de la lengua oral y su valor pedagógico.

En la actualidad, tanto en el sistema educativo como en las diferentes situaciones socio-culturales que rodean a los alumnos y en las que participan (desde una reunión de delegados o una asamblea en tutoría hasta la entrevista con el profesor), se constata una generalizada insuficiente capacidad de comunicación adecuada a la situación comunicativa (unida a la todavía predominante relación unidireccional donde el profesor dirige al alumno), lo que conlleva una incorrecta selección del registro lingüístico (formal/informal), del modelo textual y de los rasgos paralingüísticos (incluso no verbales) que se traduce en la ineficacia para expresarse con claridad y fluidez, interpretar el sentido de los enunciados y escucharse y respetar los diferentes roles de participación o interacción.

Este problema redundante en el escaso desarrollo de la capacidad creativa, de la naturalidad expresiva -consustancial al individuo como capacidad innata<sup>1</sup> y primigenia-, así como de la propia autoestima y

---

<sup>1</sup> Recordemos el *innatismo* lingüístico defendido por N. Chomsky (1965), entendido como una gramática implícita en el hablante de cualquier lengua que le permite formular un número ilimitado de frases a partir de un número limitado de reglas. La competencia de Chomsky se enriquece con la dimensión sociolingüística que le aporta Hymes (1971) y, sucesivamente, con otras aportaciones que, en definitiva, van sumando nuevas habilidades y conocimientos que el hablante va adquiriendo para afrontar eficazmente situaciones comunicativas concretas (Canale, 1983 o Bachman, 1990).

capacidad de socialización en tanto que incide en el aprecio personal hacia uno mismo y hacia los demás<sup>2</sup>.

El panorama de la oralidad no llega a ser desolador<sup>3</sup>, pero sí deja traslucir lagunas de reconocimiento de su valor didáctico social y funcional. De hecho, desde las instituciones educativas, si bien sí han quedado asumidos los valores didácticos de certámenes de escritura, por ejemplo, no se promueven actividades de fomento de la expresión oral (como podría ser un concurso de debates entre centros de enseñanza). Este sería un buen modo de convertir la expresión oral en un elemento constante e indispensable y de crear y extender la conciencia de que el hábito del trabajo con la expresión correcta, cohesionada y coherente no es sino un paso más indispensable en la gestión del proceso de adquisición de nuevos conocimientos no necesariamente relacionados con nuestra área y dotar al alumno de un discurso propio que le permita la interacción comunicativa y la reflexión sobre el mismo proceso y los elementos que intervienen. ¿Cuántas veces nos hemos planteado la diferencia entre lo que el alumno ha aprendido y la dificultad para demostrarlo? Se trata, en definitiva, de convertir el aula en parte real y natural del proceso de adquisición de la competencia comunicativa, pues solo hablando se adquiere dicha competencia (Mendoza, 2008: 50), del mismo modo que hemos asumido la certeza de que a escribir se aprende escribiendo. Y, por tanto, se trata de adoptar y poner en práctica un enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua.

Como suele ser habitual, queda en manos de las iniciativas personales de los docentes su compromiso con colocar la oralidad en el mismo nivel de tratamiento<sup>4</sup> que la escritura. En cualquier caso, en las aulas, se ha trabajado y se trabaja poco en comparación con la atención prestada al discurso escrito, tanta que nos alarma el número elevado de faltas de ortografía que asociamos con el fracaso escolar, pero no nos hacen poner el grito en el cielo las comunes deficiencias, incorrecciones e inadecuaciones en los discursos orales (como si formara parte de la cotidianidad del alumno y, por tanto, sin interés). Quizá debamos contemplar su tratamiento

---

<sup>2</sup> El alumno no deja de proyectar su personalidad en el medio de expresión que utiliza. Aprender lengua no es solo ejercitar habilidades y adquirir contenidos. Sin duda, el fomento de los vínculos afectivos y de los valores democráticos potencian el aprendizaje. (Cassany, Luna y Sanz, 2008: 163).

<sup>3</sup> Las investigaciones sobre la lengua o el discurso o el texto orales van en aumento como consecuencia de la importancia cada vez mayor que la Lingüística le ha venido otorgando. Gracias al empuje inicial de la Pragmática, nuevas corrientes han favorecido que se centre el interés sobre la lengua oral y su alto valor pedagógico. Solo como consecuencia de la Reforma educativa vigente de los Diseños Curriculares se presta la atención debida a los aspectos relativos a la lengua oral. Hasta entonces, había sido marginada a favor del código escrito, de la enseñanza de la gramática escrita, que debe revertir en la expresión oral.

<sup>4</sup> Su tratamiento, en los libros de texto de los alumnos, es inferior en número respecto de las actividades de lecto-escritura (con el código escrito), y queda al servicio de la proyección escrita prioritaria. Las actividades que suelen aparecer en los libros de texto no obedecen al desarrollo de contenidos propios de la lengua oral, sino que están supeditadas a la enseñanza de otros contenidos lingüísticos de la asignatura.

y observación desde todas las áreas, de modo que no sea solo responsabilidad del profesorado de la asignatura de Lengua en exclusiva<sup>5</sup>.

Sin duda, el desarrollo de la capacidad de expresión oral (y escrita) de los alumnos en el aula de Educación Secundaria que favorece la comunicación va unido al desarrollo personal y social<sup>6</sup>, a la construcción del conocimiento, al apreciable y valioso disfrute estético, todo ello sin olvidar la inclusión y la aportación de las nuevas tecnologías de la información (TICs). Y, por supuesto, el desarrollo de la capacidad de comprensión oral conduce, inevitablemente, a la resolución de otros problemas<sup>7</sup> relacionados con tareas de la oralidad, como la escritura y la lectura. Una de las claves para que los alumnos presten mayor atención y se favorezcan los aprendizajes significativos es la búsqueda de temas apropiados<sup>8</sup> y la organización del espacio de manera diferente a la tradicional, todo ello en aras de la dinamización del trabajo en grupo y de que se favorezca la aportación individual desde el afecto<sup>9</sup>, el respeto y la aceptación de ideas contrarias (Reyzábal, 2011:171).

Junto a las propiedades lingüísticas y textuales del discurso<sup>10</sup> oral, apreciamos los factores contextuales. Entre las primeras, predominan los rasgos propios del texto expositivo-argumentativo<sup>11</sup> y de la variedad coloquial (en los niveles fónico, léxico y morfosintáctico). Estos rasgos del español coloquial vienen determinados por los factores contextuales (González Ruiz y Martínez Pasamar, 2002: 76): espontaneidad, copresencia de los interlocutores, conocimiento mutuo de los mismos y saber compartido, participación emocional, dialoguicidad, cooperación, finalidad interpersonal, cotidianeidad y relación de igualdad y solidaridad entre los interlocutores. El conocimiento de unos y otros favorece la mejora de la expresión o las producciones orales y escritas de los alumnos.

La enseñanza y aprendizaje de una correcta expresión oral llevan consigo una serie de dificultades que o bien están relacionadas con la

---

<sup>5</sup> El problema que conlleva es que ha de ser programado y evaluado para que exista como contenido.

<sup>6</sup> ¿En cuántas ocasiones no se les requiere que tomen decisiones y/o expresen sus opiniones y sentimientos?

<sup>7</sup> El tema de la deformación a la que viene sometándose el código lingüístico (López y Encabo, 2006) sometido a las nuevas tecnologías traería más líneas y sería objeto de una atención más detallada.

<sup>8</sup> Serían aconsejables los temas de estudio o aquellos que planteen problemas sociales.

<sup>9</sup> Generar afecto en las intervenciones favorece la integración de alumnos con carencias lingüísticas y comunicativas, pues la mayoría de ellos no han sido educados o adiestrados en sus propios hogares para, simplemente, prestar atención.

<sup>10</sup> Término empleado como la unidad lingüístico-comunicativa en la que se traduce la adquisición de la competencia comunicativa del hablante (López y Encabo, 2006: 82).

<sup>11</sup> La argumentación se entiende no como demostración de la validez de una conclusión o la veracidad de una afirmación (argumentación lógica), sino como organización discursiva en la que se enlazan unos argumentos para llegar a una conclusión (argumentación discursiva). (Escandell, 1996: 92).

misma naturaleza de la lengua (su carácter efímero) o bien tienen relación con los aspectos implicados: los alumnos y su escaso nivel de adquisición del lenguaje junto al ambiente sociocultural en que se desenvuelven y los posibles problemas físicos y psíquicos; el insuficiente nivel de preparación de los docentes para detectar y actuar (apenas se concede tiempo en las Universidades españolas para trabajar la expresión oral y, en definitiva, la competencia de uso oral con debates o coloquios en las aulas); las normas disciplinarias, apoyadas en el silencio y, a veces, represivas con la espontaneidad, la improvisación y la naturalidad que están en el origen de la oralidad; los espacios tradicionales del aula, con los alumnos dispuestos uno tras otro y todos, frente al profesor, por lo que no se favorece la interacción, el diálogo tan necesarios en el debate como acto democrático y social del quehacer cotidiano; y, finalmente, la ratio, demasiado elevada, por lo que se contempla la presencia en el debate del mero receptor, no interviniente, pero a quien se ha de atender igualmente para la consecución de los objetivos propuestos.

La prueba de su importancia debe ser el reflejo de su trabajo en las programaciones de aula. Tiende a relegarse a un segundo plano por cuanto se contempla tan natural y habitual que no se cree necesario su tratamiento, lo cual supone un ejercicio de degradación de esa lengua que no responde a un único sistema o código, sino a un conjunto de ellos y de diversa naturaleza: lingüística (con las distintas variedades -históricas o dialectos, diastráticas y diafásicas- y tipologías discursivas, paralingüística y no verbal (Mendoza, 2008: 43). Se ofrece, entre los mismos docentes, como una opción optativa y secundaria, sometida al reinado o la dictadura de la escritura. Quizá también motivado por los problemas apuntados anteriormente, en especial, a la ratio tan elevada con que se cuenta en las aulas.

La mejor manera de formar hablantes competentes (Consejo de Europa: 1972) es priorizar la enseñanza de la lengua oral, o, al menos, concederle su tiempo. No nos olvidemos de que el objetivo prioritario no es enseñar <<lengua>>, sino enseñar a hablar (Mendoza, 2008: 16), de modo que el hablante sea capaz de interactuar con otros hablantes, transmitir ideas, sentimientos, valores, y adecuarse al contexto, regular sus discursos y hacerse entender. Se trata de "saber hacer", no simplemente de aprender un "saber".

De modo que se hace necesario contemplar estrategias didácticas útiles, factibles que, en la medida de lo posible o de manera progresiva, atiendan transversalmente todos los contenidos del currículo y capaciten al alumno para desenvolverse ante cualquier situación<sup>12</sup> real fuera del aula con un discurso coherente y cohesionado y adquiera un mayor control de sus capacidades cognitivas para alcanzar lo que Apple (1996) llama "alfabetización crítica", que está en la base de la concepción comunicativa que de la Didáctica de la Lengua y la Literatura tienen los autores Mendoza (2008) o López y Encabo (2006: 63), entre otros.

---

<sup>12</sup> Situación en la que se contemplen los factores relacionados con las variedades lingüísticas -sociolectos e idiolectos- y pragmáticos -cooperación-.

Presentamos a continuación estrategias que requieren del alumno una constante ejercitación verbal (documentarse/leer, ensayar y memorizar/improvisar) que acaba convirtiéndose en un ejercicio rentable desde diversos puntos de vista: lingüístico-textual, psicológico y social. Al mismo tiempo, su puesta en práctica favorece la asunción de que, de un lado, el profesor debe adoptar un nuevo papel y, de otro, la disposición del aula ha de contribuir a la concepción de la misma como espacio de relaciones sociales, como trasunto fidedigno de una sociedad democrática (Cazden, 1991).

## **2. Las estrategias didácticas: el debate y la exposición.**

### **a) El debate (actividad 1).**

Con el debate convertimos el aula en un contexto comunicativo significativo (donde el alumno puede "hacer"): el uso de la lengua en el aula es entonces fiel reflejo del uso real que se le requiere fuera de la misma, donde el alumno actúa interactuando con otros interlocutores. Todo se dispone para el "hacer".

El debate favorece la espontaneidad, que se traduce en libertad de expresión que afecta tanto a lo expresado como a su formulación, de cuya corrección, coherencia y cohesión como texto expositivo-argumentativo se da cuenta previamente por escrito en la fase de documentación y preparación de la intervención personal y de grupo. No obstante, dado que no se trata de un contínuum y de que el fin último es la participación y la expresión oral de las posturas u opiniones personales sobre un tema, esos rasgos se desvanecen a favor de la coloquialidad, la informalidad y la puesta en funcionamiento de la cooperación<sup>13</sup> necesaria en la interrelación.

Como ya hemos apuntado en la introducción general, en el debate se involucran los siguientes componentes: el desarrollo y perfeccionamiento de las habilidades expresivas, la adquisición de conocimientos, la personalidad del alumno y las habilidades sociales en las relaciones de grupo. Según Lobato, con el trabajo cooperativo se logran varios objetivos: el aumento de la motivación de quienes se aproximan al conocimiento, el desarrollo de habilidades sociales y la mejora del clima de trabajo allí donde se realizan estas actividades.

Con todos esos elementos anteriores, según Reyzábal (2001: 171), el debate, al que llama "diálogo colectivo", cumple, por tanto, los siguientes fines: despierta el interés por el estudio; desarrolla la sensibilidad ante problemas sociales; trata contenidos transversales del currículo; ayuda a que el alumno se habitúe a recibir críticas contrarias a las propias sin que se altere su ánimo, sin que pierda la serenidad que le permita, al mismo tiempo, reflexionar con rapidez, y ayuda al alumno a que supere barreras psicológicas como la timidez así como la necesidad de improvisar y actuar de manera espontánea.

---

<sup>13</sup> Junto a las máximas conversacionales de Grice observadas en el intercambio comunicativo, el principio de cortesía, entendido como estrategia conversacional (Leech) que complementa a las anteriores (Escandell, 1996: 138).

Sugiere Reyzábal que, al final, se evalúe<sup>14</sup> el trabajo con el fin de extraer conclusiones, para lo cual juega un papel importante la grabación en vídeo<sup>15</sup> que permitirá ofrecer a los alumnos su propias intervenciones y someterlas a evaluación siguiendo unas orientaciones del profesor.

**b) La exposición** (actividad 2).

La exposición es un tipo de discurso oral al que el alumno se encuentra más acostumbrado a pesar de que supone volver la vista a la retórica clásica (Reyzábal, 2001: 162) como estudio de la argumentación (en este caso, un mitin) con el fin de persuadir o convencer al mismo tiempo que se convierte en instrumento eficaz para la adquisición de otros aprendizajes.

La cercanía de este tipo de intervención oral la palpan los alumnos en los medios de comunicación. La forma del mitin fin de campaña convierte al alumno en el político al que acostumbran a ver como una figura lejana, ajena a sus intereses. Sin embargo, la conexión con temas de su interés facilita la adopción del rol y estimula su creatividad.

La práctica constante de esta técnica tiene sus beneficios en el alumno (Reyzábal, 2001: 164): favorece el desarrollo de destrezas para documentarse, tomar notas, elaborar esquemas, ampliar el vocabulario, dominar los códigos no verbales; desarrolla la capacidad crítica y reflexiva; aumenta su comprensión lectora y de textos orales, y permite trabajar conceptos como la distinción entre "publicidad/propaganda" o "convencer/persuadir" -relacionados con la comprensión- sin olvidar la parte afectiva consustancial al enfoque comunicativo (vencer la timidez, mostrar su sensibilidad ante temas relacionados con problemas sociales y adoptar actitudes positivas).

La forma del mitin fin de campaña, aun planteando la necesidad de una preparación previa, permite que el alumno practique técnicas de improvisación (la reacción del auditorio, para adaptarnos a la realidad, es imprevisible) en función del grado de interés e implicación que observe en el auditorio: adecuará el tono, ritmo y volumen para evitar la monotonía; mostrará mayor convicción o seguridad; variará la secuenciación de sus contenidos o su conclusión en busca de la captación de mayor atención, simpatía o voluntad de sus compañeros y aprenderá a dominar los gestos necesarios en función de los contenidos y su intención comunicativa.

En definitiva, son varias y diversas las habilidades que el alumno puede desarrollar (Mendoza, 2008: 275): emocionales, intelectivas, lingüísticas, psicosociales y práctico-utilitarias.

---

14 Sobre la evaluación, remitimos a un apartado posterior dedicado exclusivamente a este aspecto.

15 El vídeo como técnica de expresión oral permite que se verifiquen los datos con posterioridad, lo que facilita y potencia el ejercicio de reflexión e interpretación semiológica sobre todas las características y elementos implicados en la comunicación. Y, por supuesto, no podemos descartar lo que de estímulo tienen la imagen y el sonido.

Finalmente, la evaluación<sup>16</sup> de la actividad se puede centrar, mediante la revisión de la grabación<sup>17</sup> y unos indicadores adecuados, en la observación y comparación de los rasgos lingüístico-textuales de los dos códigos (oral y escrito), así como de las variedades lingüísticas implicadas o utilizadas y los códigos no verbales empleados.

### 3. Actividades.

#### ACTIVIDAD 1. El debate o discusión en asamblea: "¿Sigues viviendo la mujer una situación de desigualdad social?"

1. Trabajo previo por grupos (3 alumnos).

a. Conocido el tema, es necesario prepararlo; de lo contrario, la participación se haría difícil y, sobre todo, mostraría evidencias de improvisación no aconsejable.

b. En grupo, se propondrán ideas sobre las que ha de buscarse información (prensa, amigos, familiares, publicidad, internet...). Se propone levantar un acta de cada reunión del grupo, donde conste información relativa a: lugar y fecha de reunión, miembros asistentes, documentos consultados y trabajo encomendado y aportado por cada miembro.

La labor de documentación puede proporcionar un material (vídeos,



canciones, películas, libros, estadísticas, murales...) del que puede hacerse uso durante la intervención con la intención de que los argumentos resulten más impactantes, interesantes, atractivos, cautivadores... Ejemplos: canciones de Bebe, Arturo y Clementina (Adela Turín), "¿Los niños no juegan con muñecas?" (Mati Morata), *Casa de muñecas* (H. Ibsen), noticias, enlaces de youtube ([http://www.youtube.com/watch?v=VnO\\_2HrC6vQ](http://www.youtube.com/watch?v=VnO_2HrC6vQ), <http://www.youtube.com/watch?v=DqYDg7sTVig&feature=related>)...

2. Intervención en el debate.

a. El grupo se presenta y deja clara la postura que va a defender en el debate. A continuación, informa brevemente de los argumentos que utilizará a lo largo del mismo. Es recomendable hacer un buen esquema previo, con las ideas trabajadas enunciadas de manera clara.

El moderador dará la entrada para la intervención de cada uno.

b. Conforme vayan apareciendo argumentos en el debate (se intervendrá para ir desarrollando la postura de cada uno), será posible y más fácil

<sup>16</sup> Ver nota 11.

<sup>17</sup> Ver nota 12.

intervenir de manera improvisada y lanzar preguntas a quien esté realizando su exposición (siempre se habrá de levantar la mano para solicitar un turno de palabra). Las interrupciones respetuosas hacen más vivo el diálogo.

Las intervenciones pueden ser más o menos convincentes y persuasivas si aprendes a hacer uso del material audiovisual que te haya servido para prepararlo en grupo y con el que puedes ilustrar tus palabras: un gráfico - en cartulina o en diapositiva, por ejemplo-, una letra de canción, una cita de un autor/libro, un vídeo...

c. Finalmente, el orador debe intentar resumir el transcurso del debate poniendo énfasis en los puntos defendidos e, incluso, en aquellos que suponían un punto de encuentro con el grupo contrario.

### 3. Indicadores que se observan:

- DE CARÁCTER LINGÜÍSTICO Y TEXTUAL.

- a. Se expresan las ideas de manera clara y ordenada, evitando las repeticiones innecesarias y las oraciones mal construidas, incompletas o mal enlazadas.

- b. Se aborda el tema de debate con información o documentación previa relacionada con el mismo que convierte en principales las ideas aportadas al inicio -antes de preguntar o ser interrogado-, es decir, con una adecuada selección de las ideas. Esto evita perderse en detalles irrelevantes o datos innecesarios, omitir ideas principales e incurrir en contradicciones.

- c. Se utilizan argumentos variados (más el uso de material que enriquezca la exposición y defensa de tu postura).

- d. Se respeta el turno de palabra y el tiempo dedicado a cada momento del debate (presentación, discusión, resumen).

- e. Se hace uso de un vocabulario preciso, variado, evitando muletillas, vulgarismos y un lenguaje malsonante.

- DE CARÁCTER NO LINGÜÍSTICO

- a. Entonación correcta, con las inflexiones de voz bien marcadas.

- b. Ritmo ágil, fluido y con las pausas correctamente marcadas.

- c. Articulación de las palabras clara y correcta.

- d. Volumen de voz adecuado a la situación.

- e. Apoyo del contenido en gestos adecuados a la situación, evitando la rigidez, el abuso o el descontrol de los mismos.

### 4. Objetivos.

- a. Abordar la expresión correcta, ordenada, coherente y facilitar que los alumnos hablen libremente, sin el temor de que nadie los critique sin

argumentos y sin tener la oportunidad de rebatir las ideas modo respetuoso y/o mostrar la aceptación de las contrarias.

b. Escuchar con respeto e intervenir con la serenidad de ánimo que requiere un ejercicio civilizado, al mismo tiempo, de expresión de ideas propias y contrarias a otras.

c. Aportar y desarrollar sus ideas.

d. Construir su discurso -con un vocabulario enriquecido por el ejercicio previo de documentación y sintaxis improvisada (objeto de análisis y corrección posterior)-; pronunciar correctamente; transmitir las ideas ordenadamente y mantener una actitud positiva ante lo que plantean los demás.

e. Compartir conocimientos, información sobre un tema.

**ACTIVIDAD 2. La oratoria en el aula -técnicas de expresión oral-: la exposición (mitin fin de campaña).-**

Tu intervención en el debate previo te permite acumular información y, sobre todo, disponer de ideas que, ordenadas, ofrecerán una visión personal del mundo, de la sociedad, de ese tema (la desigualdad social entre hombres y mujeres).

Como si de una campaña electoral se tratase, el grupo deberá:

1. Redactar un discurso con la intención de persuadir, convencer a sus compañeros de su postura en relación con el tema ya debatido:

a) El discurso deberá tener la extensión suficiente para que intervengan los tres componentes del grupo.

b) Redactado para persuadir, tendrá en cuenta una serie de rasgos:

- uso de argumentos<sup>18</sup> impactantes, rotundos, atractivos en forma de: ejemplos, citas textuales, imágenes, estadística, experiencias personales...

- importancia de los elementos no lingüísticos (tono, volumen e inflexión de la voz, entonación, gestos, movimientos...) en que apoyar el contenido,

- disposición ordenada de las ideas en una estructura que responda al esquema: introducción/presentación, desarrollo y conclusión (en la medida de lo posible); y uso de conectores,

---

<sup>18</sup> El objetivo último es, mediante el ejercicio del razonamiento, convencer al auditorio o, al menos, cuestionar las ideas que otros defiendan. La transmisión de información siempre está presente, producto de la labor de documentación previa. En ese proceso o acción discursiva, sería aconsejable descartar la descalificación personal, la huida de la verdad o la falta de claridad (máximas del principio de cooperación necesaria de la interacción y la eficacia comunicativa).

- búsqueda de un inicio que atraiga la atención del auditorio (*captatio benevolentiae*), y

- búsqueda de un final/cierre que invite a reflexionar, despierte curiosidad y, en definitiva, resulte atractivo e impacte en el auditorio o, al menos, no lo deje indiferente porque se pretende persuadirlo, convencerlo para que te elija con tu voto,

c) Se evitará, en la medida de lo posible, el uso de vulgarismos o incorrecciones y rasgos orales coloquiales que puedan empobrecer vuestra expresión (repeticiones abundantes, oraciones incompletas, vacilaciones...).

2. Elaborar un cartel de campaña. La imagen, como la música o sintonía, son parte necesaria en la actividad persuasiva de las campañas electorales enfocadas a la captación de votos, de modo que ese cartel puede ser proyectado en la pantalla o confeccionado manualmente.

El cartel contendrá, como mínimo:

a) un logotipo o símbolo con que se identifique vuestro imaginario partido,

b) las fotos de los miembros del partido (voluntario), y

c) un eslogan (frase breve e impactante).



Entre los rasgos lingüísticos -de la parte verbal-:

a) predominio del lenguaje con una función apelativa, mediante el uso de verbos en imperativo, en segunda persona, u oraciones interrogativas, y

b) enunciados breves.

3. Ensayo. Es conveniente llegar al momento de la intervención habiendo ensayado el discurso con el grupo en casa. Para ello, no dudéis en formar ese auditorio entre los familiares más cercanos, para comprobar el alcance o el impacto de vuestras palabras. La lectura repetida del discurso os permitirá ir dejando a un lado el papel, y, en alguna ocasión, la improvisación.

4. Buscar la creatividad, la originalidad y el impacto emotivo en el auditorio, para, finalmente, convencer.

#### 4. Evaluación.

A diferencia de lo que sucede habitualmente con el código escrito, de cuya evaluación damos cuenta en las aulas desde la evaluación cero o inicial hasta el momento final del proceso, con la corrección en el aula

que de ello se deriva, la capacidad expresiva oral de nuestros alumnos apenas es objeto no de análisis, sino, sobre todo, de corrección, y, desde luego, rara vez forma parte de la información contenida en la evaluación inicial del alumno, ni siquiera de la información que, como parte importante del diagnóstico de inicio, se le suministra a los padres, entendiéndose que, por tanto, requeriría una intervención didáctica tan prioritaria como la relativa a las deficiencias relacionadas con las demás destrezas.

¿No sería potencialmente didáctico y, por tanto, efectivo ofrecer, al inicio de curso, también una breve descripción<sup>19</sup> del estado del alumno en relación a su grado de competencia discursiva oral: su excesivo uso de muletillas, su dificultad para adaptarse a las situaciones con un vocabulario preciso o un precario uso de códigos no verbales, su mayor o menor creatividad o sus actitudes más o menos solidarias o críticas, entre otros indicadores?<sup>20</sup>

Los obstáculos que lo dificultan son varios: el elevado número de alumnos por aula, la escasa práctica de esta tarea y la creencia arraigada de que, solo sobre la marcha y con tiempo, podemos hacer una acertada evaluación diagnóstica de la competencia de la capacidad expresiva oral del alumno.

Cassany, Luna y Sanz (2008: 190) apuntan la necesidad de atender a dos conceptos por separado: de un lado, la corrección; de otro, la fluidez. El docente tiende a centrar la corrección en los aspectos gramaticales, sin incidir en la influencia que puedan tener sobre la soltura expresiva del alumno. Así, por ejemplo, el alumno está acostumbrado a ver la corrección de las repeticiones excesivas, las muletillas o el exceso de adverbios en -mente sobre sus escritos, pero no se llega a asociar esos mismos desaciertos con la falta de fluidez en la expresión tanto oral como escrita. Asimismo, aciertan a recomendar que se mida el grado de corrección del profesor y se adapte a las características de cada individualidad.

El carácter efímero de la lengua oral, la escasa seguridad del profesor para su tratamiento y la inercia en la medición cuantitativa del conocimiento en los exámenes son un obstáculo para afrontar la evaluación del aprendizaje de la comunicación oral, que, como propone Reyzábal (2001: 374), convendría que fuera continua y formativa.

En la propuesta didáctica que aquí ofrecemos, dirigida a un cuarto curso de ESO<sup>21</sup>, para la técnica de recogida de datos, sugerimos tanto la observación directa como la revisión del vídeo y su transcripción. En el

---

<sup>19</sup> La evaluación de la comunicación oral, sugiere Reyzábal, "debe desarrollarse dentro de un paradigma cualitativo, con función eminentemente formativa, que conduzca a la realización de informes descriptivos sobre la valoración del nivel en que se encuentra el estudiante en su proceso de aprendizaje" (2001: 378).

<sup>20</sup> No olvidemos que la competencia discursiva oral o escrita es una parte de la competencia comunicativa.

<sup>21</sup> Evitamos mencionar los objetivos (generales, didácticos), pues se concretan en la descripción detallada de la actividad posteriormente.

primer caso, se recogen datos sin atender contra la naturalidad expresiva del alumno y sin interrumpir su proceso de aprendizaje. Por otra parte, como técnicas de análisis, la recogida de datos (en diferentes momentos y espacios) y la redacción de un informe descriptivo. Finalmente, como instrumentos de recogida de datos, proponemos la realización de cuestionarios<sup>22</sup> y la revisión y transcripción de las grabaciones en vídeo (Reyzábal, 2001).

**CUADRO 1. Cuestionario<sup>23</sup>: valoración descriptiva de la exposición:**

El/La alumno/a	Mucho	Bastante	Poco	Nada
<b>ASPECTOS NO LINGÜÍSTICOS</b>				
1. Volumen adecuado a la situación -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Articulación clara y correcta -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Ritmo ágil y fluido, con pausas correctamente marcadas -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Entonación natural y amena, con las inflexiones bien marcadas -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Gestualidad adecuada a la situación comunicativa. Mira al interlocutor -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>ASPECTOS LINGÜÍSTICOS</b>				
<b>6. Cohesión gramatical.</b> Las oraciones están Correctamente construidas. Aunque pueda haber algún titubeo, en general las oraciones están completas y enlazadas -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>7. Pertinencia de la información.</b> Selecciona adecuadamente las ideas. Datos relevantes. No incurre en contradicciones -	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>8. Organización del discurso.</b> Las ideas siguen un orden lógico -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>9. Léxico.</b> Preciso, variado y adecuado al tema -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>APOYO AUDIOVISUAL</b>				

<sup>22</sup> Se pueden hallar otros cuestionarios evaluadores en la *webquest* publicada en <http://migluca.es/webquest/index.htm> (concurso Educared 2011), donde se le concede valor a la destreza que aquí se valora en el ejercicio de la comunicación periodística.

<sup>23</sup> Este cuestionario es rentable para efectuar el control y redactar informe de una exposición oral del alumno. Dada la cada vez mayor aplicación de la imagen y el sonido como complemento (con el uso de las TICs), introducimos indicadores relacionados con el "apoyo audiovisual" y el "uso de internet".

10. Adecuación de la imagen y el sonido al contenido -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>USO DE INTERNET</b>				
11. Recursos vinculados al tema que facilitan la tarea -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Recursos que ofrecen información significativa, de interés y veraz. -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

CUADRO 2. Cuestionario<sup>24</sup>: valoración descriptiva del debate:

El/La alumno/a	Mucho	Bastante	Poco	Nada
<b>A) ASPECTOS GENERALES:</b>				
1. Se ha elegido un tema que interesa a la mayoría -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Se han planteado claramente los objetivos -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Se ha investigado y reflexionado previamente sobre el tema -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Se ha manejado un lenguaje accesible para todos -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Se ha mantenido un tono respetuoso -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Se han preparado las argumentaciones ---	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Se ha usado el lenguaje de manera:				
▪ Coherente -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Apropiada -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Correcta -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Ágil -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Concisa -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Irónica -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Clara -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Se ha comenzado en el horario previsto -	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<sup>24</sup> Cuestionarios 2 a 5: Reyzábal (2001).

9. Se ha finalizado en el horario previsto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Se ha profundizado suficientemente en el tema tratado -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Cada participante ha tenido en cuenta las intervenciones de los otros -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Se han mantenido actitudes:				
▪ Tolerantes -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Afables -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Distendidas -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Respetuosas -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>B) EL MODERADOR:</b>				
13. Conoce el tema -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Ha organizado bien las intervenciones -	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Ha distribuido correctamente el turno de palabras -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Ha clarificado términos o conceptos cuando era necesario -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Ha encauzado el debate cuando se perdía en divagaciones o temas ajenos al mismo ---	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Ha evitado la repetición de ideas -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Ha añadido informaciones concretas ----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Ha favorecido la intervención de todos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Ha logrado mantener el interés -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Ha conseguido un clima de respeto -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Ha actuado con autoridad -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Ha suavizado tensiones -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Ha expuesto su punto de vista de manera moderada -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Ha ido señalando el tiempo transcurrido y el tiempo pendiente -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Ha actuado con corrección -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Ha sido imparcial con los diferentes				

participantes -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Ha realizado una síntesis final con las conclusiones alcanzadas, recordando:				
▪ Los puntos de acuerdo -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Los puntos de desacuerdo -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Las alternancias propuestas -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>C) EL SECRETARIO:</b>				
30. Ha tomado nota de todo lo esencial ----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Ha realizado un resumen válido al final del debate -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Ha hecho matizaciones a propuesta del grupo -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. Ha hecho ampliaciones a propuesta del grupo -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>D) LOS OTROS PARTICIPANTES:</b>				
34. Han respetado el turno de palabra -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. Han escuchado a los demás -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. Han expuesto sus ideas -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. Han enriquecido su postura -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. Han intervenido en el momento oportuno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. Han evitado las reiteraciones -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. Han hablado con naturalidad y sencillez	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41. Han aceptado las réplicas -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42. Han evitado posturas dogmáticas -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43. Han evitado posturas demagógicas -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44. Han destacado las coincidencias de opinión -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45. Han subrayado las diferencias de opinión -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46. Han resultado convincentes -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47. Han argumentado con rigor -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

48. Han resultado amenos -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49. Han perdido el control -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**CUADRO 3. Cuestionario: evaluación del debate:**

Preguntas	SÍ	NO
1. ¿Te ha parecido interesante el debate? -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿Se ha preparado convenientemente? -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ¿Ha estado bien planteado? -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. ¿Se han tratado todos los puntos importantes? -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. En caso negativo, especifica cuáles han faltado:		
6. ¿Has podido exponer tus opiniones? -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. En caso negativo, explica por qué:		

**CUADRO 4. Cuestionario: valoración descriptiva de la coordinación de los grupos de trabajo -previo al debate-:**

El/La coordinador/a	SÍ	Casi siempre	Algunas veces	No
1. Ha preparado la reunión -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Ha asistido a la hora fijada -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Ha facilitado la participación de todos ----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Ha sabido suscitar la discusión -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Ha logrado que la discusión se desarrolle de manera espontánea -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Ha mantenido la discusión dentro del tema previsto -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Ha logrado que cada participante respete las ideas de los demás -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Ha evitado la repetición innecesaria de ideas -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Ha mantenido, en todo momento, el control de la reunión -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Ha recogido por escrito las conclusiones y	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

acuerdos tomados hasta el momento -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Ha utilizado gráficos y otros sistemas de representación -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Ha conseguido que se trabajen los puntos previstos -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Ha mantenido el interés general -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Ha utilizado el lenguaje de manera adecuada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Ha distribuido el tiempo correctamente ----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Ha elaborado una síntesis final con la colaboración de todos -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Ha concluido la reunión a la hora fijada --				

**CUADRO 5. Cuestionario: autoevaluación del grupo -debate-:**

	Excelente	Buena	Regular	Mala
1. La reunión del grupo me ha resultado -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Mi participación ha sido -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Mi estado de ánimo (vivencias, actitudes) durante la reunión ha sido -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. El nivel de profundización en los temas ha sido -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Los resultados de la discusión, para mi trabajo, han resultado ----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Mucho	Bastante	Poco	Nada
6. He aprendido -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. He podido expresar mis ideas ----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Ha sido valorada mi aportación --	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Me he sentido motivado/a para seguir estudiando el tema tratado --	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## 5. Referencias bibliográficas.

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. (1987): *Didáctica de la lengua materna. Un enfoque desde la lingüística*. Akal. Madrid.

APPLE, M. (1996): *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*. Paidós. Barcelona.

BACHMAN, L. (1990): <<Communicative language ability>>, en *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: O.U.P. Trad. esp. en Llobera, M. (1995); *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de las lenguas extranjeras*. Edelsa. Madrid.

CANALE, M. (1983): <<From communicative competence to communicative language pedagogy>>, en RICHARDS, J.C. Y R.W. SMIDTS (comps.): *Language and Communication*. Longman. Trad. esp. en Llobera, M. (1995); *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de las lenguas extranjeras*. Edelsa. Madrid.

CASSANY, D. (2010): *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Editorial Paidós. Madrid.

CASSANY, D. LUNA, M. y SANZ, G. (2008): *Enseñar lengua*. GRAÓ. Barcelona.

CAZDEN, C. B. (1991): *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y el aprendizaje*. Paidós. Madrid.

CELDRÁN GOMARIZ, PANCRACIO (2010): *¿Quiere usted hablar mejor? Explicación y uso de los errores más comunes: etimología, fraseología y curiosidades de nuestra lengua*. Ediciones Planeta. Temas de hoy. Madrid.

ESCANDELL VIDAL, M<sup>a</sup> VICTORIA (1996): *Introducción a la pragmática*. Ariel lingüística. Barcelona.

LLOBERA, M. (1995); *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de las lenguas extranjeras*. Edelsa. Madrid.

LOBATO, C. (1998): *El trabajo en grupo. Aprendizaje cooperativo en secundaria*. Servicio de publicaciones del País Vasco. 1998.

LÓPEZ VALERO, A. Y ENCABO FERNÁNDEZ, E. (2006): *Introducción a la Didáctica de la Lengua y la Literatura*. OCTAEDRO-EUB. Barcelona.

MENDOZA FILLOLA, A. (2008): *Didáctica de la Lengua y la Literatura para Primaria*. Prentice Hall. Madrid.

MORATA, MATI (2009): "¿Los niños no juegan con muñecas?" en *Cuentos con corazón para aprendices de filósofo*. DM. Murcia.

REYZÁBAL, M<sup>a</sup> VICTORIA (2001): *La comunicación oral y su didáctica*. LA MURALLA. Madrid.

SCHLIEBEN-LANGE, BRIGITTE (1987): *Pragmática lingüística*. GREDOS. Madrid.

TURÍN, ADELA (2008): *Arturo y Clementina*. LUMEN. Barcelona.

**AUTORES**

- Emilia Morote Peñalver (Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Universidad de Murcia, e IES Felipe de Borbón).
- Francisco Miguel Lucas Fernández (IES Felipe de Borbón y psicólogo colegiado).
- Antonio Albertus Morales (Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Universidad de Murcia, e IES Poeta Julián Andúgar).
- Lucía Valero Cifuentes (Licenciada en Filología Hispánica).