

eman ta zabal zazu



Universidad
del País Vasco

Euskal Herriko
Unibertsitatea

LA COMPETENCIA ORAL EN EL ALUMNADO DE SECUNDARIA Y UNIVERSITARIO

Autora: Itziar Leon Cascante

Directores: Paulí Dávila Balsera e Iñigo Leon Cascante

Programa de Doctorado: Educación: Escuela, Lengua y Sociedad

2022

Nire alaba Itsasori

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	19
CAPÍTULO 1 – ASPECTOS TEÓRICOS SOBRE LA ORATORIA Y LA COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA.....	27
1.1 Retórica, oratoria y dialéctica	30
La retórica	30
La oratoria.....	36
La dialéctica	40
1.2 El perfecto orador	42
1.3 La Competencia en Comunicación Lingüística (CCL).....	45
1.4 Importancia de dotarse de unas adecuadas habilidades oratorias	48
1.5 De la oratoria a la Competencia en Comunicación Lingüística.....	54
CAPÍTULO 2 – PERSPECTIVA HISTÓRICA DE LA ORATORIA	59
2.1 Edad Clásica: Grecia y Roma	63
2.2 Edad Media y Renacimiento	68
2.3 La educación durante la Edad Moderna hasta la Contemporánea.....	72
CAPÍTULO 3 – LOS PLANES DE ESTUDIO SOBRE ORATORIA EN LA ENSEÑANZA PÚBLICA EN LA ESPAÑA CONTEMPORÁNEA	77
3.1 De 1821 a 1857	79
Ley General de Instrucción Pública de 1821.....	79
El Plan literario de estudios y arreglo general de las universidades del Reino (Plan Calomarde) de 1824.....	80
Plan Maestro de Educación Pública (Plan del Duque de Rivas) 1836.....	81
Plan General de Educación (Plan Pidal) de 1845	81
3.2 De la Ley de Educación Pública (Ley Moyano) a la Segunda República.....	82
Ley de Educación Pública (Ley Moyano) de 1857.....	82
Decreto sobre enseñanza de 21 de octubre de 1868 de Manuel Ruiz Zorrilla	84
Institución Libre de Enseñanza (Giner de los Ríos) de 1876.....	85
El Plan Lasala de 1880.....	85
Reformas del Conde de Romanones desde 1901 hasta 1926	86
Segunda República (1931-1936): Escuela laica y pública	87
La Guerra Civil (1936-1939)	87
3.3 Del Franquismo a la democracia (1939-1975)	88
La primera ley educativa de 1938.....	89
Ley que regula la Ordenación de la Universidad de 1943	90
Ley de Enseñanza Primaria de 1945	90

Ley de Formación Profesional industrial de 1949	90
Ley sobre Ordenación de la Enseñanza Media de 1953.....	91
Ley sobre Construcciones Escolares de 1953	92
Ley sobre Formación Profesional Industrial de 1955	92
Ley General de Educación de 1970.....	93
1980 LOECE-La Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares	93
1985 LODE-Ley Orgánica del Derecho a la Educación	93
1990 LOGSE-Ley General del Sistema Educativo, bajo gobierno socialista.....	94
Declaración de la Sorbona en 1998 y Plan de Bolonia de 1999	95
CAPÍTULO 4 – LA SITUACIÓN ACTUAL DE LA COMPETENCIA ORAL.....	99
4.1 En la educación secundaria.....	101
4.2 En los grados universitarios	108
4.3 La situación actual de la Competencia en Comunicación Lingüística	111
4.4 Metodología actual para trabajar las habilidades oratorias en el aula	115
4.5 Posibles metodologías y modelos a aplicar	117
4.5.1 Modelos empleados en otros países.	117
4.5.2 El cambio de metodología basado en el Proyecto Lingüístico de Centro.....	118
4.5.3 Otras metodologías y técnicas para el correcto desarrollo de las habilidades oratorias....	120
CAPÍTULO 5 – METODOLOGÍA.....	123
5.1 Hipótesis.....	125
5.2 Objetivos generales y específicos	126
5.3 Encuestas al alumnado y profesorado de secundaria en torno a su percepción sobre las capacidades orales del alumnado.....	133
5.3.1 Objetivo.....	133
5.3.2 Variables	133
5.3.3 Estructura de los cuestionarios.....	137
Cuestionario para el alumnado	137
Cuestionario para el profesorado.....	138
5.3.4 Participantes en la muestra	139
Descripción del perfil del alumnado encuestado	139
Descripción del perfil del profesorado encuestado	140
5.3.5 Análisis estadístico	141
5.4 Encuestas al alumnado universitario sobre la percepción de sus capacidades oratorias	141
5.4.1 Objetivo.....	141
5.4.2 Variables	142
5.4.3 Participantes en la muestra	143

5.4.4	Procedimiento de recogida y selección	145
5.4.5	Análisis estadísticos	146
	Análisis estadístico descriptivo	146
	Análisis inferencial	150
	- Agrupación de Variables: creación de las categorías	150
	- Categoría 1 – Nivel de miedo a hablar	154
	- Categoría 2 – Olvida el discurso	155
	- Categoría 3 – Disfruta hablando	155
	- Categoría 4 – Mira al público	155
	- Categoría 5 – Prepara el discurso	156
	- Categoría 6 – Nivel de apoyo visual de presentación	156
	- Categoría 7 – Técnicas oratorias ayudan a hablar	157
	- Categoría 8 – Hablar habitualmente mejora la oratoria	157
	- Categoría 9 – Usar presentación me da seguridad	157
	- Agrupación por características del alumnado	159
5.5	OBSERVACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS TRABAJOS DE FIN DE GRADO	161
5.5.1	Objetivo	161
5.5.2	Variables	162
5.5.3	Participantes en la muestra	167
5.5.4	Descripción del perfil del alumnado de las defensas observadas	168
	Por sexo:	168
	Por idioma de la defensa:	169
5.5.5	Procedimiento de recogida y selección	169
5.5.6	Análisis cualitativo	170
5.6	FOCUS GROUP	171
5.6.1	Objetivo	171
5.6.2	Participantes en la muestra	171
5.6.3	Procedimiento	177
CAPÍTULO 6 – RESULTADOS		181
6.1	Resultados de encuestas al alumnado y profesorado de secundaria en torno a su percepción sobre las capacidades orales del alumnado	183
6.1.1	Resultados por una visión comparada entre alumnado y profesorado	183
6.1.2	Resultados por afirmación: visión comparada	188
	- Afirmación 1 – Al alumnado le disgusta hacer presentaciones en clase	188
	- Afirmación 2 – Cuando el alumnado debe realizar presentaciones en clase, está nervioso....	189

- Afirmación 3 – El alumnado piensa que no va a hacer las presentaciones en clase correctamente	190
- Afirmación 4 – Mientras realiza presentaciones en clase, el alumnado se siente inseguro	191
- Afirmación 5 – Cuando tiene que realizar presentaciones en clase, al alumnado le cuesta acordarse de lo que debe decir	192
- Afirmación 6 – El alumnado evita hablar en público	193
- Afirmación 7 – El alumnado, al hablar ante otras personas, se pone nervioso.....	194
- Afirmación 8 – El alumnado, cuando habla en público, no sabe qué decir	195
- Afirmación 9 – El alumnado, cuando habla en público, evita mirarlo	196
- Afirmación 10 – El alumnado, cuando habla en público, no sabe qué hacer con las manos ...	197
- Afirmación 11 – Al alumnado, cuando habla en público, le tiembla la voz y se le entrecorta .	198
- Afirmación 12 – El alumnado, cuando habla en público, lo hace demasiado rápido para acabar cuanto antes	199
- Afirmación 13 – El alumnado, cuando habla en público, no consigue sonreír y está muy serio	200
6.1.3 Resultados de las respuestas del alumnado respecto a la asignatura de Lengua y Literatura	201
6.1.4 Resultados de las respuestas del profesorado respecto a la práctica de las habilidades oratorias en las asignaturas que imparten.....	203
6.1.5 Resultados agrupados.....	205
- Dimensión 1 - Sensaciones, sentimientos y miedos del alumnado	205
- Dimensión 2 – Expectativas sobre el resultado de las presentaciones	206
- Dimensión 3 – Desarrollo de las presentaciones orales	206
- Dimensión 4 - Realizar una presentación versus hablar en público	207
- Dimensión 5 - Formación para el desarrollo de la competencia en comunicación oral en la asignatura de Lengua y Literatura	207
- Dimensión 6 - Actividades realizadas para practicar de las habilidades oratorias, por parte del profesorado, en las asignaturas que imparten.....	208
- Dimensión 7 - Importancia de la adquisición de conocimientos y técnicas sobre cómo hablar en público por parte del alumnado	208
6.2 Resultados por encuestas al alumnado universitario sobre la percepción de sus capacidades oratorias.....	210
6.2.1 Resultados del análisis estadístico descriptivo	210
- Afirmación 1 - Me disgusta hablar en público, y lo evito en la medida de lo posible (i12)	210
- Afirmación 2 - Cuando pienso en hablar en público siento nervios, miedo, inseguridad, angustia (i13).....	212
- Afirmación 3 - Cuando hablo en público siento que no domino la situación y que voy a fracasar, que lo voy a hacer mal (i14)	213

- Afirmación 4 - Cuando hablo en público me cuesta acordarme de lo que tengo que decir, olvido lo que había preparado y me sabía (i15)	214
- Afirmación 5 - Cuando hablo en público no sé cómo argumentar lo que voy a decir (i16)	215
- Afirmación 6 - Cuando hablo en público evito mirar al público, estoy muy serio, mantengo una postura rígida, poco natural y no consigo relajarme o sonreír (i17)	216
- Afirmación 7 - Cuando hablo en público hablo muy rápido para acabar cuanto antes (i18) ...	217
- Afirmación 8 - Mientras realizo una exposición oral, disfruto del momento, me siento relajado y cómodo (i19).....	218
- Afirmación 9 - Aunque antes de empezar siento tensión y nervios, enseguida me encuentro cómodo (i20).....	219
- Afirmación 10 - Observo al público mientras hablo (i21)	220
- Afirmación 11 - Cuando tengo que realizar una exposición oral nunca tengo miedo de enfrentarme a la audiencia (i22)	221
- Afirmación 12 - Considero la experiencia de tener que hablar en público como algo agradable (i23).....	222
- Afirmación 13 - Cuando hablo en público conecto con la audiencia (i24)	223
- Afirmación 14 - Cuando hablo en público recuerdo lo que tengo que decir y soy capaz de realizar el discurso preparado (i25).....	224
- Afirmación 15 - Soy capaz de hablar adecuada y tranquilamente, en público, de forma improvisada (i26).....	225
- Afirmación 16 - Estaría más tranquilo al hablar en público si conociera técnicas de retórica, oratoria y de cómo actuar ante una audiencia (i27)	226
- Afirmación 17 - Estaría más tranquilo al hablar en público si lo hiciera de forma habitual y continua (i28).....	227
- Afirmación 18 - Me gusta utilizar una presentación (PowerPoint o similar) como apoyo cuando hablo en público, me hace sentir seguro (i29)	228
- Afirmación 19 - Las presentaciones de PowerPoint que utilizo contienen todo el texto de mi discurso (i30)	229
- Afirmación 20 - Las presentaciones de PowerPoint que utilizo se componen principalmente de imágenes, iconos o información clave y concisa de lo que voy a exponer (i31)	230
- Afirmación 21 - Cuando tengo que hablar en público preparo un guion de lo que voy a decir (i32).....	231
- Afirmación 22 - Cuando tengo que hablar en público además de lo que voy a exponer contemplo las posibles preguntas o críticas que puedo recibir y preparo las respuestas (i33)..	232
- Afirmación 23 - Cuando tengo que hablar en público prefiero improvisar y ser espontáneo (i34)	233
- Afirmación 24 - Cuando tengo que hablar en público me estudio de memoria lo que tengo que decir (i35).....	234
- Afirmación 25 – Cuando tengo que hablar en público ensayo delante del espejo o con amigos o familiares mi discurso, hasta que me sale sin pensar (i36)	235

- Afirmación 26 - Cuando se trata de exposiciones en grupo, yo preparo, ensayo y expongo mi parte, de forma independiente (i37).....	236
- Afirmación 27 - Cuando tengo que hablar en público prefiero improvisar y ser espontáneo (i38) 237	
- Afirmación 28 - En qué contextos te sientes relajado y hablas sin nervios y de forma distendida (i39).....	238
- Afirmación 29 - Para ti qué características tiene un buen orador (i40).....	240
- Afirmación 30 - Según lo que tú piensas que es un buen orador u oradora, dónde lo has encontrado. (i41)	242
6.2.2 Resultados del análisis inferencial	245
Resultados generales por variables agrupadas	245
Resultados por características del alumnado.....	246
- Por sexo:.....	246
- Por edad:.....	248
- Por estudios previos:.....	250
- Por libros leídos:.....	252
- Por idioma de lectura:.....	254
- Por nivel de escritura:	256
6.2.3 Relaciones entre las agrupaciones de afirmaciones: gráfico de componente en espacio rotado.....	259
- Categoría 1:	263
- Categoría 2: (opuesto a la categoría 1)	263
- Categoría 3: (valores medios)	264
Resultados generales por categoría y sexo	264
CAPÍTULO 7 – LA COMPETENCIA ORAL EN LA DEFENSA DE LOS TRABAJOS DE FIN DE GRADO.....	269
7.1 Resultados de la observación y análisis de los Trabajos de Fin de Grado	271
7.2 Propuestas y observaciones sobre los TFGs: Focus Group	273
7.2.1 Valores altos de miedo a hablar en público.....	274
Comentarios de los y las participantes.....	274
7.2.2 Diferencias por género	277
Comentarios de los y las participantes.....	277
7.2.3 Relación entre el nivel de lectura y escritura y la Competencia en Comunicación Lingüística 281	
Comentarios de los y las participantes.....	281
7.3 Propuestas para mejorar la competencia oral del alumnado.....	283
7.3.1 Propuestas	284
Contraste de las propuestas: discusión en grupo.....	285

CAPÍTULO 8 – DISCUSIÓN, PROPUESTA Y CONCLUSIONES.....	291
8.1 Discusión	293
8.1.1 Miedo del alumnado a hablar en público del alumnado.....	294
8.1.2 Diferencias por género respecto a los hábitos y miedos a la hora de hablar en público	295
8.1.3 Diferencia en la percepción del alumnado y profesorado.....	298
8.1.4 Hábitos de lectura y escritura y su influencia en la Competencia en Comunicación Lingüística en su forma oral.	299
8.1.5 Bilingüismo.....	301
8.1.6 Diferencias culturales en el tratamiento de la competencia oral.....	302
8.1.7 Preparación de la Competencia en Comunicación Lingüística oral e importancia de la práctica de las técnicas sobre cómo hablar en público	304
8.1.8 Asignatura específica versus competencia básica transversal	305
8.1.9 Uso de las presentaciones en las exposiciones orales.....	307
8.1.10Ámbito en el que se realizan las exposiciones en público.....	315
8.1.11Nativos y nativos digitales.....	316
8.1.12Características de un buen orados y sus herramientas	318
8.2 PROPUESTA.....	320
8.2.1 Modificación del currículo: Definir el desarrollo de las competencias por curso y asignatura	320
Instituciones Educativas	321
Centros Educativos	322
Profesorado	323
Alumnado	323
8.2.2 Asignatura obligatoria específica.....	324
Instituciones Educativas	327
Centros Educativos	327
Profesorado	328
Alumnado	328
8.3 CONCLUSIONES.....	329
BIBLIOGRAFIA	339
ANEXOS	357

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 – Evolución histórica de la oratoria - 1	33
Tabla 2 – Evolución histórica de la oratoria - 2	34
Tabla 3 – Evolución histórica de la oratoria - 3	35
Tabla 4 – Características contextual-interactivas de los géneros discursivos orales	40
Tabla 5 – Descriptores operativos de la Competencia plurilingüe	106
Tabla 6 – Descriptores operativos de la Competencia en Comunicación Lingüística.	107
Tabla 7 – Ejemplos de resultados de aprendizaje	110
Tabla 8 – Hipótesis, objetivos y metodología.....	127
Tabla 9 – Porcentaje de alumnado escolarizado por tipo de centro en la segunda etapa secundaria en el curso 2018-19	134
Tabla 10 – Tabla de la distribución de la renta por barrios en San Sebastián (año 2019)	136
Tabla 11 – Ejemplo de codificación binaria.....	147
Tabla 12 – Matriz de componente rotado	151
Tabla 13 – Matriz de componente rotado con interrelación de variables.....	152
Tabla 14 – Matriz de componente rotado, con agrupaciones de variables	153
Tabla 15 – Rúbricas empleadas por el Tribunal de la Facultad de Educación Filosofía y Antropología UPV/ EHU en la defensa de los Trabajos de Fin de Grado, para valorar la defensa.	163
Tabla 16 – Rúbricas empleadas para la observación de los Trabajos de Fin de Grado.....	164
Tabla 17 – Cuestionario tras defensa para medir la percepción del alumnado sobre la misma.	166
Tabla 18 – Participantes en el Focus Group	177
Tabla 19 – Tabla comparativa de las percepciones de alumnado y profesorado sobre las habilidades oratorias del alumnado.	185
Tabla 20 – Tabla comparativa de la percepción que tienen alumnado y profesorado sobre la ayuda que le supondría al alumnado la adquisición de conocimientos y técnicas sobre cómo hablar en público, de cara a estar más tranquilos en sus exposiciones públicas	187
Tabla 21 – Distribución de las respuestas del alumnado respecto a la medida en la que se trabajan habilidades o técnicas oratorias en la asignatura de Lengua y Literatura.	201
Tabla 22 – Distribución de respuestas del profesorado sobre trabajan habilidades o técnicas oratorias en las asignaturas que imparten.	203
Tabla 23 – Distribución porcentual de respuestas a la afirmación “En qué contextos te sientes relajado y hablas sin nervios y de forma distendida”	238
Tabla 24 – Distribución porcentual de respuestas a la afirmación “Para ti qué características tiene un buen orador”	240
Tabla 25 – Distribución porcentual de respuestas a la afirmación “Para ti qué características tiene un buen orador”	242
Tabla 26 – Valor medio de las variables agrupadas	245

Tabla 27 a y b – Distribución de la media, el tamaño de muestra y la desviación por sexo	246
Tabla 28 a y b – Distribución de la media, el tamaño de muestra y la desviación por edad	248
Tabla 29 a y b – Distribución de la media, el tamaño de muestra y la desviación por estudios previos	250
Tabla 30 a y b – Distribución de la media, el tamaño de muestra y la desviación por libros leídos...	252
Tabla 31 a y b – Distribución de la media, tamaño de muestra y desviación por idioma de lectura .	254
Tabla 32 a y b – Distribución de la media, el tamaño de muestra y la desviación por nivel de escritura	256

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1 – Los 10 mejores oradores del mundo	51
Ilustración 2 – Catálogo de los manuales escolares españoles de retórica y poesía	96
Ilustración 3 – Esquema del estudio.....	130
Ilustración 4 – Distribución porcentual del alumnado encuestado por sexo.....	140
Ilustración 5 – Distribución porcentual del profesorado encuestado por sexo.....	140
Ilustración 6 - Distribución de los encuestados por grados y facultad.....	144
Ilustración 7 – Distribución de los encuestados por sexo	144
Ilustración 8 – Distribución de los encuestados por idioma de cuestionario elegido.....	145
Ilustración 9 – Ejemplo de tabla dinámica, tablas resumen y gráfico porcentual	149
Ilustración 10 – Distribución de los y las participantes por facultad	167
Ilustración 11 – Distribución de los y las participantes por grado	168
Ilustración 12 – Distribución de los y las participantes por sexo	168
Ilustración 13 – Distribución de los y las participantes por idioma	169
Ilustración 14 – Comparación de las respuestas a la afirmación de que al alumnado le disgusta hacer presentaciones en clase.....	188
Ilustración 15 – Comparación de respuestas a la afirmación de que el alumnado, cuando tienen que realizar presentaciones en clase está nervioso	189
Ilustración 17 – Comparación de las respuestas a la afirmación de que el alumnado, mientras realiza las presentaciones, se siente inseguro	191
Ilustración 18 – Comparación de respuestas a la afirmación de que, al alumnado, cuando debe realizar presentaciones, le cuesta acordarse de lo que debe decir	192
Ilustración 19 – Comparación de las respuestas a la afirmación de que el alumnado evita hablar en público	193
Ilustración 20 – Comparación de las respuestas a la afirmación de que el alumnado, al hablar ante otras personas, se pone nervioso.....	194
Ilustración 21 – Comparación de las respuestas a la afirmación de que el alumnado, cuando habla en público, no sabe qué decir.....	195
Ilustración 22 – Comparación de las respuestas a la afirmación de que el alumnado, cuando habla en público, evita mirarlo.....	196
Ilustración 23 – Comparación de las respuestas a la afirmación de que el alumnado, cuando habla en público, no sabe qué hacer con las manos.....	197
Ilustración 24 – Comparación de las respuestas a la afirmación de que, al alumnado, cuando habla en público, le tiembla la voz y se le entrecorta	198
Ilustración 25 – Comparación de las respuestas a la afirmación de que, al alumnado, cuando habla en público, lo hace demasiado rápido para acabar cuanto antes.....	199
Ilustración 26 – Comparación de las respuestas a la afirmación de que el alumnado, cuando habla en público, no consigue sonreír y está muy serio.	200

Ilustración 27 – Distribución de las respuestas del alumnado respecto a la medida en la que se trabajan habilidades o técnicas oratorias en la asignatura de Lengua y Literatura. .	202
Ilustración 28 – Distribución de respuestas del profesorado sobre trabajan habilidades o técnicas oratorias en las asignaturas que imparten.	204
Ilustración 29 – Distribución porcentual de respuestas a la afirmación “Me disgusta hablar en público, y lo evito en la medida de lo posible”	211
Ilustración 30 – Distribución porcentual de respuestas a la afirmación “Cuando pienso en hablar en público siento nervios, miedo, inseguridad, angustia”	212
Ilustración 31 – Distribución porcentual de respuestas a la afirmación “Cuando hablo en público siento que no domino la situación y que voy a fracasar, que lo voy a hacer mal” ...	213
Ilustración 32 – Distribución porcentual de respuestas a la afirmación “Cuando hablo en público me cuesta acordarme de lo que tengo que decir, olvido lo que había preparado y me sabía”	214
Ilustración 33 – Distribución porcentual de respuestas a la afirmación “Cuando hablo en público no sé cómo argumentar lo que voy a decir”	215
Ilustración 34 – Distribución porcentual de respuestas a la afirmación “Cuando hablo en público evito mirar al público, estoy muy serio, mantengo una postura rígida, poco natural y no consigo relajarme o sonreír”	216
Ilustración 35 – Distribución porcentual de respuestas a la afirmación “Cuando hablo en público hablo muy rápido para acabar cuanto antes”	217
Ilustración 36 – Distribución porcentual de respuestas a la afirmación “Mientras realizo una exposición oral, disfruto del momento, me siento relajado y cómodo”	218
Ilustración 37 – Distribución porcentual de respuestas a la afirmación “Aunque antes de empezar siento tensión y nervios, enseguida me encuentro cómodo”	219
Ilustración 38 – Distribución porcentual de respuestas a la afirmación “Observo al público mientras hablo”	220
Ilustración 39 – Distribución porcentual de respuestas a la afirmación “Observo al público mientras hablo”	221
Ilustración 40 – Distribución porcentual de respuestas a la afirmación “Considero la experiencia de tener que hablar en público como algo agradable”	222
Ilustración 41 – Distribución porcentual de respuestas a la afirmación “Cuando hablo en público conecto con la audiencia”	223
Ilustración 42 – Distribución porcentual de respuestas a la afirmación “Cuando hablo en público recuerdo lo que tengo que decir y soy capaz de realizar el discurso preparado”	224
Ilustración 43 – Distribución porcentual de respuestas a la afirmación “Soy capaz de hablar adecuada y tranquilamente, en público, de forma improvisada”	225
Ilustración 44 – Distribución porcentual de respuestas a la afirmación “Estaría más tranquilo al hablar en público si conociera técnicas de retórica, oratoria y de cómo actuar ante una audiencia”	226
Ilustración 45 – Distribución porcentual de respuestas a la afirmación “Estaría más tranquilo al hablar en público si lo hiciera de forma habitual y continua”	227

Ilustración 46 – Distribución porcentual de respuestas a la afirmación “Me gusta utilizar una presentación (PowerPoint o similar) como apoyo cuando hablo en público, me hace sentir seguro”	228
Ilustración 47 – Distribución porcentual de respuestas a la afirmación “Las presentaciones de PowerPoint que utilizo contienen todo el texto de mi discurso”	229
Ilustración 48 – Distribución porcentual de respuestas a la afirmación “Las presentaciones de PowerPoint que utilizo se componen principalmente de imágenes, iconos o información clave y concisa de lo que voy a exponer”	230
Ilustración 49 – Distribución porcentual de respuestas a la afirmación “Cuando tengo que hablar en público preparo un guion de lo que voy a decir”	231
Ilustración 50 – Distribución porcentual de respuestas a la afirmación “Cuando tengo que hablar en público además de lo que voy a exponer contemplo las posibles preguntas o críticas que puedo recibir y preparo las respuestas”	232
Ilustración 51 – Distribución porcentual de respuestas a la afirmación “Cuando tengo que hablar en público prefiero improvisar y ser espontáneo”	233
Ilustración 52 – Distribución porcentual de respuestas a la afirmación “Cuando tengo que hablar en público me estudio de memoria lo que tengo que decir”	234
Ilustración 53 – Distribución porcentual de respuestas a la afirmación “Cuando tengo que hablar en público ensayo delante del espejo o con amigos o familiares mi discurso, hasta que me sale sin pensar”	235
Ilustración 54 – Distribución porcentual de respuestas a la afirmación “Cuando se trata de exposiciones en grupo, yo preparo, ensayo y expongo mi parte, de forma independiente”	236
Ilustración 55 – Distribución porcentual de respuestas a la afirmación “Cuando tengo que hablar en público prefiero improvisar y ser espontáneo”	237
Ilustración 57 – Distribución porcentual de respuestas a la afirmación “Para ti qué características tiene un buen orador”	241
Ilustración 58 – Distribución porcentual de respuestas a la afirmación “Según lo que tú piensas que es un buen orador u oradora, dónde lo has encontrado”	242
Ilustración 59 – Distribución de la media por sexo	247
Ilustración 60 – Gráfico de la distribución de la media por edad	249
Ilustración 61 – Gráfico de la distribución de la media por estudios previos	251
Ilustración 62 – Gráfico de la distribución de la media por libros leído.....	253
Ilustración 63 – Gráfico de la distribución de la media por idioma de lectura.	255
Ilustración 64 – Gráfico de la distribución de la media por nivel de escritura.....	258
Ilustración 65 – Gráfico componente en espacio rotado - Mujeres	260
Ilustración 66 – Gráfico componente en espacio rotado - Hombres	261
Ilustración 67 – Gráfico componente en espacio rotado - Otros.....	262
Ilustración 68 – Presentación de las propuestas y aportaciones del Focus Group.....	286
Ilustración 69 – 8 Errores que debes evitar en una presentación en PowerPoint.....	313

Ilustración 70 – Resaltar elementos de una lista en una diapositiva PowerPoint	314
Ilustración 71 – Resaltar elementos de una lista en una diapositiva PowerPoint	314

INTRODUCCIÓN

La situación educativa respecto a la formación en comunicación oral es preocupante, ya que la mayor parte del alumnado de secundaria, e incluso universitario, termina sus estudios sin haber adquirido unas adecuadas habilidades oratorias que les permitan desenvolverse adecuadamente cuando hablan en público en cualquier ámbito, a pesar de la importancia que tiene para su desarrollo personal y profesional. Así mismo, el que la mayoría de este alumnado esté habituado a un uso continuado de las herramientas digitales, actúa en detrimento del lenguaje tanto escrito como oral, con lo que, lejos de mejorar la situación, la empeora.

Por otra parte, desde que tengo uso de razón, que en mi caso fue a una muy temprana edad, he sido consciente de la importancia del uso de la palabra. Siendo ya muy niña, era conocedora de mis capacidades de convicción, incluso, cuando no me hallaba en posesión de la razón. Al mismo tiempo, observaba como muchos de los niños y adultos que me rodeaban, no tenían la habilidad, las herramientas o la fuerza para expresar lo que pensaban de una forma que vistiera sus argumentos de éxito. No sabía por qué era así, pero tenía claro que saber hablar bien, saber argumentar con una rapidez mental y una buena oratoria, podían llevarte lejos. Tampoco era conocedora de las causas que dotaban a una persona de una buena oratoria, si el orador nacía o se hacía; pero tenía claro que, al menos una parte de la sociedad, nacía con ese don.

Tuve la suerte de crecer junto a uno de los mejores oradores que he conocido, mi padre; de humilde cuna y escasos estudios, al igual que mi madre, pero una gran inteligencia y unas increíbles capacidades para construir un discurso tanto oral como escrito; con exquisita ortografía y un lenguaje elevado; seguramente fruto de lo muchísimo que han leído y de su curiosidad infinita. Por ello, siempre he tenido claro que el status económico y social no son condiciones *sine qua non* para tener una gran oratoria, una convincente dialéctica y una potente retórica; pueden ser un viento a favor, pero no son una garantía.

Tras unos exitosos estudios medios, tuve el privilegio de acceder a unos estudios superiores en una Universidad privada de gran renombre, acompañada de los descendientes de las familias más pudientes de la capital y de la provincia. Sin duda, nos separaban abismos en lo referente al nivel económico de nuestras familias; pero, con asombro, descubrí que tampoco ellos venían con una destacada oratoria de serie, ni siquiera una gran cultura general ni una perfecta ortografía. Mis capacidades intelectuales y oratorias superaban a las de la mayor parte del alumnado al comenzar la licenciatura y, también, al finalizarla; principalmente, porque nadie nos enseñó a lo largo de aquellos 5 años a mejorar nuestra elocuencia para expresarnos en público. No lo hicieron en secundaria, ni lo hicieron en la universidad. Salíamos dotados de mayor conocimiento, y diversas habilidades, de madurez, seguridad y un buen currículo académico; pero, prácticamente, con las mismas capacidades oratorias con las que entramos.

Siempre di por hecho que era una realidad, que cada cual nació con unas cualidades y habilidades, igual que lo hacía con unas características genéticas inamovibles, como el color de ojos, o su grupo sanguíneo. Por supuesto, quien tuviera interés en mejorar su oratoria podía lograrlo, aunque no le fuera innato; pero fuera del sistema educativo reglado: en cursos específicos, en formaciones extracurriculares. Esa convicción me acompañó parte de mi edad adulta y de mi vida profesional; dedicada a la dirección de equipos, la labor comercial y la docencia amateur; mi fluida oratoria me supuso una ventaja en todos los ámbitos para lograr mis objetivos y éxitos profesionales: tenía la capacidad de convencer a un cliente, de gestionar y motivar a un equipo de personas, de lidiar en conflictos, de destacar en una entrevista de trabajo, de conseguir que el alumnado de mis clases particulares entendiera aquello que no había conseguido entender en clase o de rebatir a cualquiera que se me enfrentara oralmente.

En un momento de mi vida, coincidiendo con el nacimiento de mi hija, decidí que ya era el momento de dejar de viajar por el mundo y dedicar el resto de mi andadura profesional a mi gran vocación: la docencia. Para ello, realicé el Master para poder ejercer como profesora de secundaria y fue entonces, durante una de las clases de la asignatura “Historia de la Educación”, cuando descubrí los planes formativos de los clásicos, las escuelas sofistas, así como la importancia que otorgaban a las capacidades orales de cualquier ciudadano, independientemente de los estudios que realizara o profesión que desempeñara. Y desde ese día, un torrente de preguntas retumbaba en mi mente: ¿En qué momento perdimos ese interés por dotar a la sociedad de unas adecuadas habilidades oratorias? ¿Somos conscientes actualmente de la importancia que tiene la comunicación oral en la vida profesional y personal de las personas? ¿La trabajamos adecuadamente en nuestro alumnado de secundaria y universitario?

Mi preocupación ha ido en aumento al ejercer la docencia en secundaria. Al igual que en mi juventud, hay alumnado con más o menos habilidades para comunicarse oralmente; pero en general, y salvo honrosas excepciones, el alumnado dista mucho de saber comunicarse oralmente en público. Ciertamente, que los currículos tanto de secundaria como universitarios contemplan dicho objetivo, lo consideran una competencia fundamental y transversal a adquirir; pero no es menos real que, según mi experiencia personal, no llega a adquirirse de forma adecuada y mucho menos generalizada. La juventud con la que convivo a diario, se desenvuelve con una notable torpeza al hablar en público, incluso en el caso de quienes son

brillantes académicamente; les aterroriza hablar delante del resto del alumnado, no dominan la comunicación no verbal, ni los ritmos, ni los silencios; poseen gran rapidez a la hora de mostrar su descontento ante una situación, pero les cuesta argumentarlo oralmente (e incluso por escrito). Por ello, he sentido la ineludible necesidad de plantear la presente investigación, de indagar si la hipótesis que ronda mi mente en torno al desarrollo de las capacidades oratorias es cierta o no; y no solo eso, sino de descubrir por qué está ocurriendo, que causas subyacen tras esa posible realidad y plantear, si fuera factible, las vías para enmendar dichas carencias.

Probablemente existan causas que ya permanecen desde hace décadas, que puedan guardar relación con el currículo, las competencias y la forma de aplicarlas en clase; pero, al mismo tiempo, soy consciente de que la sociedad actual dista de aquella en la que yo crecí, e intuyo que las características que rodean a la juventud actual, lejos de minimizar el problema o mejorar la situación, la agravan. Vivimos en un mundo digitalizado, plagado de pantallas. Trabajamos, nos relacionamos, leemos y escribimos a través de ellas. Y la juventud ha modificado la forma en la que se comunica, reduciendo cada vez más el contacto físico e incrementando el contacto digital.

Gran parte de las relaciones entre la juventud, hoy en día, transcurren a través de las pantallas, lo que afecta al modo y tipo de comunicación que utilizan. Hasta ahora, el lenguaje escrito no se empleaba de forma habitual en un contexto coloquial, cotidiano; solíamos emplear un lenguaje oral, porque la vida en los entornos de amistad, familia, transcurría de forma oral. Cuando hablamos con nuestros amigos o familia, empleamos un tono de conversación desenfadado, lo que produce que el lenguaje contenga usos coloquiales e incorrecciones. Actualmente, los jóvenes se relacionan con sus entornos de confianza (familia, amigos) cada vez más de forma escrita y por medio de pantallas y redes sociales, en las que siguen empleando un lenguaje coloquial e informal aplicado de forma escrita.

Para vislumbrar si mi inquietud en torno al desarrollo de las capacidades orales tiene razón de ser, he procedido a realizar una investigación cuyo **objetivo general** será *contrastar si el alumnado de secundaria y universitario desarrolla correctamente la competencia de comunicación lingüística en su aspecto oral y, de no ser así, estudiar las posibles causas*. Para alcanzar este objetivo general, la investigación se ha valido de diferentes herramientas, y el proceso finalmente realizado, ha resultado más complejo de lo que inicialmente planteaba; ya que, según iba avanzando la investigación e iban surgiendo los primeros resultados, éstos iban pidiendo nuevas técnicas y procesos que corroboraran y dieran mayor rigor a los mismo.

En aras de lograr el objetivo general, se imponía profundizar en la evolución histórica de la oratoria, su importancia, así como los factores que influyen en la misma. Para ello, parto de una **hipótesis** de trabajo que pretende *contrastar si existen o no carencias en el perfil de salida del alumnado de secundaria y universitario, en lo referente a la Competencia en Comunicación Lingüística en su aspecto oral*. Para poder responder a esta hipótesis y alcanzar el objetivo general, es necesario estudiar evolución de la oratoria desde sus inicios, por lo que el **primer objetivo específico** planteado es *estudiar los aspectos teóricos que comprenden la oratoria y la Competencia en Comunicación Lingüística; así como, conocer la importancia de la comunicación oral, identificando los posibles beneficios que aporta al alumnado, en su futuro laboral y personal*. De esta forma, aclaramos a qué hacemos referencia cuando hablamos de la

oratoria o de la Competencia en Comunicación Lingüística, qué implican, qué relevancia tienen, y qué características debe tener un buen orador. Así, determinamos lo que supondría un correcto desarrollo de la oratoria.

Para alcanzar este primer objetivo específico y los siguientes, se ha realizado un análisis teórico compuesto de cuatro grandes bloques o capítulos. El primero de ellos, el capítulo 1, estudia los conceptos asociados a la oratoria, con el afán de conocer las diferentes vertientes y aspectos que la conforman, y así comprender mejor las distintas herramientas necesarias para poder desarrollar un discurso adecuado. Así veremos que una adecuada comunicación verbal implica dominar la oratoria, la retórica y la dialéctica. Además, analiza cómo se forma un perfecto orador y la importancia de dotarse de unas adecuadas capacidades oratorias en toda profesión y todo ámbito, así como los beneficios que las habilidades oratorias aportan al alumnado, destacando así las implicaciones que tiene un incorrecto desarrollo de las capacidades comunicativas orales.

Una vez aclarado qué es la oratoria, cómo se forma un buen orador y qué importancia tiene el serlo, se ha planteado un **segundo objetivo específico** que es *conocer la evolución histórica de la enseñanza de la oratoria desde sus orígenes, así como los aspectos comparados de esta materia en los planes de estudio en el sistema educativo español desde su surgimiento hasta su desaparición*. Para ello, se desarrollan los capítulos 2 y 3 del apartado teórico. En el segundo capítulo, se ha examinado la evolución histórica de la enseñanza de la oratoria desde su origen, las escuelas sofistas, hasta hoy. A continuación, en el tercer capítulo, se ha examinado la presencia de la enseñanza de la oratoria a lo largo de los diferentes planes de estudio desarrollados en España, de forma que tomemos consciencia de cómo han ido evolucionando los requerimientos respecto a la oralidad, en el sistema educativo, a lo largo de los siglos, a través de su reflejo en los planes de estudio que, unidos a los cambios de poder, ideología y sistema político, se han ido encadenando, poniendo de relieve las modificaciones que ha sufrido el estudio de la oratoria hasta llegar a su total desaparición de los planes de estudio en las últimas décadas, demostrando la progresiva pérdida de importancia que ha sufrido la oratoria en la educación española.

Seguidamente, una vez realizado el recorrido histórico de la enseñanza de la oratoria y de la relevancia que se le ha otorgado, el **tercer objetivo específico** que consiste en *estudiar la situación actual de la competencia oral en secundaria y universidad*, para conocer en qué punto nos hallamos en este momento. Para ello, en el cuarto capítulo, se ha revisado el currículo oficial del Bachillerato y los grados universitarios para estudiar los objetivos planteados en lo que se refiere a la Competencia en Comunicación Lingüística. Igualmente, se ha analizado las posibles causas que pueden llevar a que la juventud española no desarrolle correctamente las habilidades oratorias, entre las cuales contemplaré la influencia de las pantallas y las nuevas tecnologías. Se ha proseguido con la comparación de la metodología y los modelos empleados en otros países con los aplicados en España y se han estudiado posibles metodologías y técnicas que se podrían aplicar, con la idea de ver posibles vías que se pudieran plantear a futuro en la docencia de secundaria y universitaria.

Tras la revisión teórica en la que he podido intuir una serie de problemáticas y causas de las mismas, he planteado un **cuarto objetivo específico** que consiste en *analizar la percepción del alumnado y profesorado de secundaria y del alumnado de los primeros años de*

universidad, respecto a las competencias orales del alumnado, tratando de hallar aquellas variables que puedan influir en las capacidades orales del alumnado. Para lograr dicho objetivo he llevado a cabo la investigación propiamente dicha, aplicando una metodología mixta, a través de diversas técnicas de análisis, complementarias e interrelacionadas.

Primeramente, he comenzado por la realización de unas encuestas al alumnado y profesorado de bachillerato de Zurriola Ikastola, en torno a la percepción que tienen sobre sus capacidades orales; es decir, para comprobar si el propio alumnado se siente cómodo y preparado al hablar en público y, además, he contrastado dicha opinión con la visión de los profesores sobre alumnado para tratar de detectar si las opiniones convergen o divergen. De igual manera, he realizado una encuesta similar al alumnado de primer y segundo grado de varios facultades y grados de la Universidad del País Vasco.

De ambos grupos de encuestas he extraído la opinión que el alumnado tiene sobre sus aptitudes para hablar en público, destacando que gran parte del alumnado tiene miedo a hablar en público en bachillerato y en los primeros años de los estudios de grado, que no se sienten cómodos al hacerlo y que lo evitan. Además, en bachillerato he comprobado que la visión del alumnado es más positiva que la del profesorado; es decir, que la percepción del profesorado sobre la oralidad del alumnado es más negativa aún que la del propio alumnado. Se ha puesto de relieve, también, que existen diferencias en los resultados por género en lo que respecta al miedo a hablar en público. Puesto que en las encuestas he recopilado datos sobre las características y hábitos del alumnado encuestado, un análisis inferencial me ha permitido buscar posibles relaciones entre el nivel de lectura y escritura del alumnado encuestado y sus opiniones en torno a sus capacidades orales.

Posteriormente, y puesto que las encuestas reflejan una opinión del alumnado que no deja de ser subjetiva, y con el fin de cumplir con el **quinto objetivo específico** de *contrastar si la percepción del alumnado sobre sus capacidades orales se adecúa a la realidad sus capacidades de comunicación oral*, he procedido a observar una serie de defensas de Trabajos de Fin de Grado de alumnado de cuarto curso en varias facultades y grados de la Universidad del País Vasco. Además de observar las defensas, se les han pasado dos encuestas que permitirán comparar su percepción con lo que en realidad se observa en base a unas rúbricas y con la valoración del tribunal sobre su trabajo escrito y su defensa oral. Todo ello me ha permitido ver si, al finalizar el grado, su percepción difiere de la que tenían en los dos primeros años de los grados y si consideran haber adquirido unas adecuadas competencias en comunicación oral. Además, posibilita comparar la percepción de dicho alumnado con una observación real y evaluada, de forma que se ponga de relieve lo cercanas o no que son de la realidad, las opiniones del alumnado sobre su oratoria.

Por último, y en aras de cumplir el **sexto** (y último) **objetivo específico** consistente *confrontar los resultados obtenidos en los puntos anteriores con docentes con experiencia en evaluar las competencias orales del alumnado en secundaria y en los grados universitarios y realizar una propuesta para mejorar la competencia oral del alumnado de secundaria y universitario*, he llevado los resultados obtenidos de las encuestas y las observaciones de las defensas a un Focus Group en el que docentes universitarios de diferentes facultades y grados con amplia experiencia en defensas de fin de grado y docentes de secundaria, han analizado, discutido y debatido los resultados, para posteriormente realizar propuestas al respecto,

tratando de comparar los resultados de la investigación con el parecer y la experiencia de los profesionales que trabajan día a día con dicho alumnado.

En el quinto capítulo, he descrito los detalles de la metodología empleada en las diferentes fases de la investigación y se presentan la hipótesis y los objetivos de la presente investigación. A continuación, he detallado la metodología, las muestras analizadas y las técnicas e instrumentos de análisis empleados. En este capítulo detallo el desarrollo de todo el proceso investigador realizado.

Posteriormente, en el sexto capítulo presento los resultados del estudio realizado en base a encuestas en secundaria y universidad, poniendo de relieve que, efectivamente el alumnado refiere tener miedo a una exposición pública, y hablar en público le produce miedo y nerviosismo. Así mismo, se ha constatado la relación existente entre una buena capacidad de redacción escrita y una buena competencia en comunicación oral.

Siguiendo con la presentación de los resultados, el séptimo capítulo recoge los obtenidos en la defensa de los Trabajos de Fin de Grado y su posterior contraste en el Focus Group, en el que además de corroborar lo anteriormente detallado, se ha detectado una cierta influencia del género y del empleo de las presentaciones de apoyo en la oralidad. Por último, el octavo capítulo, está dedicado a la discusión de los resultados obtenidos y de la realización de una serie de propuestas de mejora. Este último capítulo finalizará con las correspondientes conclusiones obtenidas a lo largo de la presente tesis.

No puedo finalizar esta introducción sin agradecer todas las aportaciones y ayudas, directas e indirectas que he recibido y que han hecho posible el desarrollo de la presente tesis.

Debo y quiero comenzar por dar las gracias a mi director, Paulí Dávila, por haber creído desde inicio en este proyecto, incluso cuando en un inicio resultaba incomprensible que una economista quisiera realizar una investigación tan alejada de su formación. Por haberme acompañado y dirigido durante los últimos 5 años, con mis altibajos, mis miedos y mis dudas, entendiendo mis circunstancias, y siendo tan exigente con mi trabajo como lo es con el suyo, aportando siempre una solución a cada dificultad, y arrojando luz cuando me sentía en la oscuridad, y soportando tantas y tantas correcciones realizadas en tiempo record. Me siento muy afortunada por haber sido dirigida por él, no sólo por su indiscutible y amplio conocimiento y valía profesional, sino por sus valores personales y su cercanía. Hay personas que te hacen crecer y él, sin duda, es una de ellas.

Mila esker, bihotzez, a Juan Etxeberria, por asesorarme, aconsejarme y ayudarme con el análisis de datos. Por mostrarme el camino a seguir en los senderos de la estadística, por su gran disponibilidad, cercanía, positividad y apoyo. Ha sido todo un placer y una experiencia valiosísima. Sin duda, nuestras charlas sobre estadística y tratamiento de datos, además de trabajo, han sido un deleite total.

Muchísimas gracias a todos y cada uno de los participantes en todo el proceso de mi investigación, al alumnado y profesorado que ha contestados a las encuestas, al profesorado que ha hecho llegar las encuestas a dicho alumnado; al alumnado que ha accedido a colaborar en un día tan importante como el de la defensa del TFG; así como a los miembros de los

tribunales de dichas defensas que con gran amabilidad han permitido y ayudado a la realización de la observación y de las encuestas: Arkaitz Lareki, Ana Villamor, Paulí Dávila, Karin Van der Worp, Esther Cruz, Irune Ibarra, Itziar Rekalde, Nagore Ozerinjauregi, Jon Berastegi y Ana Eizagirre.

Parte fundamental de las observaciones de los TFGs y, cuya ayuda ha sido fundamental, es Markel Trecet, exalumno y amigo, a quien le agradezco enormemente las largas horas que ha compartido a mi lado para hacer posible la observación de los TFGs y sus encuestas. Y por supuesto, mi gratitud a todos y cada uno de los participantes en el Focus Group: Esther Cruz, Ana Eizagirre, Fernando Mora, Cristina Marieta, Juan Pedro, Amaia Dones e Iñigo Leon, por su tiempo, su implicación y sus ideas. No puedo dejar de dar las gracias, además, a Zurriola Ikastola, por haberme ayudado y apoyado en todo este proceso y por permitirme realizar parte de la investigación con su alumnado.

Quiero reiterar mi gratitud total a mi hermano, Iñigo Leon, por codirigir mi tesis, por participar y ayudarme en cada paso y por no dejarme nunca caer; pero, sobre todo, por ser mi amigo y mi guía, como en cada momento de mi vida; por ser y estar siempre, por su incondicionalidad, su fuerza y su férrea fe en mí, creyendo en mi potencial, incluso cuando yo dudaba del mismo.

Estoy inmensamente agradecida a mi familia, comenzando por mi madre y mi padre, por dar todo y más cada día para ayudarme a lograr mis sueños, por su apoyo logístico y moral, por haberme inculcado el valor del esfuerzo y el trabajo duro desde que era una niña, y por no haber dudado nunca de mis capacidades y mi fuerza. Igualmente agradezco a mi cuñada, Beatriz Santos, por ser esa hermana que nunca he tenido, por ser mi cómplice, mi amiga, mi apoyo, por animarme y consolarme, y por ser un ejemplo a seguir de rectitud, esfuerzo, y tesón.

Mila esker a todos mis amigos, por haber sido tan comprensivos con mi falta de tiempo, con los planes que me he perdido, con los momentos que no he compartido y, a pesar de ello, haber seguido a mi lado, animándome y apoyándome, me siento muy afortunada de contar con personas así en mi vida. Por supuesto, entre ellos me refiero a Aines Fernández, Usue Zubia, Gorka Pajares, Joseba Urrutia, Gontxu Arceo, Kike Fritsch y Lib Mendoza. No puedo dejar de agradecer a todos los que, durante estos años, han creído incondicionalmente en el éxito de mi tesis, por sostenerme, animarme y hacerme sentir más fuerte; de la misma forma, debo dar las gracias aquellos que no lo han hecho, por impulsarme a serlo.

Doy las gracias a mis compañeros de trabajo, que me han apoyado y animado, que han comprendido mi esfuerzo y mi cansancio, que han creído en mí y en que conseguiría materializar esta tesis. Sería imposible mencionar a todos; pero, no obstante, no puedo dejar de nombrar a Usoa Arin y a Iñigo Gastesi, por convertir los momentos más duros del día a día en ánimos, risas y diversión. Bejondeizuela zareten modukoak izateagatik!

Debo expresar, igualmente mi gratitud al Dr. Jose Manuel Chouza, por levantarme cuando caí, por darme las herramientas para recuperar las fuerzas perdidas y no dudar ni un segundo de que este proyecto vería la luz y por no dejar que me rindiera en ningún momento.

No puedo olvidarme de reconocer y agradecer a Blanca Espigares el compartir su conocimiento y sus consejos para conquistar esta tesis, así como su confianza y apoyo en el proyecto y en mí.

Lanzo al viento, igualmente, mi agradecimiento a D. Miguel de Cervantes, por su onírico apoyo a mi causa, por compartir delirios, confidencias, y brebajes entre sueños y, sobre todo, por ayudarme a luchar, tanto contra gigantes, como contra molinos de viento. Sus ánimos y ficticias charlas marcaron un punto de inflexión en la realización de la tesis.

Por último, mi mayor y más amoroso agradecimiento a mi hija Itsaso, por ser pura magia, por su amor incondicional, por haber aguantado estoicamente, durante la mitad de su vida, mis horas de trabajo, aún a costa de perder horas de ocio conmigo, por darme fuerzas cada día, por motivarme para conseguir un futuro mejor para ella, y por decirme constantemente que soy la mejor madre que podía tener y que está orgullosa de mí. Sin ella, ni esto ni nada tendría sentido, porque ella incrementa cada día mis ganas de crecer y ser mejor. Por ende, agradezco a su padre, Mikel Pérez, por haber hecho posible el tener una hija tan maravillosa, cariñosa, inteligente, audaz, creativa, genuina, fuerte, empática, comprensiva, ingeniosa y divertida. Sin duda, ha sido y será nuestro más exitoso proyecto.

**CAPÍTULO 1 – ASPECTOS TEÓRICOS SOBRE LA
ORATORIA Y LA COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN
LINGÜÍSTICA**

CAPÍTULO 1

ASPECTOS TEÓRICOS SOBRE LA ORATORIA Y LA COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA

En este apartado teórico, me parece fundamental realizar una conceptualización de los aspectos que rodean a la competencia oral y así comprender mejor todo lo que tiene que ver con dicha competencia, ya que es en torno a lo que versará después la investigación realizada. Para ello he desarrollado tres apartados teóricos diferentes. En un primer apartado, se analizará la definición de la oratoria, los aspectos que la componen, la importancia de su correcto desarrollo, y su evolución hasta el concepto actual de la Competencia en Comunicación Lingüística (CCL). En un segundo apartado, se analizará la evolución histórica del estudio de la oratoria desde sus orígenes hasta hoy en día. Para comprender la evolución de la oratoria, y llegar a entender la situación actual de la misma, hay que comprender los aspectos sociales y políticos acontecidos en las diferentes etapas históricas, que han repercutido en los diferentes planes educativos, y la importancia otorgada a la oratoria en ellos, dejando de relieve la variabilidad de su peso a lo largo de los siglos y su pérdida de importancia a partir del siglo XX. Por último, un tercer apartado analizará la situación actual de la competencia oral y su reflejo en los planes de estudio, tanto en secundaria como en los grados universitarios, y la metodología con la que se trabaja en España y en otros países, así como los posibles cambios metodológicos a tener en cuenta de cara al futuro. Con todo ello, compondremos una idea clara de qué implica tener una adecuada Competencia en Comunicación Lingüística, la importancia que tiene el adquirirla, la situación actual de la misma en relación a sus orígenes, y las posibles vías para trabajarla adecuadamente en la actualidad y a futuro, en caso de que no se esté haciendo correctamente.

1.1 Retórica, oratoria y dialéctica

Cuando consideramos que alguien sabe hablar en público ¿a qué nos referimos? No es lo mismo exponer un tema preparado, defender un argumento, explicar una postura... Son diferentes aspectos complementarios de una correcta comunicación oral y resulta fundamental conocerlos para, posteriormente, poder valorar si actualmente se trabajan todos ellos como requeriría el desarrollo adecuado de la Competencia en Comunicación Lingüística. Por ello, como punto de partida, considero necesario analizar los aspectos teóricos relacionados con la oratoria, para lo que he explicado los 3 conceptos principales que van asociados a una correcta comunicación oral. No se trata solo de saber dirigirse a un público más o menos amplio para exponer un tema o unas ideas (preparadas de antemano o no); la competencia oral implica mucho más: saber argumentar, contrargumentar, rebatir, debatir, convencer, defenderse...; es decir, expresarse oralmente de forma adecuada en cualquier situación, sea cual sea nuestro público y nuestro objetivo. Para ello, me parece imprescindible comenzar por aclarar la diferencia entre los conceptos de retórica, oratoria y dialéctica, ya que una buena comunicación oral implica un compendio de todos ellos.

La retórica

La retórica es una disciplina que proporciona las herramientas y técnicas para expresarse de la mejor manera posible; es decir, que es el arte de bien decir, de dar al lenguaje escrito o hablado la eficacia necesaria para deleitar, persuadir o conmover. La palabra proviene del latín *rhetorica*, y este a su vez del griego *ῥητορικὴ* (*retoriké*). Como tal, la retórica, por un lado, teoriza sobre la utilización del lenguaje, ya sea de manera oral, frente a un auditorio, ya de manera escrita, en un texto, y, por el otro, establece el conjunto de técnicas y procedimientos de aplicación práctica que otorgan al discurso belleza y elocuencia, así como capacidad de persuasión. Al fin y al cabo, retórica es cualquier proceso comunicativo ordenado que tenga como fin la persuasión. La retórica es la capacidad de defender por medio del discurso público una opinión propia, intentando influir así en la forma de pensar y de actuar de los demás, provocando una reflexión inducida en quien nos escucha y así construir en cabeza ajena el edificio que queremos llevar a término, para que llegue, en definitiva, a las conclusiones que previamente hemos previsto.

La retórica también contempla entre sus recursos comunicativos el diseño de las argumentaciones emotivas, de las razones del corazón con el mismo objetivo persuasivo. Todo ello debe lograr presentar nuestra postura y a nosotros mismos como algo apropiado, agradable y atractivo, debiendo ser sugerentes, simpáticos y amables al presentar nuestras ideas, con el fin de que sean fácilmente aceptadas por los demás (Vico, 2003). La retórica incluye diferentes fases en la elaboración del discurso para que este tenga el efecto deseado: la *inventio*, donde se establece su contenido; la *dispositio*, donde se lo organiza estructuralmente; la *elocutio*, donde se determina la manera de expresar las ideas; la *compositio*, donde se establece la naturaleza sintáctica y fónica de los enunciados; la memoria, fundamentalmente de memorización del discurso; y la *actio*, fase final que implica la declamación del discurso (Cicerón, 1990).

El origen de la retórica se sitúa en la Antigua Grecia como el arte de expresarse de manera adecuada para persuadir al interlocutor. Se ocupó en principio de la lengua hablada, para luego pasar también a la lengua escrita. Mantuvo su importancia durante la época romana y, durante la Edad Media, la retórica fue enseñada en las escuelas entre las principales disciplinas de conocimiento, junto a la gramática y la lógica (Fabián, 2019). Sin embargo, la retórica y su enseñanza han evolucionado desde la Antigua Grecia hasta hoy. A este respecto, se caracterizan los tres momentos que determinaron su concepción y su función: la antigüedad, la edad media y el periodo contemporáneo (Hernández & Pedraza, 2008). La antigua retórica, fundamentada por los griegos, más exactamente por los sofistas, consistía en un "método razonado" para hablar ante un tribunal; es decir, un tratado de argumentación, contra argumentación y de razonamientos lógicos para dar reforzar las ideas y cuestionar y contradecir las del oponente (Plantin, 1998). Al argumentar se plantea la posibilidad de convencer o persuadir al interlocutor. Sin embargo, para Aristóteles "el objeto de la retórica no es persuadir, sino ver en cada caso aquello que es apto para persuadir" (Díaz, 2002). En este punto cobran validez los mecanismos basados en el contexto, a los que recurre un orador que pretende hacer que su auditorio ejecute una acción, acorde con sus intereses. Por ello, los géneros discursivos que distinguió Aristóteles (2001), representaban fines comunicativos diferentes al convencimiento o la persuasión (Género deliberativo, Género forense o judicial y Género de exhibición).

En la retórica clásica, se presume que la concepción errada de los clásicos, en relación con el género de exhibición, propició la decadencia de la retórica al centrar su interés en el estilo y forma discursiva más que en los contenidos y fines de ésta. Entonces, eventos poco significativos aparecían como apoteósicos, mientras que hechos y opiniones importantes no eran relevantes, debido a la grandilocuencia y ornamento excesivo que los hacían lucir más como textos literarios que retóricos. En efecto, los clásicos convirtieron la retórica en simple teoría de la composición, ya que redujeron la concepción aristotélica al formalismo y ornamento del discurso. Díaz precisa que:

La retórica clásica estaba dividida en cinco partes: 1) *Inventio*. Se refiere a la búsqueda de medios de persuasión. 2) *Dispositio*. Se ocupa de la disposición de las ideas en el discurso. 3) *Elocutio*. Recomienda normas para anunciar el discurso con elegancia. 4) Memoria. Tiene como propósito hacer recomendaciones para no olvidar lo que se debía decir en el discurso. 5) *Pronunciatio*. Se refiere a una serie de normas y sugerencias sobre matices de voz y ademanes para pronunciar el discurso con elegancia y dignidad (Díaz, 2002, p. 12).

Así, desde principios de la Edad Media comienza a deshacerse el equilibrio propio de la antigua retórica aristotélica, ya que se la tergiversó, hasta convertirla en una simple teoría de la composición del discurso, y se la redujo sólo a cuestión de estilo del lenguaje sofístico o de grandilocuencia (Perelman, 1997, p. 21)).

La nueva retórica en oposición a la clásica, aborda los discursos dirigidos a toda clase de auditorios, pues según Perelman (1997) "Ella examinará los argumentos que uno se dirige a sí mismo cuando delibera íntimamente y el análisis de sus razonamientos no se limita a las inferencias formalmente correctas o a cálculos más o menos mecanizados, sino que cubre todo el campo del discurso encaminado a persuadir o convencer". La nueva retórica incluye las auto reflexiones utilizadas para convencerse o persuadirse de un hecho discursivo. La argumentación, como núcleo de la nueva retórica, no se ocupa de hechos incuestionables, porque para eso está la demostración; no es posible argumentar si no está en tela de juicio lo

evidente. "Todos aquellos que creen en la existencia de decisiones razonables precedidas de una deliberación o de discusiones donde las diferentes soluciones se confrontan las unas con las otras, no podrán prescindir [...], de una teoría de la argumentación, tal como la presenta la nueva retórica" (Perelman, 1997).

Así, se reafirma que, en la retórica, vista desde este paradigma, los argumentos u opiniones llevan en sí la polémica, ya sea implícita o explícita, lo que suscita el debate y predispone a los interlocutores a hacer una defensa o un cuestionamiento de ideas para lograr el cumplimiento de la finalidad argumentativa. Bedoya, en el prólogo que hace a la traducción del libro "Tratado de la Argumentación" de Perelman y Olbrechts-Tyteca, enuncia: "La nueva retórica consiste, por tanto, en una teoría de la argumentación, complementaria de la teoría de la demostración objeto de la lógica formal" (Perelman, 1989, p.17).

Tabla 1 – Evolución histórica de la oratoria - 1

	GRECIA	ROMA	EDAD MEDIA
S.	VIII a.C. – I a.C.	VIII a.C. – V d.C.	V - XV
CULTURA	<ul style="list-style-type: none"> • Base de la civilización occidental • No existe unidad • Se estructura en polis independientes, con el mismo idioma y religión • Antecedentes: Homero (la Ilíada y la Odisea – heroico militar) y Hesiodo (educación popular, oficios) 	<ul style="list-style-type: none"> • Romanización • Reestructuración administrativa en provincias 	<ul style="list-style-type: none"> • Sociedad feudal y guerrera. • Órdenes de Caballería, Cruzadas • Peregrinaciones • Cultura limitada a la Iglesia
CARACT BASICAS EDUCACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Diferenciación de la educación en función del nivel social • Se desarrolla gracias a aportaciones financieras. • Principalmente privada, pero también pública hacia el final. En Esparta, en manos del Estado. • Educación: “Kalogathia”; educación física + espiritual-intelectual y moral. • Método de observación e imitación. • Mnemotecnia • Disciplina rigurosa 	<ul style="list-style-type: none"> • Humanitas: hombre civilizado • Latín • Formación elitista • Escuelas en las cívitas • Artes Liberales: Trivium y Quadrivium • Disciplina • Memorización· Humanitas: hombre civilizado 	<ul style="list-style-type: none"> • Iglesia depositaria de cultura y educación • Reservada en exclusiva a la alta sociedad • Currículum romano (Trivium + Quadrivium) + formación para ser virtuosos y cultos • Escritura, ortografía, latín, maneras cortesanas, arte de guerra • Pueblo iletrado
AGENTES EDUCAT.	<ul style="list-style-type: none"> • Pedagogos domésticos (esclavos) • Maestros de escuelas 	<ul style="list-style-type: none"> • Maestros públicos (no estatales) • Maestros oficiales (Curias) 	<ul style="list-style-type: none"> • Monjes en los monasterios
FINALIDAD EDUCAC.	<ul style="list-style-type: none"> • Fomentar el desarrollo de todas las disposiciones del hombre. • Lograr la armonía entre cuerpo, mente y moral. • Fomentar la personalidad total • Aspirar a la excelencia 	<ul style="list-style-type: none"> • Romanización • Reestructuración administrativa en provincias 	<ul style="list-style-type: none"> • Ser hombres virtuosos y cultos para la Iglesia
CAMBIOS EDUCAT.	<ul style="list-style-type: none"> • Educación basada en la observación e imitación, no solo memorístico y repetitivo • Culto al cuerpo • Educación privada, pero también pública 	<p>Intervención del Estado en la educación</p>	<p>Educación supeditada a la Iglesia</p>
ORATORIA	<ul style="list-style-type: none"> • Asignatura que se aprende para la formación del ciudadano • Desde Isócrates hasta Quintiliano, pasando por Cicerone 	<ul style="list-style-type: none"> • Dentro del Trivium 	<ul style="list-style-type: none"> • Dentro del Trivium

Fuente: elaboración propia

Tabla 2 – Evolución histórica de la oratoria - 2

	RENACIMIENTO	BARROCO
S.	XIV-XVI	XVII
CULTURA	<ul style="list-style-type: none"> • Humanismo • Desarrollo ciudad y pequeño Estado • Sdad. cosmopolita y universal • Imprenta: difusión • Hombre: dimensión universal + personalidad libre • Ideales griegos+romanos • Culto al cuerpo • Secularización Sociedad 	<ul style="list-style-type: none"> • Contrarreforma religiosa • Grandes monarquías absolutas • Apogeo conocimiento científico • Siglo de oro de las artes.
CARACT BASICAS EDUCACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Humanismo: carácter natural y práctico • Mayor elitismo en el acceso al currículo educativo • Barreras del acceso a la enseñanza (clase social) • Comienzan a diferenciarse las Ciencias del Saber y las el Espíritu • Dominar al niño por el pudor 	<ul style="list-style-type: none"> • Método científico • Descartes: Separación de la fe y la razón • Jesuitas: libre pensamiento. • Se parcela el conocimiento
AGENTES EDUCAT.	Maestros (laico o religiosos), contratados por la Iglesia/el municipio, o por las familias pudientes	Maestros contratados
FINALIDAD EDUCAC.	Formar al cortesano urbano, frente al caballero medieval Formación integral (mente + cuerpo), hombre preparado para todas las disciplinas	Fomentar el libre pensamiento, la aplicación de la razón
CAMBIOS EDUCAT.	<ul style="list-style-type: none"> • Maestros contratados • Se tienen en cuenta las capacidades del niño a la hora de enseñar. • Recuperación del culto al cuerpo • Carácter natural y práctico 	<ul style="list-style-type: none"> • Importancia del conocimiento científico y del arte • Parcelación del conocimiento • Sapere Aude: “Atrévete a pensar por ti mismo”: razón y experiencia
ORATORIA	<ul style="list-style-type: none"> • En secundaria en el Trivium • Dos formas de entender la oratoria: como instrumento para debatir para combatir las ideas (Los Jesuítas) o como elemento a ignorar porque para aprender hace falta estar en silencio, escuchar (La Salle) 	<ul style="list-style-type: none"> • En secundaria en el Trivium • Dos formas de entender la oratoria: como instrumento para debatir para combatir las ideas (Los Jesuítas) o como elemento a ignorar porque para aprender hace falta estar en silencio, escuchar (La Salle)

Fuente: elaboración propia

Tabla 3 – Evolución histórica de la oratoria - 3

	ILUSTRACIÓN	SIGLOS XIX - XXI
S.	XIX	
CULTURA	<ul style="list-style-type: none"> • Siglo de las Luces: cambios, avances y transformaciones en arte y ciencias • La enseñanza es instrumento de progreso • Despotismo ilustrado • La corona controla la educación (es tarea del Estado) 	<ul style="list-style-type: none"> • Reformas educativas • Obligatoriedad de la enseñanza • Monarquía, República, Franquismo, Democracia • Reformas educativas
CARACT BASICAS EDUCACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Separación de la educación religiosa de la enseñanza primaria, secundaria y algunas universidades • La corona impone la elección de los docentes y libros de texto • Fomento de la ciencia y la técnica 	<ul style="list-style-type: none"> • Enseñanza pública y obligatoria • Preocupación por atajar el analfabetismo • Incremento del número de alumnos y acceso de la mujer a la educación (ojo Franquismo)
AGENTES EDUCAT.	<ul style="list-style-type: none"> • Estado • Profesores 	<ul style="list-style-type: none"> • Estado • Profesores
FINALIDAD EDUCAC.	Cumplimiento de los deberes que el hombre tiene para con Dios, el prójimo y sí mismo	Cumplimiento de los deberes que el hombre tiene para con Dios, el prójimo y sí mismo
CAMBIOS EDUCAT.	<ul style="list-style-type: none"> • Sapere Aude: “Atrévete a pensar por ti mismo”: razón y experiencia 	Escuela obligatoria y pública
ORATORIA	<ul style="list-style-type: none"> • En secundaria en el Trivium • Dos formas de entender la oratoria: como instrumento para debatir para combatir las ideas (Los Jesuítas) o como elemento a ignorar porque para aprender hace falta estar en silencio, escuchar (La Salle) 	<ul style="list-style-type: none"> • Hasta 1938, asignaturas específicas. • Entre 1938 y 1990 desaparece del curriculum como tal. • A partir de 1990 como objetivo educativo, la Competencia en Comunicación Lingüística

Fuente: elaboración propia

La oratoria

La palabra proviene del latín *oratoría*. La oratoria es el arte de hablar en público con claridad, precisión y elocuencia; la materialización de la capacidad persuasiva presentada por la retórica. La oratoria, como discurso oral, se distingue por ser un procedimiento retórico orientado a mover los ánimos de un auditorio en favor de un argumento o idea, que es expuesto, sopesado y defendido por un orador; es decir, que tiene como finalidad persuadir a un auditorio sobre algún asunto específico. Se denomina oratoria al arte de hablar con elocuencia. La retórica es la teoría, la oratoria la aplicación de la teoría retórica en un discurso concreto. Por eso, la retórica y la oratoria no pueden separarse y han dado lugar a ciertos malentendidos terminológicos: hablar de teoría oratoria es hablar de retórica; en cambio, hablar de práctica retórica es hablar de oratoria. Así, la retórica nace de la praxis oratoria y la oratoria se enriquece con las aportaciones de la retórica. Algunos aspectos formales que caracterizan la oratoria es el empleo frecuente de vocativo, el uso de preguntas retóricas y de la segunda persona del singular para mantener y conducir la atención de los oyentes, así como una variada gama de inflexiones de voz para imprimir mayor impacto a las palabras (Albaladejo, 1999).

Como género discursivo, la oratoria comprende distintos subgéneros de proclamación oral, como lo son los sermones, los discursos, las disertaciones, las arengas, los panegíricos, las conferencias, etc. (RAE, 2021). Existen diversos géneros discursivos, que se clasifican entre los primarios y los secundarios. Los primarios son los que corresponden a la comunicación cotidiana, oral o escrita. Las conversaciones que se realizan en las diferentes áreas de la vida diaria entran en este género y se caracterizan por ser sencillas, espontáneas y en la mayoría de las ocasiones respuestas inmediatas de una conversación. Las frases son elocuentes. Ejemplos son los diálogos cotidianos, las cartas, las onomatopeyas, los saludos, etc. Los secundarios, en cambio, son mucho más amplios, complejos y mucho más elaborados, nacen en condiciones de la comunicación cultural más compleja y se crean a partir de los géneros primarios, en su mayoría son escritos y pasan obligatoriamente por un proceso de planificación. Tomando en cuenta estas características un discurso político, un informe científico, un poema, una crónica, entre otros, son ejemplos pertenecientes a esta clasificación (Arán, 2016)

Uno de sus principales aportes de Bajtín fue, precisamente, el concepto de "género discursivo", refiriéndose a las grandes formas relativamente estables, de carácter cultural, que adoptan los textos para circular en la sociedad. Bajtín distinguía: el contenido temático u objeto del enunciado que rige a los otros aspectos, la organización estructural y los recursos léxicos y gramatológicos de la lengua. Es posible hallar así "tipos relativamente estables de enunciados" elaborados en cada esfera del uso de la lengua con valor funcional. Ellos son los "géneros discursivos" que crecen, se expanden o se modifican en cada esfera de la praxis social y que el hablante aprende junto con los hábitos y conductas sociales:

"(...) Estos géneros discursivos nos son dados casi como se nos da la lengua materna, que dominamos libremente antes del estudio teórico de la gramática. (...) Si no existieran los géneros discursivos y no los domináramos, si tuviéramos que irlos creando cada vez dentro del proceso discursivo, libremente y por primera vez cada enunciado, la comunicación discursiva hubiera sido casi imposible" (Bajtín, 1982, p.248).

La clasificación de los diferentes géneros discursivos, se dan en función del conjunto de los componentes genéricos (tema-estructura- recursos) es lo que Bajtín denomina el "estilo"

genérico. Tal estilo pasa por la “función” que el género cumple en cierta esfera de la actividad humana. Es esta función cultural vinculada a lo temático, la que condiciona el aspecto compositivo: el tipo de inicio y de conclusión, el vocabulario usado, la relación jerárquica hablante-oyente, la relación con el discurso ajeno (Riestra, 2010). Según Bajtin, las funciones sociales de los géneros dan lugar a diferentes géneros discursivos que serán el fundamento del estudio de la estilística del lenguaje como disciplina independiente de la lingüística, cuyo objeto se constituye en el estudio de la “lengua viva”, cargada de tensiones y orientadas por las fuerzas políticas (en el sentido de políticas discursivas) que gobiernan la vida del lenguaje y que se expresan en los sujetos individuales, de las cuales el estudio del sistema de la lengua nada puede decir (Bajtín, 1987). Si bien es cierto que actualmente las corrientes de la lingüística del discurso han cubierto, en parte, esa demanda.

La concepción bajtiniana de los procesos que se dan en la literatura es dialógica, es decir, se funda en el diálogo y en la forma en la que el proceso de comunicación (que nunca es unívoco y monológico) se desarrolla. “El medio auténtico del enunciado, en el que vive y se está formando, es el plurilingüismo dialogizante, anónimo y social como lenguaje, pero concreto, saturado de contenido y acentuado, en tanto que enunciado individual” (Bajtín, 1987, p.37). Más allá de una teoría unificada de la literatura, el pensamiento de Bajtín constituye una reflexión cambiante y evolutiva, pues consideraba que la idea de “sistema” o “teoría” es en sí misma contraproducente, pues limita un fenómeno dialógico y dinámico a marcos, y se profundiza solamente en el nivel formal de la obra, mas no se presta atención al nivel estético y ético del que habla (Aran, 2016). Su pensamiento suponía una innovación respecto al carácter discursivo unidireccional, impositivo y dominador de la retórica clásica y alumbraba una construcción participativa, integradora, social, en la que cabe la diversidad, la multiplicidad de voces, el escenario polifónico, en la que muchos autores ven rasgos que anticipan las futuras derivas de los estudios culturales. Igualmente, se oponía a las teorías contemporáneas, en particular la teoría lingüística saussuriana que da demasiada importancia al rol de la lengua, que considera el habla en acto que debe ser analizada mientras se produce y no en un sistema que disecciona fenómenos que no se caracterizan por ser universales sino específicos (Riestra, 2010).

De esta forma, la visión de Bajtín sobre la “naturaleza” del lenguaje se opone a la planteada por Ferdinand de Saussure desde la escuela estructuralista, ya que para éstos el discurso -enunciado- pertenecía al habla, no a lo verdaderamente estudiable, que es el sistema. Saussure creó un sistema científico que aísla la realización del sistema que lo sustenta, mientras que Bajtín creía firmemente que se podía clasificar y analizar el discurso por medio de su separación en dos grupos por estructura, la preparación del acto y su estilo. Posteriormente, Batjin, al igual que Valentín Volóshinov, criticó la teoría saussuriana así como el formalismo ruso, que también da importancia excesiva al resultado formal de la creación literaria en oposición a la creación (Voloshinov, 2009). Los formalistas daban importancia a lo formal (el nivel estético de su arquitectónica) pero dejaban de lado el plano ético de la creación, en el cual se desenvuelve el creador y que está entretelado con el estético, ya que el dialogismo es un fenómeno que considera a ambos. Establece una similitud entre el acto, o hecho concreto de comunicación, y la palabra.

Frente a la lingüística tradicional, propone estudiar la lengua como fenómeno de comunicación relacionado con un contexto y unos valores de interlocución definidos por los protagonistas del diálogo. Distingue el alcance de la comunicación según los mencionados “géneros” expresivos, el “volumen” semántico, la naturaleza dialogante de sus actores, la situación en la que se produce y sus alcances extralingüísticos y metalingüísticos (Bota & Bronckart, 2010).

Puesto que el objeto de nuestro estudio se centra en los discursos orales, podemos distinguir entre los siguientes géneros en el discurso oral español, según Adarve (2007), que se clasifican en base al siguiente esquema:

“Por lo tanto, distinguiríamos entre:

- Convencer para actuar, como el sermón o el mitin o el debate, cuyo objetivo es argumentar para mover a una postura o acción.
- Ofrecer puntos de vista u opiniones, ya opuestos, ya variados, ya individuales, al margen de que se pretenda instruir o convencer a los receptores, o, bien entretener o divertir. Nos referimos, en mayor medida, a géneros relacionados con los medios de comunicación oral, del tipo de tertulia radiofónica, artículo de opinión en radio, panel, debate y mesa redonda en la que se ofrecerán opiniones contrapuestas.
- Divulgar postulados. No tanto con el fin de instruir o convencer como con el de propagar o hacer públicos unos contenidos.
- Enseñar. Como venimos diciendo a propósito de la mayoría de las funciones, todos los géneros pueden usarse para enseñar, pero otra cuestión será su función privativa, como en los casos de la lección y de la conferencia.
- Marcar pautas de comportamiento. Esta función es ligeramente distinta a la de convencer para actuar. Esta dirección del comportamiento pretende conseguir que los usuarios actúen conforme a preceptos insertos en unos sistemas de valores más amplios políticos o religiosos. La catequesis, el mitin o el sermón, tendrán esta finalidad como rasgo privativo.
- Adoctrinar. Supondría un paso más respecto a la anterior función. No sólo se pretende que los individuos se conduzcan de tal o cual manera, sino que sean conscientes de los paradigmas ideológicos en que esas pautas se insertan.
- Transmitir contenidos prácticos. Se concreta en contenidos de tipo instructivo o contenidos relacionados con la ejecución de tareas prácticas. Normalmente, las conversaciones telefónicas, los mensajes en contestador o los partes meteorológicos acarrearán este tipo de informaciones con esas finalidades.
- Mover a la reflexión. Análogamente a la enseñanza, a la persuasión, a la retransmisión o al deleite, todos los géneros pueden mover a la reflexión, a pesar de no ser un rasgo constitutivo, lo que lo convertiría en un rasgo de segundo orden, por así decir.
- Desarrollar regulaciones. Esta función consiste en toda suerte de tareas normativas que actúan en una colectividad, sean del rango que sean: como rasgo constitutivo, en las intervenciones parlamentarias, claustros académicos, cumbres políticas, mesas de negociación... etc.
- Regular las relaciones sociales. El interrogatorio policial, la vista oral del juicio o un simple examen oral someten las relaciones sociales a orden y regla. Un aviso por megafonía en un acontecimiento colectivo o en un aeropuerto, regula las relaciones sociales gracias a sus indicaciones.

- Exponer hechos con pretendida objetividad. El pregón de Semana Santa no pretende objetividad porque corre a cargo de un individuo con sus particularidades, que aspira a un cierto lucimiento personal; en este género es poco relevante qué aspectos de la religión o del dogma se traten. Justamente al contrario sucede en el sermón, en que el dogma es básico. El chiste, el trovo o el trabalenguas, como todos los géneros estéticos o lúdicos, se caracterizan por su subjetividad. de ahí su “pretendida” objetividad.
- Demostrar hechos. Esta función está muy vinculada a la de “persuadir para actuar”, ya que consiste en la demostración dialéctica, lógica de los contenidos expresados por el discurso, previa a la consecución de la persuasión, aunque también admite la demostración científica; por ejemplo, un interrogatorio policial pretende demostrar si el sospechoso es culpable o no, es decir, pretende demostrar hechos de manera lógica; en el examen, se demuestran dos clase de hechos: por un lado, que se han adquirido los conocimientos, por otro, lo que en el propio contenido del examen sea susceptible de demostración.
- Deleitar. Aquí entraríamos en una función diametralmente opuesta a la transacción o intercambio práctico de la comunicación. Los géneros de tipo lúdico o estético son los que se dirigen a esta finalidad, bien en el campo de goce estético, bien en el campo del entretenimiento o de la diversión, pero siempre con un trasfondo poco práctico.
- Divertir. Hablante y oyente saben, al emplear los géneros que divierten o entretienen, que están jugando, es decir, que se hallan fuera de la transacción, que recrean la realidad y que existen unas normas tácitas que permiten esa dimensión lúdica.
- Propiciar o incrementar la cohesión del grupo. Un manifiesto, un pregón de Semana Santa o un chat, además de otros objetivos, cumplen el de que los y las participantes de ese género tengan conciencia de formar parte de un colectivo y consigue que cada individuo se sienta unido al grupo.
- Obtener bienes materiales. Nos sorprenderíamos al comprobar en cuántos géneros pueden hacer palidecer sus funciones primarias por predominar ésta: una lección, un trovo, un chiste, pueden tener como función mediata, pero final, ganar dinero y como funciones inmediatas, la instrucción, el goce estético y lúdico, respectivamente.
- Llegar a acuerdos. Es el fin que persiguen todas las conversaciones de cariz polémico, las conversaciones profesionales de tipo de implementación -claustros, cumbres políticas, mesas de negociación...- y el debate. El hecho de que el género sea o pueda llegar a ser hostil -antipático- para los y las participantes no es incompatible con este objetivo o función. La función del género -entre otras muchas- visto en su valor de sistema sería la de ofrecer puntos de vista opuestos” (Adarve, 2007, p. 22-25)

Tabla 4 – Características contextual-interactivas de los géneros discursivos orales

CARACTERÍSTICAS CONTEXTUAL-INTERACTIVAS DE LOS GÉNEROS DISCURSIVOS ORALES															
RELACIONES ENTRE HABLANTES Y FINALIDADES DEL GÉNERO (FUNCIÓN SOCIAL)															
TRANSACCIONAL											LÚDICA	ESTÉTICA			
Persuadir para actuar	Ofrecer puntos de vista u opiniones	Divulgar postulados	Cohesionar el grupo	Enseñar	Llegar a acuerdos	Marcar pautas de comportamiento	Mover a la reflexión	Adoctrinar	Regular relaciones sociales	Regular relaciones sociales	Exponer hechos con pretendida objetividad	Demostrar hechos	Desarrollar regulaciones	DELEITAR	

Fuente: Elaboración propia

Por lo tanto, dentro de la comunicación oral, existirán distintos géneros discursivos que exigirán distintas habilidades tanto a nivel léxico como gramatical y un buen orador deberá tener en cuenta el tipo de discurso oral a realizar para adaptar sus recursos adecuadamente al mismo.

La dialéctica

La dialéctica es el arte de persuadir, debatir y razonar ideas diferentes. Se trataría de la técnica que intenta descubrir la verdad mediante la confrontación de argumentos contrarios entre sí. La palabra dialéctica se origina del griego *dialektiké*. En un discurso, la dialéctica consiste en presentar una idea principal o concepto, denominado tesis, al cual se le contraponen diferentes argumentos e ideas, conocidas como antítesis. Ahora bien, para solventar esta oposición de ideas surge la síntesis, que se presenta como una nueva manera de comprender el tema. Al fin y al cabo, se trata del arte de discutir y se opone a la retórica o arte que enseñaba a hablar bien ante un auditorio. La dialéctica también es conocida como una manera de filosofar. Su concepto fue debatido por años por diversos filósofos como Heráclito de Éfeso, Sócrates, Platón, Aristóteles, Hegel, Marx y otros.

Sin embargo, fue Platón el pionero de la dialéctica al emplearla en sus diálogos como método para llegar a la verdad. Heráclito de Éfeso expuso dos proposiciones que están en la base del pensamiento dialéctico: 1) todo fluye constantemente, todo está en movimiento y 2) todo está formado por opuestos que siempre están en estado de tensión, de manera que cualquier forma determinada es el resultado del equilibrio entre ambas fuerzas opuestas

(Xirau, 2000). Sócrates, por ejemplo, practicaba el arte de la Dialéctica (el diálogo) con sus discípulos para ayudarles a alcanzar las esencias de las cosas; en Platón se identifica con la filosofía misma, y es el método para el conocimiento de las Ideas y el descubrimiento de la Idea de Bien como fundamento de la totalidad de la realidad. La filosofía posterior utilizó esta palabra para designar las enseñanzas dirigidas al aprendizaje de la discusión, y en algunos casos se la identificó con la Lógica (Brenifier, 2011).

La dialéctica contiene, por lo tanto, una función persuasiva que implica además la existencia de un esquema de la comunicación que supone al mismo tiempo la existencia de un emisor y un receptor. En los términos de Greimas, la función persuasiva implica “la puesta en escena de un contrato veridictorio” (Barthes, Greimas, Bremond, Gritti, Morin, Metz... & Genette, 1982, p.208). Persuadir implica imaginar una audiencia que no es necesariamente homogénea; la mayoría de las veces es heterogénea. Esto significa la convergencia de varios sistemas complejos. Para ser eficaz en persuadir al oyente, el hablante tiene que ser capaz de leer, reconstruir las aspiraciones y deseos del destinatario. Los oyentes, como bien sabemos, adoptan personalidades distintas. En la línea de ideas de M. Bajtín, significa la capacidad de leer imaginarios simbólicos múltiples (Welsh, 2001).

Isócrates previó esto cuando propuso que la dialéctica y la retórica son parte de la ciencia política. Su origen, como sabemos, se remonta al 484 a.C. y se atribuye a Corax de Siracusa. Lo que resulta interesante señalar es que para Corax la dialéctica y la retórica son una teoría sintagmática, es una teoría de las partes del discurso. En este sentido, es un antecedente importante del análisis del discurso. Gorgias, por otro lado, concibe a la retórica como una disciplina decorativa; adopta un punto de vista paradigmático que descansa en una teoría léxica. Se confrontan pues dos perspectivas: 1) la sintagmática que subraya los modos de razonamiento y 2) la paradigmática que pone el énfasis en los esquemas generativos, en las figuras, en los principios de selección (Vitali, 1976). Cabe señalar, además, que la dialéctica, tal como la concibe Aristóteles, es una teoría ética del discurso, sobre todo en lo que se refiere al carácter del orador (Welsh, 2001). La eficacia en la persuasión implica capacidad lingüística, pero es mucho más que esto, es conocimiento del otro lo que implica la competencia para construir el espacio imaginario del otro, construir un complejo sistema de sistemas. “El conocimiento sin elocuencia es inútil para los Estados... la elocuencia sin conocimiento es a menudo dañina”, dice Cicerón en *De inventione* (Cicerón, 1840).

Aristóteles y Cicerón representan dos puntos de vista que en ciertos aspectos coinciden, pero que en otros difieren. El primero es más filosófico, el segundo es más pragmático. Si para Cicerón la retórica es parte de la acción humana, y para Aristóteles es parte de la dialéctica, para Quintiliano esta disciplina representa la unidad del arte de la persuasión con las matemáticas y las ciencias humanas. Sus ideas, contribución importante para el *trivium* (lógica, gramática y retórica), se vuelven un punto de referencia para la escuela de Chartres y desde aquí se expanden a España a través de las enseñanzas de Antonio de Nebrija en el siglo XVI. Para Quintiliano, el lenguaje es natural al ser humano y puesto que el discurso es innato al hombre, no hay entonces ningún dominio que esté fuera de la elocuencia -dice en *Institutione Oratoriae* (Quintiliano, 1799). Para Quintiliano, como para Horacio y Aristóteles, el orador debe ser culto en las diversas ciencias. Es en este contexto que la literatura, la música, la historia y la geometría adquieren relevancia en el esquema teórico de la retórica quintiliana.

1.2 El perfecto orador

La retórica, la oratoria y la dialéctica, son las herramientas que deberá dominar un adecuado orador. Pero ¿cómo se forma el orador perfecto? A lo largo de la historia se han barajado diversas teorías, desde los sofistas, en la antigüedad que defendía que un orador podía aprender a serlo y se empeñaron en la didáctica de esta competencia (Isócrates, Quintiliano o Cicerón) hasta los que defendían que una adecuada oratoria era un atributo de la aristocracia y que daban escasa importancia a la formación oratoria. Quintiliano y Séneca son los dos modelos antagónicos. Independientemente del liderazgo pedagógico que haya existido en una u otra época, siempre se ha otorgado una gran importancia al saber hablar en público, pero han existido discrepancias en torno al ideal educativo para la formación del orador perfecto, que estaba unido al ideal del ciudadano.

Cicerón, por ejemplo, escribió, dentro de su numerosa producción literaria, una trilogía sobre la elocuencia y la retórica, *De oratore*, *Brutus*, *Orator*, encaminada a delinear al orador ejemplar. Estas obras fueron escritas en el periodo del año 55 al 46 a. C. (Cicerón, 2002). De todas ellas se pueden obtener varios rasgos para formar una concepción cabal del orador. Ahora bien, Cicerón reconoce que la imagen perfecta del orador que persigue hasta ese momento es un ideal; si existiera, en tal caso dicho orador anhelado, no admitiría superación. Este hombre idealizado debe reunir ciertas cualidades o dones naturales que Cicerón señala como primordiales para ser un excelente orador: gozar de buena voz y de fuerza física, ser de apariencia conveniente, tener facilidad y soltura de palabra (Cicerón, 2002). Todo esto, sin duda, es otorgado por la natura o bien por el *ingenium*. Juntamente con estos atributos no menos importantes, es necesario que ese varón tenga una suma autoridad, una suma virtud y sea un gran hombre dotado de sabiduría. En la concepción de Cicerón, este cimiento moral es necesario para conducir a los hombres a través de la elocuencia a cosas útiles y benéficas (Cicerón, 2002).

Otro elemento que interviene en la formación del orador es el *ars* o la doctrina. Cicerón comenta que es un medio que sirve a los hombres capaces para perfeccionar sus cualidades, y a los mediocres para superarlas. Ambas, natura y *ars*, son indispensables en la educación del orador. Pero esto no basta, es necesario también tener *studium* et ardor *amoris* para llegar al punto que se quiere alcanzar (Cicerón, 1990). La preparación es sumamente trascendental para llegar a ser un orador destacado; por ello, Cicerón sugiere una serie de ejercitaciones previas: improvisar casos ficticios, escribir disertaciones, aprender de memoria versos, parafrasear discursos de oradores griegos, ejercitar la voz, el cuerpo y el gesto imitando a los mejores actores, una vez practicados en casa estos ejercicios, conviene hacerlos en público. Recomienda, asimismo, hacer una lectura crítica de los poetas y escritores de todas las artes (Cicerón, 1990).

Cicerón considera que el conocimiento de diversas disciplinas amplía la cultura del orador; por ello, no se cansa de aconsejar que el orador debe saber, en primer lugar, filosofía, dominar el derecho civil, la historia nacional y extranjera, la dialéctica e, incluso, tener rudimentos de física (Cicerón, 1990). Con todas estas herramientas, en opinión de Cicerón, el orador se encuentra preparado para cumplir con sus principales finalidades frente al público: convencer, deleitar y conmover. No obstante, para alcanzar estos objetivos, Cicerón observa una cualidad más: un estilo oratorio conveniente a cada situación, es decir, un modo de hablar

que se adapte a los temas, a las circunstancias y a las personas, para ello el orador debía tener un gran criterio para discernir en cada caso qué era lo apropiado al discurso, a las palabras y, sobre todo, a la causa (Cicerón, 1990).

Por otro lado, *La Institutio Oratoria*, escrita en doce libros por Quintiliano, plantea un ideal educativo diferente, basado en su larga trayectoria como profesor de retórica latina. Su magna obra pretende formar al orador perfecto desde la cuna y acompañarlo hasta el momento de su retiro. El autor establece que el orador perfecto que no puede ser sino un hombre bueno, y por eso no sólo exigimos en él la facilidad extraordinaria de disertar, sino todas las virtudes del alma. Pues ni aprobaría que la enseñanza de una vida recta y honesta, como algunos pensaron, debe hacerse recaer sobre los filósofos, puesto que aquel hombre realmente político y capaz para la administración de los asuntos públicos y privados, que puede gobernar las ciudades con consejos, construirlas con leyes, corregirlas con sentencias, no es otro en verdad que el orador (Quintiliano, 1799).

Posteriormente, explica que no se trataba de formar un cierto instrumento forense ni una voz asalariada ni, para ahorrarse palabras más severas, un defensor de pleitos no inútil realmente, a quien llamaban comúnmente causídico, sino un hombre que se distinguiera por la naturaleza de su ingenio, es decir, que abrazara en su espíritu por completo tantas hermosísimas artes, entregado en fin a los asuntos humanos, al cual ninguna antigüedad antes hubiera conocido, único y perfecto en todos los sentidos, que pensara las mejores cosas y que hablara óptimamente (Quintiliano, 1799).

Por lo tanto, el orador ideal que Quintiliano pretende modelar debe ser un varón dotado de todas las virtudes, de pensamientos nobles y de un talento natural, instruido, además, en todas las bellas doctrinas. En otras referencias, Quintiliano enfatiza la formación moral, (Espino, 2002) como fundamento principal para llegar a ser un excelente orador: "Porque no sólo digo esto, que es necesario que ése, el que sea orador, sea un hombre bueno, sino que ni siquiera será un orador si no es un hombre bueno" (Quintiliano, 1799). De ahí que el *vir bonus*, poseedor de sólidas costumbres morales, sea el único y verdadero orador, según Quintiliano. No obstante, es inevitable que un hombre malo diga otra cosa que lo que piensa: nunca faltará el discurso honesto a los hombres buenos, nunca (pues también ellos mismos serán prudentes) la invención de las mejores cosas: la cual también, si ha sido privada de los adornos, sin embargo, por su naturaleza se embellece de modo suficiente, y alguna cosa no se dice elocuentemente, la cual se dice con honestidad (Quintiliano, 1799).

Todo este pensamiento del autor no hace más que recordar la sentencia pronunciada por Catón a su hijo Marco: *vir bonus dicendi peritus*; pero Quintiliano va más allá de este célebre apotegma, pues considera que "un hombre de bien" es el resultado de dos factores: de la educación familiar y de la escolar que haya tenido. El autor atribuye gran responsabilidad a los padres en los primeros años de vida del niño para inculcar buenas costumbres y un empleo apropiado del lenguaje, y a los maestros para formar hábitos de disciplina y estudio. Por lo tanto, el éxito de este ideal depende en gran medida de la educación recibida en el núcleo familiar, pues de aquí el orador sacará su arsenal moral. Quintiliano coincide con Cicerón al afirmar que los dones otorgados por la naturaleza (la voz, la buena apariencia, la gracia, la fortaleza física) son sumamente importantes para consolidar la preparación técnica (*ars*):

“No obstante, en primer lugar, debe declararse que los preceptos y las artes nada valen si no ayuda la naturaleza. Por lo cual, al que le faltara ingenio, este tratado no será de mayor utilidad que sobre la agricultura para tierras estériles. También hay otras dotes innatas para cada uno, la voz, un pulmón resistente al trabajo, salud, constancia, elegancia, las cuales, si resultaron módicas, pueden ser aumentadas con la ejercitación, pero a veces faltan de tal manera que echan a perder también las buenas dotes del ingenio y del estudio; así, estas mismas sin un maestro experto, sin estudio constante, sin ejercitación asidua e ininterrumpida de escribir, leer y hablar, por sí mismas no son útiles” (Huerta Cabrera, 2008, p. 3).

Asimismo, Quintiliano estima que el orador debe poseer ciertas virtudes: carácter (*praestantia animi*), constancia (*constantia*), confianza en sí mismo (*fiducia*), fortaleza (*fortitudo*), armas poderosas frente a un auditorio. En consecuencia, la combinación de la educación familiar con los principios indispensables de la natura y la doctrina producirán, sin lugar a dudas, un orador íntegro. Quintiliano también estuvo de acuerdo con Cicerón en la formación que debía tener de manera obligada el orador. La cultura general era imprescindible; por ello, era necesario conocer disciplinas como la historia, el derecho civil, la filosofía; manejar adecuadamente las ramas que forman parte de esta doctrina: la lógica, la física, y la ética; igualmente recomendó tener nociones de música, y geometría. Todas estas artes constituían el complemento para la formación de un orador integral y universal (Sancha, 2006).

En los prefacios de Séneca el Viejo también se hallan presentes las ideas que los anteriores autores habían expuesto para formar al orador ejemplar. Los elementos indispensables que deben encontrarse en un individuo que pretende dedicarse a la elocuencia, como ya lo había señalado Cicerón, y luego lo refrendaría Quintiliano, son el *ingenium* y el *ars*. Séneca muestra el aprecio por las cualidades innatas como la voz, una herramienta primordial para todo orador frente a su auditorio, ya que con ella lo persuadirá. La voz debe ser vigorosa (*vox robusta, valentissima, solida*) y melodiosa (*suavitas, dulcis*), atributos idóneos de este sonido. Sin embargo, Séneca deja ver entre líneas que el no cuidarla y no educarla es la mayor negligencia que el orador puede cometer, por ello destaca el valor de la ejercitación y opina que la disciplina es necesaria para obtener resultados provechosos en cualquier ámbito, incluida la oratoria (Casaceli, 1978).

Séneca padre, como precursor de Quintiliano, comparte la idea de que la calidad moral del orador es vital para hablar frente al público, por ello, se justifica su marcada preocupación por la decadencia de las costumbres morales de su época cuando la señala en el primer prefacio como la principal causa de retroceso de la elocuencia. A partir de esto resulta que en Séneca también hay una estrecha relación entre *ars* y *mos*. Séneca puntualiza que el núcleo familiar es precisamente el semillero donde pueden germinar las virtudes que caracterizarán al orador y opina que la sociedad carente de buenas y sólidas costumbres no es más que engendradora de pésimos oradores, que serán nefastos modelos para generaciones futuras, sembrando así una idea clasicista unida a la oratoria. De ahí que, con bastante desafortunada expresión, manifieste su temor de ver depositada la elocuencia en hombres depravados, haciendo referencia a los hombres no aristocráticos (Huerta Cabrera, 2008).

Sin embargo, posteriormente, Lucio Anneo Séneca el joven (Séneca, 1924) en su obra “De la Ira”, diferirá de dicha idea clasicista, alineándose así con Quintiliano y Cicerón y defendiendo que la verdadera nobleza la proporciona el cultivo de las letras y no la cuna, tal y como recoge Rausell Guillot en su artículo “Oratoria y Clasicismos: un discurso Valenciano del siglo XVI en sus fuentes clásicas”, haciendo referencia a la obra de Séneca:

“Nadie es más noble que otro, si no es quien tiene una naturaleza más recta o más adecuada para las buenas artes. Quienes exponen en sus atrios las estatuas y los títulos de su familia en una larga sucesión y los colocan en la fachada de su casa atados a muchas guirnalda recargadas, más que nobles son célebres” (Rausell Guillot, 2006, p. 448).

Por lo tanto, si bien la retórica, la oratoria y la dialéctica, han sido consideradas herramientas fundamentales a dominar por un buen orador, vemos que se han dado diferencias a largo del tiempo en torno al ideal educativo para la formación del orador perfecto, y han existido corrientes diferentes en cuanto a qué se consideraba un buen orador y que requisitos debía cumplir. No podemos olvidar que estos modelos sobre la oratoria van a estar presente a lo largo de toda la historia de la educación.

1.3 La Competencia en Comunicación Lingüística (CCL)

Saber hablar en público, ser un buen orador, no implica solo tener un mensaje, prepararlo (o no) y exponerlo. Al hacerlo, el objetivo es comunicar un mensaje a un destinatario, y la comunicación implica no solo la emisión del mensaje, sino su recepción y comprensión por parte del receptor. De ahí la diferencia entre los conceptos de “buen orador” o “saber hablar adecuadamente en público” y el concepto de “desarrollo de la Competencia en Comunicación Lingüística” que los planes de estudio que analizaremos establecerán como la competencia oral a desarrollar por el alumnado a partir la LOGSE de 1990 hasta hoy. Así, diferenciaremos el concepto de “hablar”, en el cual lanzamos un mensaje, pero sin la certeza del de “comunicar”, que implicará que el mensaje sea recibido y descifrado por el receptor. Desde mi experiencia personal en docencia, soy consciente de que, por bien que exponga un mensaje ante mi alumnado, no siempre consigo comunicarme con él, que reciba y entienda el mensaje; a veces porque no está receptivo, porque se pierde en mi explicación o por diversas razones.

Partiendo del Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato, obtenemos la definición de la Competencia en Comunicación Lingüística (CCL).

“La Competencia en Comunicación Lingüística supone interactuar de forma oral, escrita, signada o multimodal de manera coherente y adecuada en diferentes ámbitos y contextos y con diferentes propósitos comunicativos. Implica movilizar, de manera consciente, el conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que permiten comprender, interpretar y valorar críticamente mensajes orales, escritos, signados o multimodales evitando los riesgos de manipulación y desinformación, así como comunicarse eficazmente con otras personas de manera cooperativa, creativa, ética y respetuosa.

La Competencia en Comunicación Lingüística constituye la base para el pensamiento propio y para la construcción del conocimiento en todos los ámbitos del saber. Por ello, su desarrollo está vinculado a la reflexión explícita acerca del funcionamiento de la lengua en los géneros discursivos específicos de cada área de conocimiento, así como a los usos de la oralidad, la escritura o la signación para pensar y para aprender. Por último, hace posible apreciar la dimensión estética del lenguaje y disfrutar de la cultura literaria” (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022, p. 20-21).

Así pues, podemos indicar que la Competencia en Comunicación Lingüística es la habilidad de interactuar con otras personas a través del lenguaje. es el resultado de la acción comunicativa dentro de prácticas sociales determinadas, en las cuales el individuo actúa con otros interlocutores y a través de textos en múltiples modalidades, formatos y soportes. Esto implica hablar, pero también escuchar, escribir y comprender. Por tanto, se trata de una competencia multidimensional precisa de la interacción de distintas destrezas, ya que se produce en múltiples modalidades de comunicación y en diferentes soportes. Desde la oralidad y la escritura hasta las formas más sofisticadas de comunicación audiovisual o mediada por la tecnología, el individuo participa de un complejo entramado de posibilidades comunicativas gracias a las cuales expande su competencia y su capacidad de interacción con otros individuos.

Constituye el instrumento fundamental para la socialización y el aprovechamiento de la experiencia educativa, por ser una vía privilegiada de acceso al conocimiento dentro y fuera del aula. En la Competencia en Comunicación Lingüística podemos destacar la interacción de los siguientes aspectos:

- La comprensión oral, que supone entender aquello que se escucha, ya sea la explicación de un profesor, una noticia de radio o las instrucciones de evacuación de un edificio.
- La comprensión escrita, que implica entender lo que se lee. Muchas veces, por querer leer rápido o por falta de atención, los alumnos no entienden lo que está escrito.
- La expresión oral, como la habilidad de expresar mensajes hablados (orales). Y aquí es importante apreciar las características de cada situación, teniendo en cuenta los aspectos formales (vestimenta, mirada, lenguaje no verbal) y estructurales (coherencia y claridad).
- La expresión escrita, que se refiere a la habilidad de redactar textos coherentes, bien estructurados, cohesionados, adecuados a la situación comunicativa y, por supuesto, correctamente escritos, respetando todas las normas ortográficas y gramaticales. Además, siempre es importante cuidar la riqueza léxica.
- La interacción social, que comprende el diálogo interpersonal, del que depende una adecuada inserción, no solo laboral sino también social. De un tiempo a esta parte estamos perdiendo, como sociedad, la capacidad de dialogar con la mente abierta, sin etiquetar al otro. La comprensión y la expresión oral y escrita confluyen aquí, por lo que, si no dominamos aquellas, será complicado lograr una adecuada interacción social. Además, requerirá enseñar a nuestros alumnos a respetar todas las opiniones, a expresar la propia desde la libertad, a conocer los límites que imponen el derecho al honor o a la honra, y a adecuarse al contexto diferenciando un ámbito formal de uno familiar o amistoso, por ejemplo.

Para desarrollar adecuadamente todos los aspectos que comprende la Competencia en Comunicación Lingüística, tal y como indican Carratalá (2013), Pérez (2008) y Marín, Heredia, Solís y Mena (2014), el alumnado deberá dominar los siguientes componentes:

- El componente lingüístico comprende diversas dimensiones: la léxica, la gramatical, la semántica, la fonológica, la ortográfica y la ortoépica, entendida esta como la articulación correcta del sonido a partir de la representación gráfica de la lengua.

- El componente pragmático-discursivo contempla tres dimensiones: la sociolingüística (vinculada con la adecuada producción y recepción de mensajes en diferentes contextos sociales); la pragmática (que incluye las microfunciones comunicativas y los esquemas de interacción); y la discursiva (que incluye las macrofunciones textuales y las cuestiones relacionadas con los géneros discursivos).
- El componente socio-cultural incluye dos dimensiones: la que se refiere al conocimiento del mundo y la dimensión intercultural.
- El componente estratégico permite al individuo superar las dificultades y resolver los problemas que surgen en el acto comunicativo. Incluye tanto destrezas y estrategias comunicativas para la lectura, la escritura, el habla, la escucha y la conversación, como destrezas vinculadas con el tratamiento de la información, la lectura multimodal y la producción de textos electrónicos en diferentes formatos; asimismo, también forman parte de este componente las estrategias generales de carácter cognitivo, metacognitivo y socioafectivas que el individuo utiliza para comunicarse eficazmente, aspectos fundamentales en el aprendizaje de las lenguas extranjeras.
- Por último, la Competencia en Comunicación Lingüística incluye un componente personal que interviene en la interacción comunicativa en tres dimensiones: la actitud, la motivación y los rasgos de personalidad.

Por lo tanto, la retórica, la oratoria y la dialéctica, son las herramientas que ayudan a que, al hablar, cumplamos el objetivo de comunicar. Como he indicado, la retórica nos va a aprovisionar de las herramientas y técnicas para expresarnos de la mejor manera posible, de decir lo que deseamos de una forma correcta y eficaz, logrando deleitar, persuadir o conmover. La oratoria la complementará aportando claridad, precisión y elocuencia, y logrando un mayor nivel de conexión con el público y de persuasión. Por último, la dialéctica nos permitirá, en una interacción con otros oradores, defender nuestra postura, argumentarla, enfrentar las posturas contrarias. Para ello debemos estar dotados no solo de una riqueza de vocabulario y de unas habilidades expositivas; sino que nos requerirá una agilidad mental para recibir los mensajes, procesarlos y buscar argumentos para rebatirlos. Todas esas herramientas son inherentes a una adecuada comunicación oral. Sin embargo, obtener una adecuada Competencia en Comunicación Lingüística, irá más allá de una adecuada oratoria e implicará realizar diferentes actividades con el alumnado que trabajen todos y cada uno de los aspectos que la componen. Para ello, habrá que ir más allá de presentaciones orales en el aula, ya que un adecuado desarrollo de la CCL implicará: tomar apuntes, rellenar rúbricas evaluando a compañeros y compañeras, debatir, hacer resúmenes o esquemas, leer textos y analizarlos, contrastar información, exponer en grupos o individualmente un trabajo previamente realizado, realizar juegos de rol, redactar diferentes tipos de texto (argumentativo, literario... de forma coherente y estructurada) con un forma, ortografía y riqueza léxica adecuadas o trabajar en equipo, entre otros (López, Luengo y Bazo (2011).

1.4 Importancia de dotarse de unas adecuadas habilidades oratorias

Como he explicado en la introducción, tengo la duda de si la juventud actual está desarrollando unas adecuadas habilidades oratorias, porque personalmente me parece vital dotar a toda persona, en su juventud, de las capacidades comunicativas adecuadas para desenvolverse en cualquier ámbito de su vida con éxito. Sin embargo, más allá de mi propia creencia, considero que se impone analizar si, realmente, la Competencia en Comunicación Lingüística tiene la importancia que le presupongo. Ya Aristóteles defendía que, en la comunicación, no solo el mensaje es importante; sino que la habilidad de exponer una idea es tan importante como la idea en sí misma. La forma en la que se expresan las ideas al hablar ante un público, pueden aportar valor a la idea expuesta o restársela. En una sociedad, especialmente en su juventud, tendente a normalizar una comunicación basada en un lenguaje cada vez más informal e incorrecto, la capacidad comunicativa corre el riesgo de deteriorarse.

Y, sin embargo, aptitudes comunicativas que una persona desarrolle, le servirán para poder conectar, en mayor o menor medida, con sus interlocutores y de ello derivará un mayor o menor éxito, tanto en su vida personal como profesional. Una persona con grandes cualidades y habilidades personales e intelectuales, puede no ser capaz de demostrar esa valía al resto, si la forma en la que se comunica con ellos es oral y no es capaz de expresarse adecuadamente. Como docente, me preocupa saber si la juventud actual está o no desarrollando unas adecuadas habilidades comunicativas en el ámbito oral, que le permitan un correcto desarrollo en los diferentes ámbitos de su vida actual y futura. El mundo de la oratoria es un ámbito desconocido para gran parte de la población. Implica el conocimiento de técnicas y recursos, así como la posesión de aptitudes, capacidades y un dominio del lenguaje. Como todo, es un arte que puede trabajarse y que puede ir aprendiéndose poco a poco. El buen orador, efectivamente, puede nacer, pero también puede formarse, hacerse; el arte de hablar en público puede aprenderse. Para que un orador logre alcanzar un nivel óptimo en su comunicación debe desarrollar su forma expresiva, orientándola a la excelencia, tomando en cuenta algunos parámetros de calidad como: claridad, sencillez, concisión, coherencia, fluidez, naturalidad, elegancia e impacto (Yagosky, 2001), para así asegurarse de que su mensaje llega como se desea al receptor, y se consigue el efecto u objetivo deseado.

Independientemente de las capacidades comunicativas con las que uno nazca, hemos analizado como desde los clásicos, se le daba importancia a la práctica y a la importancia de aprender unas adecuadas habilidades oratorias, que según Garcia-Milà (2014) deberían aprenderse desde una edad temprana, de la misma forma en la que adquirimos otras habilidades básicas como caminar, sumar o restar; de forma que aprendiéramos a hablar correctamente en público, con seguridad y emoción. Sin embargo, en mayoría de los casos, el alumnado español no aprende a hablar bien, ni a comunicarse y, lo que resulta más preocupante aún, desde mi punto de vista, tampoco le otorga la relevancia que tiene el saber hacerlo. Desde el día en que se comienzan a pronunciar las primeras palabras, la comunicación será fundamental; y desde ese día hasta el último de nuestros días, la palabra será la herramienta más potente de la que dispondremos para todo. Nos permitirá descubrir el mundo, crecer como personas, enamorar y enamorarnos, enfadarnos y reconciliarnos, conseguir un trabajo, perderlo, revolucionar un país, ordenar otro país revolucionado, cambiar las cosas o dejarlas como están, aprender y educar, dar forma a nuestra personalidad, hacer reír... y también hacer llorar (Garcia-Milà, 2014, p. 14).

Pérez de las Heras (2015) opina que la oratoria es un requisito fundamental en toda profesión y en todo ámbito y que saber hablar correctamente en público es básico y necesario en el 89% de las profesiones y no únicamente en algunas como la política. Una comunicación adecuada es fundamental en cualquier profesión y/o entorno (profesional, familiar o personal). Permite el establecimiento de relaciones positivas y eficaces en cualquier ámbito, posibilitando, por ejemplo, en un entorno profesional, la creación de equipos de personas eficientes, un fructífero contacto con clientes, o la disminución de los conflictos interpersonales. La comunicación es la base de las relaciones entre las personas, lo que nos diferencia del resto de los animales, y tener unas adecuadas habilidades oratorias contribuirá a mejorar dicha comunicación. Lo mismo ocurre con las relaciones familiares o sociales; las habilidades de comunicación tienen una importancia vital para los adolescentes de cara a su integración en diferentes ámbitos de su vida:

“un alumno que fracasa en el área del lenguaje, por regla general será también un fracasado escolar (...) el adolescente que aún no ha conseguido adquirir un nivel óptimo en la comprensión y expresión orales, encontrará obstáculos importantes para incardinarse en el mundo del trabajo, de la empresa, de participación grupal, sindical, política y social en su más amplio sentido” (Trigo, 1998, p. 38).

Trigo (1998) pronostica que el alumnado con ausencia de habilidades oratorias se verá abocado a problemas escolares y sociales. Saber hablar correctamente en público es una condición *sine qua non* para desarrollar una carrera profesional en el campo del Derecho (especialmente en el derecho procesal), pero, además, la oratoria es una habilidad esencial para cualquier persona (Pérez de las Heras, 2015). La correcta oratoria es una forma de comunicación interpersonal, donde el orador, se vale de actitudes, de técnicas verbales y no verbales para influir en un grupo de personas (público). Tiene tres objetivos que justifican su razón de ser: relacionarse (creando un vínculo transitorio o duradero), expresarse (compartir ideas y sentimientos) e influir (modificando la percepción actitud o pensamiento del público) (Yagosky, 2001, citado en González y Carla, 2013). Por ello, aprender a hablar en público, implicará no solo ser capaz de preparar un tema y exponerlo ante un público:

Aprender a hablar en público es un proceso para adquirir herramientas que son imprescindibles para relacionarnos con las personas. Va mucho más allá de saber organizar un discurso y expresarlo con confianza. Aprendes a escuchar para contrargumentar y no sólo para responder. Te ayuda a adquirir un pensamiento autocrítico, a convertir mera información en ideas, a relacionar conceptos y a defenderlos con evidencias sólidas. Enriquece tu vocabulario y te enseña a gestionar tu instrumento vocal, corporal y emocional para aumentar tu capacidad de influencia. Te ayuda no sólo a expresarte para que te escuchen, te entiendan, les importe y recuerden lo que has dicho, sino también para mejorar tu capacidad de relacionarte con el otro. Adquirir todas estas herramientas de pequeño te ayuda a convertirlas en segunda piel, a conocerte mejor y a conectar con tu potencial. Evita miedos en el futuro y coloca el foco en lo que de verdad importa cuando hablas con alguien, sea en público o en privado (Michavila, 2019, p. 1).

Además de los beneficios ya mencionados, de cara al logro del éxito escolar y de una mayor facilidad para incorporarse al mundo laboral, las habilidades oratorias producen otras ventajas y beneficios al alumnado. Bernard (2015) afirma que la práctica de varios años hablando en público, da seguridad, y permite un pensamiento más veloz, pudiendo lograr en breves lapsos de tiempo hilar varios conceptos y articularlos utilizando, al mismo tiempo, recursos lingüísticos que sean atractivos para los oyentes. Logrando con ello unas habilidades

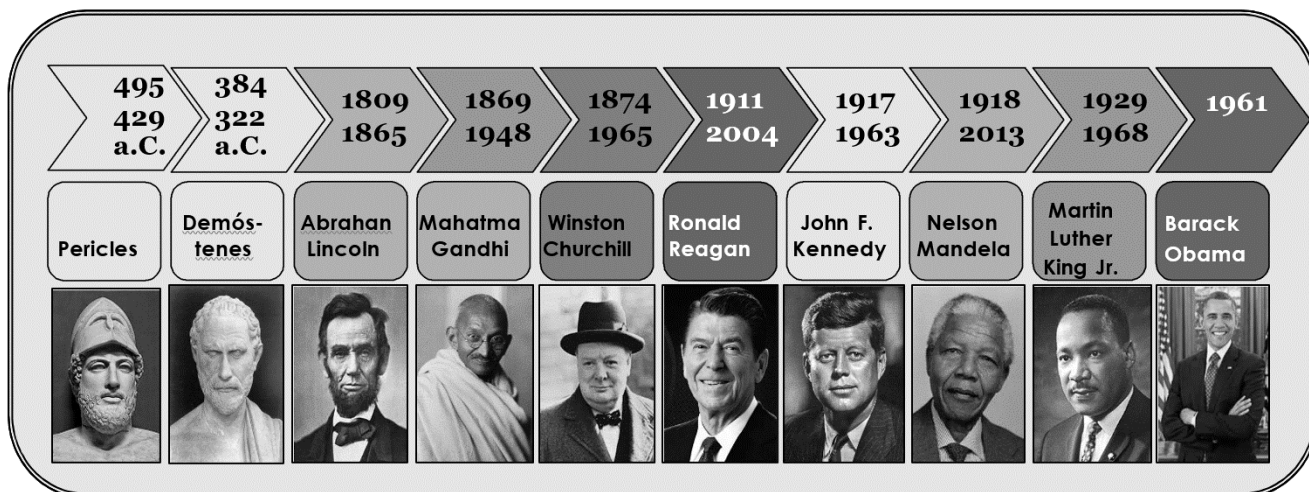
que permiten hacer frente a cualquier situación en la que haya que expresarse ante una audiencia. Además, la práctica de la oratoria pública, posibilita reducir la glosofobia que, de no controlarse, puede limitar de forma considerable la capacidad de “brillar en la vida profesional y personal” (Bernard, 2014). Para la juventud es muy importante sentirse integrado en su entorno social, para lo que considera indispensable la adquisición de unas habilidades comunicativas suficientes, recordando, además, que un óptimo desarrollo de las habilidades oratorias conduce al triunfo tanto en los estudios como en el ámbito laboral (Trigo, 1998). Revilla (2014, p. 3) va más allá, y afirma que comunicarse es imprescindible “para transmitir sentimiento, emociones, pensamientos, necesidades” y cita a Benot (1910), al concluir que lo que distingue a las personas del resto de seres vivos es precisamente su capacidad de comunicarse para poder convivir.

Por lo tanto, la adquisición o no de unas habilidades oratorias suficientes, puede condicionar enormemente la calidad del futuro personal, social y profesional del alumnado, por lo que se torna vital desarrollar adecuadamente la Competencia en Comunicación Lingüística, en su vertiente oral. No es de extrañar que, siendo un factor de éxito tan determinante especialmente en ciertas profesiones, muchos adultos, tras haber finalizado sus estudios, se vean en la obligación de formarse en este tipo de habilidades oratorias por su cuenta, de cara a obtener un empleo, mejorar su carrera profesional o su integración en la sociedad. En ocasiones son las propias empresas las que, alarmadas por la falta de capacidades oratorias de sus empleados, contratan a profesionales de la formación en comunicación para subsanar las carencias del personal de su empresa. La razón por la que las personas acuden a empresas de formación en oratoria es que se han dado cuenta de que la diferencia entre el éxito y el fracaso radica en ser capaz de realizar una adecuada venta personal.

De hecho, las capacidades oratorias tienen tanta importancia como la elección de los estudios, ya que dichas habilidades comunicativas son imprescindibles a la hora de abrir las puertas del mercado laboral. Por ello, cuanto antes comience el alumnado a formarse en las mismas, más redundará en su beneficio, lo que hace incomprensible que en el sistema educativo español actual apenas se dé cabida a la formación encaminada a hablar correctamente en público (Carrillo, Saura & Montesinos, 1999). No hay duda de que la palabra es una herramienta indispensable a la hora de crecer como persona, de establecer relaciones con otras personas, de lograr el éxito laboral o de alcanzar los objetivos que nos fijemos (García-Milà, 2014).

Es cierto que la importancia de la oratoria se admite y se reconoce como indispensable en algunas profesiones, como la abogacía o la política; ya que, en esos casos, la comunicación oral es la herramienta fundamental que puede llevarles al éxito o fracaso de su trayectoria profesional. Sin embargo, el reconocimiento de la importancia de saber comunicarse adecuadamente en público, no está generalizado a toda profesión. Una prueba de ello es que varios políticos que han destacado por sus habilidades oratorias y se hallan entre los considerados los 10 mejores oradores del mundo (Centro de Investigación de Psicología Aplicada de Latinoamérica, 2013), debemos tener en cuenta que el siguiente gráfico, por el origen de la fuente, tiene un cierto sesgo, por lo que la mayoría de los oradores que aparecen son políticos clásicos o americanos, y faltarían otros tantos grandes oradores como por ejemplo Emilio Castelar (Guerrero, 2001).

Ilustración 1 – Los 10 mejores oradores del mundo



Fuente: elaboración propia a partir de CIPAL (2013)

Concretamente, el expresidente Obama, debe gran parte de su rápida ascensión política a sus excepcionales dotes comunicadoras (Leanne, 2009): “Los éxitos políticos de Obama subrayan un hecho perfectamente establecido: los líderes de cualquier campo obtienen provecho del desarrollo de unas habilidades de comunicación destacadas, porque la capacidad de transmitir una visión, inspirar confianza, persuadir y motivar a los demás son elementos claves de un liderazgo eficaz” (p. 17).

Obama emplea la Programación Neurolingüística (PNL) como técnica para desarrollar su oratoria, y utiliza su voz y su imagen para lograr una constante conexión con sus interlocutores, empleando una estrategia de reciprocidad y diálogo permanente (Pérez de las Heras, 2009). Los políticos, por lo tanto, son concedores de que unas adecuadas técnicas oratorias son la base del éxito; no es suficiente tener unos valores o un buen programa electoral; es necesario, además, saber conectar con los electores, y ser capaz de comunicarse adecuadamente, de transmitir y provocar sentimientos y sensaciones en ellos.

Sin embargo, a pesar de que unas adecuadas capacidades orales serán clave para el éxito en la política, no es menos cierto que en la actualidad la política se vale de múltiples herramientas comunicativas para atraer, convencer y conquistar al electorado, que no podemos obviar. Dichas herramientas se utilizan no sólo en política, sino en diferentes ámbitos, especialmente en redes, para crear opiniones, movilizar, concienciar...etc. En este contexto, considerando que la globalización, en el campo de la información, ha permitido que se manejen y difundan grandes cantidades de datos e información cotidianamente; sin embargo, los mecanismos para identificar la información falsa, sin sustento científico u objetivo, son mínimos. Me refiero, entre otras a la *disinformation*, la *misinformation* la *posverdad* y las *fakenews*. Entre ellas existen diferencias y similitudes, pero son habitualmente empleadas para crear opiniones, emociones y movilizar al público (Estrada-Cuzcano y Saavedra-Vásquez, 2018). Algunos de los términos se emplean en el idioma original, ya que en castellano no hay una correspondencia exacta con la traducción o se utilizan indistintamente.

La *desinformación* y la *misinformación* son términos contrapuestos que, si bien ambos hacen referencia a información inexacta, tienen una naturaleza e intencionalidad diferente; así la *misinformación* sería la información falsa, errónea o engañosa (Fetzer, 2004a, p. 231) que probablemente no daña, es inocua (Wardle y Derakhshan, 2017) y puede interpretarse como el desconocimiento de un tema o ignorancia (Cambridge Dictionary, 2021). La *desinformación*, en cambio, “supone la difusión de información incompleta, inexacta o engañosa, con el objetivo, la meta o el fin de mentir deliberada o intencionalmente otros sobre la verdad” (Fetzer, 2004b, p. 228). Así, la *misinformación* estaría más ligada a los mitos informativos, basados en una difusión de hechos irreales por medio del rumor o “boca a boca”, mientras que la *desinformación* consistiría en un conjunto de engaños sistemáticos y organizados intencionales que pretenden beneficiarse de dicha desinformación (Fallis, 2015). Ejemplo de *desinformación* serían muchas de las informaciones creadas por el expresidente Donald Trump en su campaña electoral, o las bajadas en el proceso de decisión del *Bexit* (Campos, 2018).

El término *posverdad*, hace referencia aquella información en la cual los hechos objetivos influyen menos en la formación de la opinión pública que aquellos que apelan a la emoción y a la creencia personal; así la *posverdad* adquiere relevancia en tanto en cuanto la gente prefiere hacer caso a sus creencias y emociones en lugar de la verdad objetiva, ya que se vale del subjetivismo por encima de la razón o los hechos, relativizando y banalizando la verdad y la objetividad de los datos o hechos y evidenciando la supremacía del discurso emotivo que apela a los sentimientos o creencias (Zarzalejos, 2017). Según la Real Academia Española la *posverdad* indica “toda información o aseveración que no se basa en hechos objetivos, sino que apela a las emociones, creencias o deseos del público”. No es un fenómeno reciente, ya que siempre han existido las formas de ganar un debate o construir argumentos (especialmente en el ámbito de la política o las campañas electorales) apelando a los discursos emotivos y a las creencias, pero la actual sociedad digital hace posible un mayor y más rápida difusión de la *posverdad*.

Las *fakenews* o noticias falsas están especialmente extendidas y son cada vez más complicadas de contrarrestar, debido al gran volumen de información que manejan y la alta capacidad de procesamiento posibilitada por el progreso tecnológico. El éxito de las *fakenews* proviene de la alta focalización de los mensajes (*hyper-targeting*) que imposibilita o dificulta en extremo la corroboración de las fuentes, autores, origen, medios de difusión, impacto y verosimilitud de la información (Filloux, 2018). Existen diferentes tipos o categorías de *fakenews* como son la sátira (humor o exageración); parodia (difiere de la sátira en su uso de información no objetiva para inyectar humor y ridiculizar); fabricación (no tienen una base objetiva pero que se publican en el estilo de las noticias para parecer legítimos), manipulación (describe noticias visuales adulteradas); publicidad (destinada a vender o promocionar un producto, una compañía o una idea); propaganda (creadas por una entidad política para influir en las percepciones públicas) (Tandoc, Lim y Ling, 2018).

Todos estos fenómenos son en sí producciones intencionales cuya estrategia consiste en la fabricación de la duda y falsas controversias con el fin de conseguir beneficios económicos o ideológicos, estos “desórdenes informativos” están interrelacionados entre sí y se basan, totalmente, en las tecnologías post internet, lo que ha modificado la naturaleza misma de la comunicación interpersonal colectiva y tienen su origen en distintas razones que han propiciado su propagación, alcance e importancia actual (Del-Fresno-García, 2019).

Tal cantidad de información, la sobreexposición a la misma, la incertidumbre y duda sobre su veracidad, y la contraposición de información muchas veces distinta y opuesta, originada sobre bases falsas en parte o en todo y sobre datos no verificados ni comprobados, que recorre las redes y los medios impresos, facilita la manipulación del público, muchas veces intencionada. Esta práctica es cada vez más frecuente e intencionada, lo que produce que “cuando la información llega al usuario, le es muy difícil discriminar lo falso de lo verdadero” (Campos, 2018, p. 105).

“Dale a la gente concursos que puedan ganar recordando la letra de las canciones más populares, o los nombres de las capitales de Estado, o cuánto maíz produjo Iowa el año pasado. Atibórralos de datos no combustibles, lánzales encima tantos «hechos» que se sientan abrumados, pero totalmente al día en cuanto a información. Entonces, tendrán la sensación de que piensan, tendrán la impresión de que se mueven sin moverse. Y serán felices, porque los hechos de esta naturaleza no cambian. No les des ninguna materia delicada como Filosofía o Sociología para que empiecen a atar cabos. Por ese camino se encuentra la melancolía” (Bradbury, 1953, p. 61).

Todas estas herramientas de información y desinformación, dependen de la existencia de una sociedad con un marcado dominio digital y de una dependencia tecnológica avanzada. Este tipo de comunicación es, frecuentemente, proclive a un alto nivel de censura y promueve una política basada en la desinformación, detrás de la cual en ocasiones prevalecen intereses privados, lejos de interés común o social. Si bien, en el siglo XXI la libertad de opinión y de información son derechos protegidos por la legislación y los ciudadanos conocen y hacen uso de estos derechos, es importante mencionar que con la irrupción de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) se ha incrementado el acceso a la información, pero también se incrementó la información de baja calidad y errónea, al colocar en la misma posición a las noticias reales y a las noticias falsas (Floridi y Taddeo, 2016).

Goldmann acuñó el término ‘conciencia posible’ (del alemán *ZugerechteBewusstsein*) y señaló que “todo elemento subjetivo, aun el más valorizador o el más deformante, constituye en cuanto hecho psicosocial una realidad objetiva, e inversamente, toda comprobación, aunque sea la más rigurosa, se hace en el interior de una conciencia y, con ello, resulta ser también un hecho subjetivo”, lo que produce que la verdad o falsedad de un hecho sea propia del sujeto. Además puso de relieve que “todo hecho humano, individual o social, se presenta en efecto, como un esfuerzo global de adaptación de un sujeto al mundo ambiente” (Goldmann, 1980, p. 9-24) y los mensajes que el individuo recibe, deforma, acepta o rechaza o simplemente obvia, son un reconocimiento del impacto de la *posverdad* o de las *fakenews* o noticias falsas que dejan de lado los hechos para privilegiar la distorsión de la realidad que asume el sujeto en este proceso de adaptación al mundo; es decir, que la producción masiva mensajes informativos, posibilitada por las TICs, logran que, frecuentemente, los mensajes sean irrelevantes desde la perspectiva de la veracidad, existiendo una especie de “inflación de la información” (aumento) que la degrada y la hace perder su valor constantemente, y dificulta la elección de la información correcta.

Por ejemplo, las redes sociales juegan un rol importante en la aparición de supuestos hechos carentes de veracidad y que, sin embargo, tienen un gran impacto por la magnitud de

la escala en el que proliferan mensajes y por su impacto en la sociedad y en la movilización de las masas (Doomen, 2009).

En la actualidad, con la rapidez e inmediatez del internet, las noticias falsas y la desinformación se vuelven virales sin que sus contenidos sean examinados o confirmados. Sin embargo, si tal información se retrae, se refuta o se corrige, el daño ha sido hecho y la evidencia se archiva digitalmente y perpetuamente (Cooke, 2017, p. 211). Esta tendencia orientada al reforzamiento de las creencias es una amenaza para el análisis y argumentación crítica porque en las redes no se da importancia a los referentes (intelectuales o científicos), sino que se valora el contenido.

Por lo tanto, queda patente que unas adecuadas capacidades oratorias son importantes para el alumnado no solo con visión orientada a su carrera profesional, sea cual sea, sino para poder desarrollarse adecuadamente como persona en su entorno personal, familiar, social y laboral. Ser capaz de decir lo que quiere decir y en la forma que lo quiere decir, poder defender sus ideas y posturas, harán que sus posibilidades futuras, en todos los aspectos de su vida, aumenten o disminuyan. Pero, sin embargo, en la sociedad actual, la comunicación y el éxito de la misma no se basará únicamente en habilidades oratorias, que seguirán teniendo una gran relevancia, debido a la desinformación, los discursos populistas y las noticias falsas que influirán en el público, por medio de las emociones y la información errónea, que podrán mover a las masas, al igual que un buen orador podría hacerlo.

1.5 De la oratoria a la Competencia en Comunicación Lingüística

El concepto de Competencia en Comunicación Lingüística, pretende ir más allá del concepto de hablar o de expresarse oralmente. Es decir que, hablar es un hecho unilateral, se haga en público o no. Como emisores, podemos estar lanzando un mensaje que no llegue al receptor. En la docencia, muchas veces experimentamos esa sensación de estar hablando a nuestro alumnado, pero sin que el mismo esté recibiendo (y mucho menos procesando o comprendiendo) el mensaje. Comunicar implica mucho más; supone que un emisor transmite un mensaje a un receptor y es recibido y comprendido; entonces se produce la comunicación. Si dos personas hablan en diferentes idiomas que el otro no comprende, puede hablar durante horas sin lograr comunicarse, ya que ninguno de los dos ha recibido y entendido el mensaje del otro.

Un buen orador será aquel que, además de ser capaz de hablar en cualquier situación, sepa llegar a su público y conseguir que comprendan su mensaje. Actualmente, las exigencias educativas, siguen otorgando importancia a las habilidades oratorias; pero, actualmente, no se le exige al alumnado únicamente que sepa hablar adecuadamente en público; sino que hablamos del desarrollo de Competencia en Comunicación Lingüística. Al fin y al cabo, el sistema educativo quiere garantizar que el alumnado desarrolle la capacidad para comunicarse adecuadamente de forma oral y por ello, las diferentes leyes educativas han ido modificándose para incluir dichos requerimientos.

Los primeros avances a nivel legislativo en educación, se dieron a partir del curso 92-93, con la implantación oficial de la LOGSE (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo), en todo el Estado Español, y con ello se reforman los objetivos educativos:

“se define la educación como un todo integrador y ordenador de la propia realidad del alumnado, marcándose como objetivo final, la necesidad de formar ciudadanos capaces de vivir con autonomía personal y armonía en una sociedad plural, llena de exigencias de todos los órdenes: laborales, sociales, afectivas, técnicas, etc. Por otro lado, la Reforma Educativa quiere dar respuesta a una serie de demandas sociales como son, por ejemplo, la necesidad de mejorar la calidad de la enseñanza y rebajar los alarmantes índices de fracaso escolar, dedicar especial atención a la formación profesional y técnica y a la orientación hacia nuevas profesiones, todo ello desde una perspectiva de atención a la diversidad, y con un interés específico por la formación integral de la persona y la interdisciplinariedad” (Cassany, 1994, p.51).

La reforma trajo diversos cambios; por un lado, se hablaba por primera vez de pluralidad y de respeto y atención a la diversidad. Además, se dotaba al claustro escolar de mayor protagonismo y responsabilidad, al indicar que cada claustro y cada profesor tenía el derecho y la obligación de hacer las adaptaciones curriculares necesarias para facilitar a cada integrante del alumnado los instrumentos necesarios para su progreso integral. La metodología, también exigía cambios, al indicar que el alumnado debía ser el protagonista-constructor de su propio proceso de aprendizaje. Y, por último, una de las mayores modificaciones vino en referencia a la evaluación, al requerir que ésta estuviera integrada en la programación, al igual que los contenidos. Así el DCB (Diseño Curricular Base) reflejaría un conjunto de objetivos terminales y de criterios de evaluación para cada etapa, ciclo y área educativa.

Dichos objetivos terminales, se definían en términos de capacidades. Por lo tanto, al concluir cada etapa educativa, el alumnado sería evaluado por lo que era capaz de hacer, y no solo por lo que sabía, lo que supuso un cambio sustancial en lo referente al enfoque educativo. El alumnado deja de ser considerado como un cajón vacío que hay que llenar de conocimientos y pasa a ser un conjunto de individuos que lo más importante que tienen que hacer, en su paso por la enseñanza obligatoria, es aprender a aprender. El DCB propone tres bloques de contenidos para acceder a estas capacidades:

- “- bloque de hechos, principios y conceptos: lo que el alumno tiene que saber;
- bloque de procedimientos, habilidades y destrezas: lo que el alumno tiene que saber hacer;
- bloque de valores, actitudes y normas: lo que el alumno tiene que aprender a valorar y, además, lo que tiene que definir sus pautas de conducta (Cassany, 1994, p. 54).

Así pues, más allá de los contenidos y del saber, cobrarán importancia las habilidades y destrezas. Lo cual, en la asignatura de Lengua (que será la asignatura a la que se le supondrá la responsabilidad del desarrollo de las habilidades lingüísticas), los objetivos se diferenciarán de los hasta entonces planteados en anteriores programas oficiales, puesto que pasará a hablarse de capacidades lingüísticas entendidas como capacidades globales que permiten convertir la lengua en un instrumento útil (Cabrera, 2007). Con ello el Diseño Curricular Base de Lengua diferenciará claramente entre lo que se debe saber (hechos, conceptos, principios, etc.) y lo que debe saber hacer (procedimientos, habilidades, recursos, técnicas, etc.). Así, se exigirá que se dote al alumnado las capacidades lingüísticas necesarias, reconociendo a la lengua su valor como elemento ordenador del pensamiento, como instrumento de aprendizaje, como herramienta indispensable de comunicación. Esta modificación implicará

un mayor énfasis en las habilidades lingüísticas, y una consideración especial hacia el lenguaje oral (Peñafiel, 1996)

Por ello en el DCB de la Enseñanza Secundaria (BOE 04-10-1990), los objetivos generales se referirán a la competencia comunicativa, entendida como la capacidad de usar el lenguaje apropiadamente en las diversas situaciones sociales que se nos presentan cada día. Dicha competencia comunicativa, se entenderá como la suma de la competencia lingüística y la competencia pragmática (Cassany, 1994); es decir, la competencia que permitirá al alumnado ser capaz de expresarse en cualquier situación y entorno (personal, social, académico...) de forma correcta y pertinente. Para ello, el alumnado deberá adquirir, por un lado, la competencia lingüística, entendida como el sistema de reglas lingüísticas, interiorizadas por los hablantes, que conforman sus conocimientos verbales y que les permiten entender un número infinito de enunciados lingüísticos, englobando la fonología, la morfología, la sintaxis y el léxico, o sea, el conjunto de la gramática (Chomsky, 1957).

Por otro lado, requerirá de la competencia pragmática, que atañe a la capacidad de realizar un uso comunicativo de la lengua en el que se tengan presentes no solo las relaciones que se dan entre los signos lingüísticos y sus referentes, sino también las relaciones que se dan entre el sistema de la lengua, por un lado, y los interlocutores y el contexto de comunicación, por otro (Bachman, 1990); es decir, la competencia que engloba los conocimientos y habilidades que hacen posible el uso adecuado de la lengua, adaptándola a las situaciones, los propósitos, las necesidades, los roles de los interlocutores, las presuposiciones, etc. (Verde, 2015). De la suma de la competencia lingüística y la competencia pragmática, surgirá la competencia comunicativa, que implicará aparte de los conocimientos de gramática, para poder usar el lenguaje con propiedad, saber qué registro conviene utilizar en cada situación, qué hay que decir, qué temas son apropiados, cuáles son el momento, el lugar y los interlocutores adecuados, las rutinas comunicativas, etc. Así, la competencia comunicativa es la capacidad de usar el lenguaje apropiadamente en las diversas situaciones sociales que se nos presentan cada día (Hymes y Bernal, 1996).

En la mencionada LOGSE (1990) no se habla específicamente de competencias, porque dicha terminología, cuando se aprobó la ley, estaba circunscrita casi exclusivamente al ámbito laboral y dentro del cuerpo lingüístico de la pedagogía no se empleaba para los ámbitos de educación general. Sí se mencionan, en cambio, las capacidades, que vendría a ser el término más próximo, conceptualmente, al de competencias. La capacidad implica por un lado a potencialidad genética del individuo y por otro la adquisición de unos conocimientos y habilidades, la suma de ambos, da como resultado un potencial de recursos que permite al individuo enfrentarse con éxito a los diferentes retos de la vida. Posteriormente, en la Ley Orgánica de Educación, la LOE (2006), se materializará el concepto de competencia, ya que el currículo se define ya como "el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas" (página 17166, CAPÍTULO III. Currículo. Artículo 6. Currículo); y entre las competencias básicas, se incluirá la "Competencia en Comunicación Lingüística" (CCL), que se mantendrá hasta la ley actual, la LOMLOE (2020).

Desde las escuelas sofistas con sus objetivos y metodologías al sistema educativo actual, la evolución ha sido enorme, como en lo referente, por ejemplo, a los objetivos del

sistema educativo, la accesibilidad, las metodologías o los roles del alumnado y profesorado. La evolución ha ido desde una educación privada, accesible solo a familias pudientes, con el fin de crear ciudadanos completos y virtuosos o ciudadanos políticos, con una gama de especialización y estudios más limitada, y basada principalmente en metodologías orales, a nuestro sistema actual con educación pública garantizada que convive con la privada, diversidad de grados y estudios y metodologías variadas. Sin embargo, en lo referente a la comunicación, los objetivos de las escuelas sofistas al enseñar la oratoria, tenía objetivos similares a los pretendidos con la actual Competencia en Comunicación Lingüística; es decir, capacitar al individuo para desenvolverse adecuadamente de forma oral en cualquier contexto o situación (Aguado, 2018).

RESUMEN DEL CAPÍTULO 1

- La retórica, la oratoria y la dialéctica han sido consideradas herramientas fundamentales a dominar por un buen orador. Vemos que se han dado diferencias a largo del tiempo, en torno al ideal educativo para la formación del orador perfecto, y han existido corrientes diferentes en cuanto a qué se consideraba un buen orador, así como qué requisitos debía cumplir. No podemos olvidar que estos modelos sobre la oratoria van a estar presentes a lo largo de toda la historia de la educación.
- Unas adecuadas capacidades oratorias son importantes para el alumnado, no solo con visión orientada a su carrera profesional, sea cual sea, sino para poder desarrollarse adecuadamente como persona en su entorno personal, familiar, social y laboral. Ser capaz de decir lo que quiere decir, y en la forma que lo quiere decir, además de poder defender sus ideas y posturas, harán que sus posibilidades futuras, en todos los aspectos de su vida, aumenten o disminuyan. Sin embargo, en la sociedad actual, la comunicación y el éxito de la misma no se basará únicamente en habilidades oratorias (que seguirán teniendo una gran relevancia); ya que, existen herramientas como la desinformación, los discursos populistas y las noticias falsas, influyen en el público, por medio de las emociones y la información errónea, pudiendo lograr mover a las masas de la misma forma que un buen orador podría hacerlo, pero sin la necesidad de tener esas habilidades oratorias.
- Desde las escuelas sofistas, con sus objetivos y metodologías al sistema educativo actual, la evolución ha sido enorme, como en lo referente, por ejemplo, a los objetivos del sistema educativo, la accesibilidad, las metodologías o los roles del alumnado y profesorado. La evolución ha ido, desde una educación privada, accesible solo a familias pudientes (con el fin de crear ciudadanos completos y virtuosos o ciudadanos políticos, con una gama de especialización y estudios más limitada, y basada principalmente en metodologías orales), hasta nuestro sistema actual con educación pública garantizada, que convive con la privada, dotada de diversidad de grados, estudios y metodologías variadas. A pesar de dicha evolución, en lo referente a la comunicación, los objetivos de las escuelas sofistas respecto a la enseñanza de la oratoria eran similares a los pretendidos con la actual Competencia en Comunicación Lingüística; es decir, capacitar al individuo para desenvolverse adecuadamente de forma oral en cualquier contexto o situación.

CAPÍTULO 2 – PERSPECTIVA HISTÓRICA DE LA ORATORIA

CAPÍTULO 2

PERSPECTIVA HISTÓRICA DE LA ORATORIA

La educación es fruto de una circunstancia política-social concreta, que supone un cambio en la mentalidad del colectivo que se pretende transmitir a generaciones futuras. Pero la educación implica no solo la trasmisión de información cultura de una generación a otra, sino también valores; Durkheim define la educación como una socialización del niño, y dice que la educación común varía de una sociedad a otra. Cada sociedad se forja un determinado ideal del hombre. Pero es precisamente ese ideal «el que viene a ser el polo de la educación». Para cada sociedad, la educación es «el medio a través del cual prepara en lo más recóndito de los niños las condiciones esenciales de su propia existencia». Consecuentemente, «cada tipo de pueblo disfruta de una educación que le es propia y que puede servir para definirla al mismo título que su organización moral, política y religiosa». Así pues, la observación de los hechos lleva al enunciado de la definición siguiente: «La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado aún un grado de madurez suficiente para desenvolverse en la vida social. Tiene por objeto el suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales, que exigen de él tanto la sociedad política tomada en conjunto como el medio especial al que está destinado particularmente.» En pocas palabras, «la educación es una cosa eminentemente social. Es social por si fin” (Durkheim, 1979, p. 1), haciendo referencia a la educación de la joven generación.

No obstante, con el reconocimiento internacional del derecho a la educación, a través de la declaración de los Derechos Humanos de 1948, la educación adquiere una nueva dimensión al ser reconocida en el ámbito de las Naciones Unidas y que, desde esa fecha, se ha ido incorporando a todas las legislaciones nacionales.

Asimismo, con la Convención sobre los Derechos del Niño del 20 de noviembre 1989, se confirma dicho derecho, expresándolo en dos de sus artículos (el 28, sobre el derecho a la educación y 29, sobre los objetivos educativos). En ambos artículos se recogen las obligaciones de los Estados Parte y las diversas responsabilidades y derechos:

“el derecho del niño a la educación y, a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades ese derecho (...) y que Los Estados Partes convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada a:

- a) Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades;
- b) Inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas;
- c) Inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya;
- d) Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena;
- e) Inculcar al niño el respeto del medio ambiente natural(...)” (Unicef, 2006, p. 22-23).

El ser humano ha sido educado desde siempre, incluso desde antes de que se considerara ser humano. En el paso evolutivo, se mostraba a la juventud las nociones básicas para su supervivencia y se aprendían en sociedad, en comunidad. No se puede separar el aspecto social del aspecto educativo, somos educados para vivir en sociedad, porque, en definitiva, somos seres sociales.

En todas las sociedades, desde las más primitivas hasta las más evolucionadas, encontramos educadores, Instituciones Educativas y teorías pedagógicas encaminadas a formar generaciones futuras. En todas existe una acción planificada, deliberada y sistemática de educar. Citando a Cesare Pavese: “Todo pueblo que no tiene conciencia de su propio pasado se extingue”. Por ello para poder analizar nuestro sistema educativo presente y partiendo del mismo, edificar el futuro, mejorado, es importante analizar la evolución histórica de la educación, ligada a los cambios político-sociales y a los planes educativos de cada época. En mi caso, lo analizaré desde la perspectiva de la oratoria, objeto de análisis de la presente tesis; y puesto que la oratoria tiene su origen en la edad clásica, se obviarán las etapas anteriores; es decir las Antiguas Culturas Orientales (Mesopotamia, Egipto...).

Con este análisis, pretendo mostrar cómo el estudio de la oratoria ha estado presente en la educación desde la Edad Clásica, con mayor o menor presencia a lo largo de los siglos, en función de las corrientes sociales, políticas y legislativas que se han sucedido, para sufrir, a partir de 1938, una desaparición de los planes de educación como asignatura con entidad propia; hecho que se mantiene hasta el día de hoy.

2.1 Edad Clásica: Grecia y Roma

La oratoria es un aspecto muy trabajado por los políticos, líderes empresariales, figuras públicas y del entretenimiento, así como por los docentes y los líderes religiosos. El desarrollo de la retórica, a lo largo de la historia, ha estado estrechamente ligado a la evolución de la escritura. Antes de la invención de los alfabetos y de la escritura, la cultura se transmitía de forma oral, con métodos memorísticos y repetitivos (basados en una oratoria rítmica organizada en modelos métricos), necesarios para la correcta transmisión del mensaje, lo que dejaba poco margen a la expresión artística y elaborada.

A partir de que la cultura helénica adopta el alfabeto fenicio, comienza un período de convivencia entre la expresión oral y la escrita, pero no es hasta el último cuarto del siglo V a.C. cuando la escritura empieza a ser la base de la cultura y la educación, permitiendo el desarrollo del racionalismo analítico y, por lo tanto, la realización de reflexiones técnicas y artísticas mucho más elaboradas (Havelock, 1963). Kennedy (1963) coincide con Havelock en la concreción temporal del nacimiento de la conciencia retórica, pero va más allá y achaca el fenómeno a cuatro causas concretas: (i) la racionalización del discurso mediante el desarrollo de la argumentación basada en lo probable; (ii) la estructuración del discurso en diferentes partes con diferentes funcionalidades; (iii) la preocupación por el estilo de la prosa y, por último, (iv) el nacimiento de estudios de naturaleza filológico-gramaticales.

Existen posiciones encontradas en torno al momento temporal concreto en el que surge la verdadera revolución retórica. Sin embargo, existen posiciones encontradas a la hora de fijar el momento temporal concreto en el que surge la verdadera revolución retórica. Por un lado, existe una corriente que opina que la retórica, como técnica sistemática para analizar el discurso, no se consolida hasta bien entrado el siglo IV a.C., y que, por lo tanto, dicha revolución retórica no se produce hasta las obras de Platón y Aristóteles. Cole (1995) y Schiappa (1999). Sin embargo, Thomas y Webb (1994) consideran que hay que situar el origen de la retórica en un momento anterior, en el siglo V a.C., en el momento en el que se pasa de concebir el discurso, de forma no reflexiva, a realizarlo de forma consciente y ajustado a unas reglas. Para hallar el origen de la retórica, es necesario remontarse al siglo V a.C., concretamente, a la época de esplendor de las escuelas sofistas en la antigua Grecia, donde era utilizada como instrumento para alcanzar prestigio y poder político (Lavado, 2002).

Lo cierto es que la educación griega se divide en varias etapas históricas, y la retórica surge a lo largo de ellas. Las épocas que componen son cuatro: La época Oscura (el período homérico: VIII-VII a. C.), la época arcaica (VI a.C.), donde se constituyen las polis) la época clásica (V-IV a. C. con la hegemonía ateniense.) y la época Helenística (III-II -I a. C., período del Imperio de Alejandro). La primera época está dominada por la figura de Homero, con sus dos obras; la *Ilíada* y la *Odisea*, que serán el libro de texto de todas las épocas culturales griegas. La educación hasta esta época se limitaba a un tipo de formación aristocrática, dedicada al aprendizaje de poesía, música, gimnasia y disciplina militar, como preparación para la formación del soldado. En esta etapa también se encuentran los textos de Hesíodo, encaminados a una educación más popular, basada en el desempeño de un oficio (Manacorda, 2004).

La Época Arcaica, se divide entre la educación en Esparta y en Atenas. Esparta es el prototipo de una sociedad militar, cuyo objetivo es formar guerreros para el estado y, por lo tanto, no confiere importancia a la formación intelectual. En Atenas, la educación deja de ser exclusivamente militar y se orienta a la formación de ciudadanos políticos. No es obligatoria, ni financiada por el estado y se dividía en 3 etapas educativas. Comenzaban con la primera enseñanza que abarcaba hasta los 6 años, y se les enseñaba a leer, religión, costumbres y tradiciones, y a nadar. Posteriormente, a partir de los 7 años, pasaban a la escuela primaria los alumnos eran conducidos a la escuela por el pedagogo, un esclavo doméstico, normalmente extranjero y culto, que actuaba como un preceptor familiar del niño. En esta escuela se estudiaban a autores clásicos, (Homero, Hesíodo), canto, música, matemáticas, geometría, astronomía, caza, natación y especialmente gimnasia. Esta etapa se prolongaba hasta los diez años, y quienes no podían acceder a estos estudios o continuarlos en la escuela, aprendían un oficio.

Posteriormente, si continuaban los estudios, pasaban a la escuela secundaria, que iba hasta los 18 años, y en esa etapa se aprendían estudios literarios, musicales y matemáticos. Destaca aquí la famosa escuela de Pitágoras a finales del siglo VI a.C., que comprendía los cuatro saberes: aritmética, geometría, astronomía y música. A partir de los 18 años (*efebia*): debían dedicar dos años a un servicio militar obligatorio para fortalecer su disciplina como soldados y en esa etapa era el estado quien se encarga de su formación. Al finalizar esta etapa, ya con 20 años, eran libres, ciudadanos de pleno derecho, que podían incorporarse a la vida activa, desempeñando un oficio o continuar sus estudios en la Escuela Superior, prolongándose durante diez años más. Estos estudios estaban reservados a una minoría de individuos especialmente elegidos por su talento y su familia. Estas escuelas superiores empiezan a constituirse a finales de la edad arcaica, y abarcan estudios de diferente índole: científico, retórico, literario, etc. (Aguado, 2018)

A continuación, llega la Época Clásica (siglo V-IV a.C.). En este periodo, igual que el anterior, la educación era privada, el estado no la financiaba, ni la hacía obligatoria. En líneas generales se sigue con los niveles educativos descritos en la época anterior, pero esta etapa se caracterizaba por la aparición de las escuelas específicas de enseñanza superior. Es el periodo de la *Paideia*, la educación integral del individuo cuyo objetivo es formar ciudadanos completos, que alcanzan la sabiduría. En dichas escuelas superiores, se ofrecía una especialización en diferentes ramas del saber. Las más importantes, por sus repercusiones posteriores eran cuatro: La Escuela Pitagórica, en la que se enseñaba aritmética, geometría, astronomía y música. El elemento más importante eran las matemáticas y sobre ellas se construía toda una doctrina filosófica. En segundo lugar, estaba las Escuelas Sofistas (entre las cuales la más conocida era la de Protágoras). La educación específica de esta escuela estaba encaminada formar ciudadanos políticos, eficaces para *la polis* por su valía personal. Estudian Gramática, Retórica, Dialéctica. Aparte de estas disciplinas, se les imparte una sólida formación cultural que les posibilitara dominar cualquier tema.

En tercer lugar, estaba la Escuela Socrática-Platónica, la más conocida de todas las escuelas superiores griegas, a la que le interesaba el hombre virtuoso; su filosofía no buscaba la ampliación de conocimientos, sino la profundizaron en los ya existentes. Conocemos su obra y su figura a través de su discípulo Platón; para Sócrates, el orador debía ser una persona instruida y movida por los más altos ideales. Por último, existía la Escuela de Isócrates, dirigida a la élite intelectual griega y que buscaba formar oradores, altos magistrados, ciudadanos políticos, que dominaran el arte de hablar en público (Ciorcia, 2013) (Aguado, 2018).

En cualquier caso, a pesar del desencuentro en torno al momento temporal en el que se produce la llamada revolución retórica, en lo que sí coinciden todos los autores es en que los primeros vestigios de educación en torno a la retórica se hallan en las escuelas sofistas (siglo V a.C.). En estas escuelas privadas, como he comentado, se impartía formación específica para formar ciudadanos políticos que fueran valiosos para *la polis* (Aguado, 2012). Su alumnado, además de recibir una amplia formación cultural sobre diferentes disciplinas (aritmética, geometría, astronomía, música, literatura, mitología, genealogía y biografía), eran formados en retórica (el arte de hablar) y dialéctica (el arte de defender una cuestión aduciendo argumentos a favor y en contra). Entre las cualidades de los educandos, la más valorada era la elocuencia, pues se estimaba fundamental e imprescindible de cara a participar en la vida pública y política. Especialmente, a partir de la instauración de la democracia ateniense, la oratoria y sus técnicas cobraron suma importancia, ya que, en la Atenas clásica, eran frecuentes los litigios entre ciudadanos, y éstos se resolvían ante la Asamblea y los Tribunales, sin que los ciudadanos contaran con la asistencia de abogados ni fiscales; ellos mismos debían ser capaces de hablar correctamente y de aprender a defender sus argumentos y/o rebatir los de la parte contraria, a fin de conquistar al auditorio y lograr su beneplácito (Ministerio de Educación y Ciencia, 2008). Así pues, los ciudadanos contaban con escasas opciones: recurrir a logógrafos o escritores de discursos, o formarse para adquirir habilidades oratorias (Aguado, 2018).

En la Época Helenística (III-II-I a.C.), históricamente estamos ante el declive de las polis griegas y el nacimiento del Imperio griego, protagonizado por la figura de Alejandro Magno. La filosofía se deslinda de otras ramas del saber que se convierten en disciplinas autónomas. La figura de Aristóteles cobra especial interés. Este filósofo, heredero de Platón, centra sus estudios en las cuatro disciplinas: Gramática, Gimnástica, Música y Dibujo; pero, además, la oratoria para Aristóteles es el contenido y el fin de la educación, y distingue entre razón práctica y teórica y entre actividad y ocio. Varias ciudades destacan como centros del saber, alejadas ya del ámbito geográfico griego, como Antioquia, Pérgamo y, sobre todo, Alejandría (Aguado, 2012).

Como es sabido, la escuela romana es reflejo de la griega, en cuanto a organización, contenidos y etapas educativas: La Escuela primaria transcurría de los 7 a los 11 años, era privada hasta la época imperial, y el alumnado era de ambos sexos, si bien los niños asistían a clase acompañados del pedagogo, a imitación griega, que a su vez podía ser el preceptor particular, criado o cuidador y las niñas eran formadas en casa y era su pedagogo quien les impartía clase. Estas escuelas se situaban en el centro de la ciudad, en el foro, en los pórticos de locales abiertos. Se aprendía escritura, lectura, nociones de cálculo elementales y se ejercitaba la memorización aprendiendo textos sencillos.

La metodología consistía en el aprendizaje memorístico de las letras, repetición e imitación y los castigos corporales eran habituales. Las escuelas de enseñanza primaria estaban extendidas por todas las ciudades. En época imperial era un objetivo estatal, ya que la enseñanza la financiaba el propio estado romano (de León Lázaro, 2013)

Posteriormente, la Escuela Secundaria, abarcada de los 12 a los 16 años y se daba ya una selección del alumnado. No todos los que procedían de la escuela elemental continúan sus estudios, tan solo aquellos que su familia podía permitirse continuar con su educación. Podían asistir niños y niñas. El maestro (*grammaticus*), enseñaba el dominio de la lengua y comentario de textos clásicos, tanto latinos (Virgilio, Terencio, Horacio, Salustio, Cicerón) como griegos (Homero, Hesíodo). También aprendían otras disciplinas como matemáticas, geografía, historia, o mitología. Primaba el aprendizaje de los aspectos literarios sobre los científicos (de León Lázaro, 2013)

Finalmente, la Superior iba de los 17 a los 20 años y era únicamente para varones. A este nivel educativo solo llegaban los alumnos más capacitados y pertenecientes a familias aristocráticas. El maestro era el *rethor*. Estaba más cualificado y mejor considerado que sus colegas en ámbitos menores de la educación. El objetivo de estos estudios era el dominio de la práctica oratoria, la elocuencia, el arte de hablar en público (en la línea de los sofistas griegos). La filosofía, la historia y el derecho se consideraban los saberes fundamentales que debía conocer el buen orador. La finalidad era crear ciudadanos que aspiraran a una carrera política, que podía iniciarse desde los niveles más bajos de la administración, hasta llegar a las más altas magistraturas del Estado y posteriormente al senado. Esto se consideraba el "*cursus honorum*", la carrera política. Los estudios de derecho, muy relacionados con la oratoria, adquirieron gran importancia para la educación en Roma y fueron seguidos por numerosos alumnos. El maestro se llama *magíster iuri* y debía ser un gran conocedor del derecho latino, las costumbres, las leyes de toda la historia romana, los procedimientos y las reglas de jurisprudencia. Su labor consistía tanto en formar a futuros juristas, como crear un sistema compacto de derecho, que con el tiempo constituyó el derecho romano, que tanta influencia ha tenido en el mundo occidental (de León Lázaro, 2013).

En cuanto a los autores latinos que influyeron en la educación romana, podemos destacar varios, por su importancia en la formación en comunicación y retórica y por su influencia en posteriores épocas:

- Catón (III a.C.). Fue uno de los más fervientes defensores de la educación puramente romana, frente a la influencia helénica. Se le considera el primer escritor destacado en prosa latina. Autor de la primera historia de Roma en latín y fiel defensor de este idioma frente al griego.
- Varrón (I a.C.), partiendo de las ideas de Catón y defendió la tradición latina, pero admitió la inclusión en las disciplinas del saber de las artes liberales. Se puede decir que de alguna forma "romanizó el pensamiento griego". Aunó las dos tendencias. Su obra más representativa fue "Los Nueve libros de las disciplinas", en las que agrupa las disciplinas del saber, estableciéndose dos grupos, que serían la base para la posterior división entre el

trivium y el *cuadrivium*. Por un lado, gramática, retórica y dialéctica y, por otro, geometría, aritmética, astronomía, física, medicina y arquitectura.

- Cicerón (I a.C.), retomó la tradición puramente romana, aunque asumió la aportación cultural griega. Se ocupó de la formación del orador. En su obra “De oratore” realizó un auténtico tratado educativo de cómo se debe enseñar la oratoria. Para Cicerón, el dominio de la oratoria era el ideal de perfección humana y el camino para llegar al bien supremo del hombre. Para lograrlo era necesaria una sólida formación intelectual, filosófica y moral. El conocimiento de las artes liberales griegas, así como el derecho civil, la política, la historia, la literatura latina y griega, eran fundamentales para ilustrar el discurso político, para hacerlo más rico en contenido y convincente. Junto con la oratoria se trabajaba el tono del discurso, la elocuencia, el énfasis y la musicalidad en la expresión oral.
- Quintiliano (I d.C.). De origen hispano, de Calahorra, abrió una escuela de oratoria en Roma y alcanzó gran fama como orador y como político. En cuanto a educador, afirmaba que el hombre es lo que su naturaleza y la educación que ha recibido, hacen de él. Quintiliano era un gran defensor de los talentos naturales del hombre. De todas las artes, la retórica representaba el nivel máximo de perfección a lo que podía aspirar el hombre. El proceso para llegar era largo. Se debía empezar a educar al niño desde etapas muy tempranas, ya que consideraba que lo que se aprendía de niño, no se olvidaba nunca. Es partidario de la educación financiada por el estado y asequible para todos. La educación se debe comenzar con la instrucción elemental, más tarde vendrían la gramática y la literatura, las matemáticas y la música. El maestro debía motivar al alumno, procurando sacar de él lo mejor de sus capacidades, de acuerdo con las aptitudes de cada uno, para lo cual no era necesario un castigo físico, sino una metodología adecuada que encauzara su voluntad. Evidentemente, el maestro debía ser un hombre dotado de gran instrucción, bondad de ánimo y aptitudes para enseñar. Su obra “Instituciones oratorias” influyó en el pensamiento occidental como tratado de teoría educativa (López, 2016), (Quintiliano, 1799).

El ideal educativo de los griegos era el *kalos agazos* (bueno y bello), mientras que para los romanos era el *vir bonus*. No obstante, en ambos casos se constata que algunos autores defendían ese ideal al margen de sus competencias oratorias. Así, un Isócrates o un Quintiliano defienden *vir bonus*, pero *peritus dicendi*. Por lo tanto, desde la antigüedad ya existe la brecha entre quienes piensan que con ser buenos (en nuestro caso ciudadanos) ya es suficiente y otros que le añaden la condición de estar formado en la oratoria.

2.2 Edad Media y Renacimiento

Para contextualizar el paso del mundo romano al Medieval, nos situamos a finales del siglo III, donde el Imperio Romano había adquirido un tamaño que dificulta su control desde un poder central, y comenzaba su inestabilidad, perdiendo fuerza, reduciendo el número de conquistas y aumentando el peligro de invasiones. En consecuencia, disminuyó la riqueza que llegaba a Roma y la vida en las ciudades se tornó complicada, por lo que la gente huyó al campo. La moneda se devaluó constantemente y numerosos aristócratas romanos abandonaron la ciudad para instalarse en sus grandes propiedades rurales, donde además de ser económicamente autosuficientes, podían mantener una autoridad sobre los campesinos, dando origen a los señores feudales. Incluso en las ciudades, la vida se volvió más rural y desaparecieron las instituciones municipales, las manifestaciones artísticas, las instituciones, las escuelas. La autoridad imperial se debilitó y el imperio acabó dividiéndose en dos en el año 395, para facilitar su defensa: el Imperio Romano de Occidente y el Imperio Romano de Oriente. A principios del siglo V, los pueblos germánicos invadieron el Imperio occidental y crearon reinos independientes, con lo que Imperio Romano de Occidente se fragmentó y finalmente en el 476 cayó. En el año 380, el emperador Teodosio promulgó el Edicto de Tesalónica, por el cual el cristianismo se convirtió en la religión oficial del Imperio (Aguado, 2012).

La Edad Media, se dividió en 3 etapas diferenciadas, cuya influencia en la educación en lo referente a la oratoria analizaré, para ver la evolución de la formación en oratoria tras la importancia adquirida en la Edad Clásica, en Grecia y Roma. Entre los siglos X y XII se formó definitivamente la sociedad feudal, sociedad guerrera-mil cuyos valores eran el honor, la fidelidad y la fe. Se generó el prototipo del hombre medieval, valeroso, diestro en las armas, leal a su señor, justo, honesto y profundamente religioso. Con la llegada de los reinos germánicos, habían desaparecido las estructuras culturales del mundo antiguo, por lo que la cultura pasó a limitarse al ámbito de la Iglesia, con lo que el estudio de la Biblia y las vidas de santos cobraron gran importancia. El resto de disciplinas se pusieron al servicio de la Iglesia y de la fe. Se daba la transición del hombre sabio al hombre santo, y la educación pasaba a ser responsabilidad de la Iglesia y no del Estado. Por lo tanto, la educación sería impartida por los monjes en los monasterios. Dicha educación se limitaba a la aristocracia terrateniente, que dejaban a sus hijos en manos de un monje preceptor para que le enseñase los principios de latín, ortografía y escritura. Al mismo tiempo, otro preceptor laico les enseñaba maneras cortesananas y un tercero, diestro en armas, les enseñaba el arte de la guerra. El pueblo llano no participaba en el proceso educativo y la sociedad en general, era analfabeta, con una economía rural (Nieto, 1994).

A partir del siglo IX se crearon escuelas monacales, cuyo objetivo era formar hombres virtuosos y cultos para la Iglesia, siguiendo el modelo romano del *trivium* (retórica, gramática y dialéctica) y el *cuadrivium* (geometría, aritmética, astronomía y música). A estas siete disciplinas, se añadieron la enseñanza religiosa de la Biblia y el latín, que continuaría siendo el idioma culto y oficial hasta la llegada de las lenguas romances. Las escuelas medievales se dividían en 3 grupos:

- Las escuelas monacales que se ubicaban en los monasterios, en un ámbito predominantemente rural y cuyas enseñanzas estaban destinadas a niños y jóvenes que continuasen su formación como monjes y posteriormente también como sacerdotes.
- Las escuelas episcopales o catedralicias, se situaba en poblaciones mayores y más tarde en las ciudades. Eran seminarios de sacerdotes, donde se estudiaban los mismos textos que en las escuelas monacales; es decir, los autores clásicos, la Biblia y escritos de los Santos Padres. Supusieron los antecedentes de las universidades.
- Las escuelas palatinas en cambio, si bien estaban dirigidas por eclesiásticos y las enseñanzas las impartían monjes y clérigos, los alumnos no tenían la obligación de seguir la carrera eclesiástica. Los contenidos de dichas escuelas eran el *trivium* y el *cuadrivium* (Alighiero, 2007).

Por lo tanto, en la Alta Edad Media, se produce un gran retroceso en lo referente a la formación en oratoria, ya que el predominio de la Iglesia en la educación produce la vuelta a los autores clásicos y los escritos bíblicos y eclesiásticos, relegando la formación en oratoria únicamente a las escuelas palatinas. Sin embargo, existieron algunos focos de renacimiento cultural y artístico, dentro de ese panorama educativo casi exclusivamente monacal y dirigido por la iglesia. Por un lado, el Imperio Carolingio realizó una reforma educativa con el objetivo de aumentar el nivel cultural de los pueblos que integraban el imperio, en aras de formar funcionarios civiles más capacitados y, además, formar e instruir a los hombres de la iglesia. Una gran e innovadora contribución fue la creación de las escuelas populares, de enseñanza gratuita y accesibles a toda la población. En dichas escuelas, los maestros eran el sacerdote del pueblo o ciudad, y los niños aprendían a leer, a escribir y nociones de cálculo elemental. Por otro lado, Al Ándalus impartía una educación profundamente religiosa, pero incluyendo materias científicas.

Durante los siglos X, XI, XII en Al Ándalus se produce el esplendor cultura, al convertirse en un referente en toda Europa y en el mundo musulmán. Así, Córdoba se convirtió en el foco de la cultura islámica, que aunaba los conocimientos árabes, chinos e hindúes llegados de Oriente, con el saber clásico. Fue la primera universidad del mundo árabe (Rábade, 1986).

A finales del siglo XII comienza a experimentarse un fenómeno conocido como renacimiento urbano. Comenzaron a surgir núcleos de población, en zonas rurales y otros que nacieron por ser foco de actividades artesanales y comerciales: los burgos. Los habitantes de estas ciudades eran los burgueses, dedicados a actividades artesanales y mercantiles. Progresivamente fueron destacando algunas familias, constituyendo una nueva clase social, denominada patriciado urbano, que sería el motor de la educación, al buscar para sus hijos la mejor formación con los mejores preceptores. Así, surgen las Escuelas municipales o catedralicias, establecidas en los núcleos urbanos, similares a las de los monasterios. Al frente de estas escuelas se situaba el rector, normalmente un eclesiástico, que a su vez nombraba auxiliares para ayudarlo en la enseñanza. El Concejo (municipio) o Cabildo (autoridad religiosa) se encargaba de su retribución, y establecía los contenidos de la enseñanza y lo que debían pagar los alumnos (Galino, 1973).

El plan de estudios de las escuelas municipales se dividía en dos grupos; un primer nivel de enseñanzas básicas (leer, escribir y doctrina religiosa) y un segundo nivel de formación más profesional, relacionada con un oficio. Las escuelas podían estar situadas en la casa del maestro o bien un lugar proporcionado por el municipio que se llamaba Aula Capitular. La formación de estos maestros se realizaba en el ámbito eclesiástico y a través de los gremios. Cuando un futuro maestro recibía la autorización de la autoridad religiosa y/o de la corporación de maestros gremiales para enseñar *facultis ubique docenti* podía hablar en público y ejercer docencia. Al principio esta facultad docente tenía nivel local, pero después, muchas escuelas lograron un reconocimiento más amplio por su calidad académica y fama de la escuela municipal. A estas escuelas se les concedió el título de *Studia Generalia* y la potestad de emitir títulos con reconocimiento general. Estas escuelas municipales fueron el origen de las universidades (Jiménez, 1971).

A la universidad, los estudiantes llegaban habitualmente con 14 años o poco más, tras haber iniciado los estudios elementales con maestros que les enseñaban a leer y escribir y un nivel suficiente de lengua latina. Los primeros años de su vida universitaria se dedicaban a los estudios de Artes Liberales, que comprendían el *Trivium* y el *Cuadrivium*. Tras finalizar estos estudios, superando el examen obtenían el título de bachiller y ya podían ejercer docencia en escuelas inferiores. Si continuaban estudiando, o bien Artes o Teología, Medicina o Derecho y tras pasar otro examen se convertían en licenciados. Si continuaban estudiando, obtenían el título de doctor (Ridder-Symoens, 1994). Las universidades se dividían en facultades atendiendo a las especialidades que se impartían: Artes Liberales, Teología, Medicina y Derecho y al frente de las facultades estaba el rector. Los alumnos se organizaban por *natione* según su procedencia. La metodología empleada aunaba el *Lectio* (lectura de textos y clases magistrales), el *Questio* (analizar y preguntar al maestro) y el *Disputatio* (debate o discusión sobre un tema, que permitía ejercitar la dialéctica). Entre las universidades más importantes, destacaron las de París, Bolonia, Oxford y Salamanca. En la universidad de París, por ejemplo, ejerció Santo Tomás de Aquino, con su método de la escolástica que se basaba en el razonamiento, dando predominio a la fe sobre la razón (Aguado, 2012).

Por lo tanto, en la Baja Edad Media, la creación de las escuelas municipales y, posteriormente, las universidades, comenzaron a dar mayor importancia a las artes liberales y a algunas ciencias, y promovieron, aunque en escala medida, la oratoria y la dialéctica. Sin embargo, no se produjeron grandes modificaciones hasta la invención de la imprenta por Gutenberg en el siglo XV, suponiendo la universalización del saber. Con ello, la alfabetización creció enormemente y permitió la incorporación de una gran parte de la población a la educación. Este aspecto fue decisivo en la extensión del saber humanista del Renacimiento.

El Renacimiento dio paso a lo que conocemos como Edad Moderna. Significa una ruptura, aunque no definitiva, con lo que había supuesto la Edad Media. Esto se traduce en la aparición de un nuevo orden político, económico, social, cultural y educativo que, como veremos impulsará el estudio de las artes oratorias. Por contextualizar esta época, en el aspecto político-social, la Edad Moderna supone la consolidación de las monarquías y el nacimiento del estado moderno; en el aspecto económico, desaparece el sistema feudal, basado en la posesión de la tierra, siendo sustituido por un primer capitalismo, que concede gran importancia a la posesión de capital. Por último, en el aspecto cultural y de mentalidad,

aparece un nuevo movimiento cultural, denominado humanismo, que pretendía aunar el pensamiento cristiano con la recuperación de los valores de la antigüedad clásica, haciendo del hombre el centro del universo: individualismo (Bowen, 1985)

Se concede importancia a la escuela secundaria, no a la elemental. La enseñanza secundaria era semejante a la medieval en su metodología: el profesor leía y comentaba un texto. Luego, los alumnos se dedicaban a la discusión de los temas planteados. Se concedía importancia a la educación del cuerpo, a la disciplina física, tomando como especial referencia la educación griega. En cuanto a los agentes educativos, en los Países protestantes, era Erasmo de Rotterdam; quien reclamaba una educación inicial, desde la más tierna infancia del niño y afirmaba que el latín elemental y el cristianismo básico debían inculcarse en el hogar. En cambio, en los países católicos, lo era la Compañía de Jesús; orden religiosa católica, fundada por San Ignacio de Loyola en 1540. Los jesuitas se interesaban por la educación secundaria y superior. El objetivo de los jesuitas era desarrollar un sistema pedagógico que abarcara tanto a docentes como al alumnado (Aguado, 2012).

En lo referente a los niveles educativos, la enseñanza se dividía en los tres niveles educativos característicos: primaria-secundaria-superior. Cada uno con un plan de estudios propio:

- Primaria: se estudiaba doctrina cristiana y conocimientos básicos de lectura y escritura. Se incluían nociones básicas de cálculo y se estudia en escuelas de enseñanza primaria, llamadas escuelas populares, similares a las de la Edad Media.
- Secundaria: se estudiaba el *Trivium* y *Cuadrivium*. Estos estudios suplementarios estaban encaminados hacia la continuación de estudios superiores para los alumnos con más capacidad y posibilidades de seguir estudiando.
- Superior: las universidades. Junto a los estudios tradicionales de la época anterior, surgirá una cultura y una enseñanza realista y práctica. Se incorporan al estudio los textos clásicos traducidos y difundidos gracias a la imprenta, así como, las traducciones de textos árabes y bizantinos, que darán lugar a un nuevo “corpus científico”.

Existían varios tipos de escuela en esta época; por un lado, la escuela popular, en la que se enseña el saber elemental. Estaban financiadas por la Iglesia o por el municipio y a ella acudían los hijos de las familias menos pudientes económicamente. Se contrataba a un maestro para ejercer la docencia, que podía ser un religioso o un laico y se les enseñaban rudimentos de cálculo, lectura, caligrafía y catecismo. Habitualmente el aula era la parroquia. Por otro lado, estaban las escuelas burguesas, privadas, a las que asistían los hijos de la burguesía acaudalada y en las que se enseñaban las artes liberales; en ellas el docente era contratado por las familias de los alumnos.

Además, existían las escuelas nobiliaria o palatinas, que era la institución de más categoría. Estaba constituida para la realeza y la aristocracia y se enseñaba junto con el *trivium* y *cuadrivium*, la doctrina del buen caballero, usos y moda en la corte, deportes, esgrima, ballesta, caza, educación cortesana, música y danza. Se intentaba aunar el ideal del caballero, con la aspiración renacentista del hombre culto y sabio. Los maestros de esta escuela eran docentes elegidos entre los mejores preceptores de Europa. En esta época, se diferenciarán ya

las disciplinas del saber en: ciencias de la naturaleza y ciencias del espíritu. Se incorporan con rango propio al currículo, separadas ya de la Filosofía y Teología, las Ciencias Naturales, Historia, Matemáticas, Medicina, Política y Derecho. Varía el procedimiento y la metodología, basándose no solo en el conocimiento, sino también, en la experimentación (Esteban, 2002).

España, también vivió una época renacentista, al igual que se dio a nivel mundial, y también vivió una época de gran influencia árabe; por lo tanto, con algunas diferencias, España siguió la tónica mundial.

2.3 La educación durante la Edad Moderna hasta la Contemporánea

El siglo XVII fue el siglo de la Contrarreforma religiosa impulsada por el Papado y el siglo de las monarquías absolutas. Se produjo también la revolución científica de la mano de figuras como Galileo, Kepler o Newton. A nivel educativo, se mantuvo la estructura de la etapa anterior, aunque se advirtió el estudio de la lengua vernácula, junto al latín.

Los niveles educativos eran la escuela elemental, la secundaria y la superior, con una estructura similar a la del renacimiento:

- Escuela elemental: se enseñaba lectura (tanto de las Sagradas Escrituras como de otros textos que se consideraran necesarios para desenvolverse en la vida), caligrafía y aritmética, imprescindibles para el desarrollo de muchos oficios. En este siglo y en los posteriores, esta escuela adquiere gran importancia desde el apoyo que le brindan los gobiernos. Se considera necesario para la consolidación de un estado fuerte que gran parte de sus ciudadanos sean letrados y que puedan optar a un gran número de puestos de trabajo en los que se necesita una enseñanza mínima.
- Escuela secundaria: se estudiaban las artes liberales y se consideraba este nivel como preparatorio a las universidades o colegios mayores. También se formaba a los alumnos con una sólida cultura general, que les servirá para el desempeño de otros oficios o funciones administrativas menores.
- Escuela superior: se continúa con lo ya iniciado en la época anterior. Se mantiene el impulso a disciplinas como la Historia, Geografía, Matemáticas y Ciencias Naturales (Mateo & Martin, 1993).

En lo referente a las metodologías, se renuevan y se aplica el método experimental de Francis Bacon y John Locke, representantes del empirismo, quienes afirmaban que no debía admitirse como verdad nada que no pudiese ser probado por la observación y la experiencia sensible. Por otro lado, René Descartes, defiende la definitiva separación entre razón y fe, solo admitiendo como válido el pensamiento racional. Todas estas nuevas metodologías se aplicaron en las universidades, pero en las enseñanzas inferiores, se seguían aún pautas similares a épocas precedentes, que quedaban en manos de Los Hermanos de las Escuelas Cristianas, congregación religiosa dedicada a la educación de los niveles inferiores y de los jesuitas.

En este período, además, Comenio, considerado como el padre de la Pedagogía, se preocupó de las diferentes etapas del desarrollo educativo y separó por edades a los alumnos para estimular su proceso de aprendizaje. Estableció “un plan de estudios” para señalar los temas a tratar y en las etapas concretas. Abogó por la creación de una escuela primaria para todos (Esteban, 2002).

El siglo XVIII es conocido como La Ilustración. El siglo de las luces. Hace referencia a un amplio periodo de tiempo que culminó con la Revolución Francesa en 1789. Fue una época de cambios, de avances y de transformaciones, tanto en las artes, como en las ciencias. Este movimiento fue propio de las élites intelectuales, no estaba dirigido a sectores populares, que apenas se involucrarán en él, pero si se verán favorecidos por las reformas promovidas desde el estado. Las dos ideas claves para entender este momento son la razón y la experiencia. Se produjo la separación definitiva entre razón y fe, que se cristalizó en la separación Iglesia-Estado, en el Despotismo Ilustrado. En el aspecto científico se buscaba la aplicación práctica de los descubrimientos del siglo anterior. Los reyes favorecieron el desarrollo científico, creando diversas instituciones para el fomento de la investigación y la cultura y asumieron la educación como una tarea estatal en diversos países europeos.

Con todo ello, La Ilustración convirtió la enseñanza en instrumento de progreso. La educación era para los ilustrados el modo de desarrollar las capacidades y el conocimiento del hombre, a fin de hacerle actuar sobre su entorno, transformándolo. Uno de los teóricos educativo más importante de este panorama cultural europeo fue Jean Jacques Rousseau, filósofo francés que en su obra “El Emilio” estableció algunas propuestas educativas que fueron retomadas en las reformas efectuadas a raíz de la Revolución Francesa. Rousseau propuso el tratamiento individual de cada alumno, una metodología más suave y permisiva que permitiera al niño acceder progresivamente y de manera natural al estudio. Una metodología basada en la observación de la naturaleza.

En España, la nueva dinastía de los Borbones adoptaba la forma de gobierno conocida como Despotismo Ilustrado. La política cultural desarrollada por la monarquía se basaba en la necesidad de mostrar el poder de una autoridad exigente que intentaba buscar el bien común de la sociedad y el funcionalismo estatal sobre la utilidad pública. Otro aspecto importante dentro de la política educativa de la Ilustración fue la intención de la Corona de extender su control a las universidades, hasta entonces dirigidas y dependientes de la Iglesia Española. Así, Carlos III fomentó los estudios de la ciencia y la técnica, y durante su reinado, debido a la expulsión de los jesuitas de los dominios españoles, se produjo la separación de la educación religiosa de la enseñanza primaria, secundaria y algunas universidades. Además, dicho monarca, reforzó la autoridad real en la educación, creando las primeras escuelas oficiales de enseñanza básica e imponiendo la elección de docentes, así como, de libros de texto (Domínguez, 1989).

El paso del Antiguo Régimen al liberalismo constitucional en España fue lento y complicado. No se logró definitivamente hasta mediado el siglo XIX, lo que terminó originando un Estado centralista, pero muy poco liberal. La respuesta de España a la invasión de Napoleón desencadenó una revolución liberal, la Guerra de independencia, cuyo resultado legislativo más importante fue la aprobación de la primera Constitución del Estado español, el 19 de marzo de 1812, conocida como la Constitución de 1812. Con ella se instauró el principio de soberanía nacional y se estableció la división de poderes, lo que propició una nueva organización social basada en los principios de libertad, igualdad y propiedad. Esta constitución a pesar de respetar la estructura educativa que existía en ese momento -incluyendo solo la educación primaria y la universitaria- contenía importantes ideas innovadoras en el campo de la educación. Entre ellas, cabe mencionar que defendió la universalidad de la educación primaria universal y la uniformidad del plan de enseñanza estatal. Asimismo, se señaló que el poder de la educación pertenecía a los tribunales y no al gobierno.

RESUMEN DEL CAPÍTULO 2

- La educación es fruto de una circunstancia política-social concreta, que supone un cambio en la mentalidad del colectivo, que se pretende transmitir a generaciones futuras. Pero la educación implica, no solo la trasmisión de información cultural de una generación a otra, sino también la transmisión e inculcación de valores. Cada sociedad se forja un determinado ideal del hombre y ese ideal es el que marca el objetivo de la educación.
- El ideal educativo de los griegos era el *kalos agazos* (bueno y bello), mientras que para los romanos era el *vir bonus* (hombre honrado). No obstante, en ambos casos se constata que algunos autores defendían ese ideal al margen de sus competencias oratorias. Así, un Isócrates o un Quintiliano defienden *vir bonus*, pero *peritus dicendi* (un hombre honrado y diestro en el arte de hablar en público). Por lo tanto, desde la antigüedad ya existe la brecha entre quienes piensan que con ser buenos ya es suficiente y otros que le añaden la condición de estar formado en la oratoria.
- En Edad Media, se produce un gran retroceso en lo referente a la formación en oratoria, ya que el predominio de la Iglesia en la educación produce la vuelta a los autores clásicos y los escritos bíblicos y eclesiásticos, relegando la formación en oratoria únicamente a las escuelas palatinas.
- El Renacimiento dio paso a la Edad Moderna, suponiendo una cierta ruptura con lo que había supuesto la Edad Media, produciendo la aparición de un nuevo orden político, económico, social, cultural y educativo que, entre otros cambios, impulsó el estudio de las artes oratorias.
- El siglo XVII fue el siglo de la Contrarreforma religiosa impulsada por el Papado y el siglo de las monarquías absolutas. Se produjo también la revolución científica de la mano de figuras como Galileo, Kepler o Newton. A nivel educativo, se mantuvo la estructura de la etapa anterior, aunque se advirtió el estudio de la lengua vernácula, junto al latín.
- El paso del Antiguo Régimen al liberalismo constitucional en España originó un Estado centralista, muy poco liberal. Con la Constitución de 1812 se instauró el principio de soberanía nacional y se estableció la división de poderes, lo que propició una nueva organización social basada en los principios de libertad, igualdad y propiedad. Además, defendió la universalidad de la educación primaria universal y la uniformidad del plan de enseñanza estatal, señalando que el poder de la educación pertenecía a los tribunales y no al gobierno.
- El estudio de la oratoria ha estado presente en la educación desde la Edad Clásica, con mayor o menor presencia a lo largo de los siglos, en función de las corrientes sociales, políticas y legislativas que se han sucedido, para sufrir, a partir de 1938, una desaparición de los planes de educación como asignatura con entidad propia; hecho que se mantiene hasta el día de hoy.

**CAPÍTULO 3 – LOS PLANES DE ESTUDIO SOBRE
ORATORIA EN LA ENSEÑANZA PÚBLICA EN LA ESPAÑA
CONTEMPORÁNEA**

CAPÍTULO 3

LOS PLANES DE ESTUDIO SOBRE ORATORIA EN LA ENSEÑANZA PÚBLICA EN LA ESPAÑA CONTEMPORÁNEA

A lo largo del siglo XIX, los gobiernos liberales se preocuparon por el desarrollo del sistema escolar en España para lo que fueron dictando o aprobando diversos planes de estudio y reglamentaciones encaminadas a la promulgación de una ley general que facilitara la regulación y el control de la enseñanza en todos sus niveles. Hasta desembocar en la formulación en 1857, de una Ley de Instrucción Pública que abarcara todos los niveles de enseñanza, más conocida como ley Moyano.

3.1 De 1821 a 1857

Ley General de Instrucción Pública de 1821

Después de la promulgación de la Constitución de 1812, el siguiente enfoque de los delegados fue promulgar una ley general sobre educación pública para expandir y desarrollar los principios constitucionales. Para ello, Manuel José Quintana en 1814 elaboró un informe de gran trascendencia para el futuro de la educación en España: el informe proponía cómo ordenar las distintas ramas de los métodos públicos de enseñanza (Conocido como Informe Quintana), que posteriormente se convirtió en norma legal en 1821, con algunas modificaciones. (Negrín, 2004). Con la Constitución de 1812, el Gobierno quiso garantizar: “un sistema de instrucción pública digno y propio de un país libre” (Quintana, 1852). Se debía organizar una instrucción igual y completa, universal, uniforme, pública, gratuita y libre, e impartirse en castellano (Ministerio de cultura y Deporte, 2004) (Aguado, 2018).

Para ello se contemplaban tres niveles de enseñanza: primera, segunda y tercera. Se instituyó una Universidad Central en la que se cursaban todos los conocimientos en su máximo grado. Había una enseñanza profesional y técnica, que se impartía en las “escuelas particulares”. Los niveles de enseñanza eran los siguientes:

- Escuela primaria: se indicaron unos contenidos a impartir por esa escuela: “leer con sentido, escribir con claridad y buena ortografía, reglas elementales de aritmética, dogmas de la religión y máximas de buena crianza, y los principales derechos y obligaciones de un ciudadano”.
- Segunda enseñanza: El currículo se agrupaba en torno a tres núcleos de conocimientos: física y matemáticas (teóricos y aplicados), literatura y artes, y ciencias morales y políticas.
- Tercera enseñanza: Debía impartirse en las “universidades mayores”. Sus estudios se limitaban a derecho y teología. Los de medicina pasaban a impartirse en las “escuelas particulares”, como los de veterinaria, farmacia, comercio y navegación.

En esos tres años, el Partido Liberal había asumido el peso de la política española. El reglamento de 1821 asumía que la redacción del informe Quintana, había dado las características legales de la estructura del sistema educativo en forma de leyes. Además, el reglamento dividió la educación en pública y privada, y estableció que la educación pública es gratuita. En 1823 se restableció el poder absoluto de Fernando VII bajo la intervención del ejército francés, y la restauración de la monarquía absoluta y la abolición del régimen constitucional por Fernando VII, impidieron aplicar todas estas reformas. Sin embargo, en el Trienio Liberal y durante el reinado de Isabel II y Regencia todas las reformas educativas llevadas a cabo tuvieron como base las pautas liberales marcadas en la Constitución de 1812 (Gómez & Guerrero, 1977).

El Plan literario de estudios y arreglo general de las universidades del Reino (Plan Calomarde) de 1824

Durante los diez años que duró el reinado de Fernando VII (el rey murió en 1833), se comenzó por derogar el Reglamento General de Instrucción Pública de 1821, y se promulgaron una serie de reformas, recogidas bajo la denominación de “Plan Calomarde” ya que fue él el responsable de su desarrollo, lo que significa un claro intento de hacer de la educación pública una herramienta eficaz para el autoritarismo. La innovación más importante será el establecimiento de la uniformidad y la supervisión detallada de toda la investigación universitaria, la centralización de las universidades y el sistema jerárquico del gobierno, y la inspección y gestión de las escuelas. El Plan desarrollado por Calomarde en 1824, se denominaba “El Plan literario de estudios y arreglo general de las universidades del Reino” (Alcaraz & Isasi, 2008)

En los dos años siguientes, la misma Comisión redactora del Plan Calomarde iniciaría los estudios preparatorios para un plan regulador de la enseñanza primaria y para un reglamento General de las Escuelas de Latinidad y Colegios de Humanidades, que se materializaron en los siguientes planes:

- El Plan y Reglamento de escuelas de primeras letras del Reino (1825)
- El Reglamento General de las Escuelas de Latinidad y Colegios de Humanidades (1826)

Con todas estas reformas, surgía un nuevo período de letargo de la segunda enseñanza, hasta que el liberalismo triunfante volviera a despertarla. En lo que a la oratoria se refiere, el reinado de Fernando VI y la vuelta al poder absoluto de la monarquía, repercutió en el contenido de los planes de estudio, reforzando los estudios Humanísticos: por ello, dichos planes de estudio incluirán las siguientes asignaturas que trabajarán específicamente la oratoria (Ferrer, 2008):

- Tropos latinos (1826-latinidad).
- Literatura o arte de hablar en prosa y verso (1826-humanidades).

Plan Maestro de Educación Pública (Plan del Duque de Rivas) 1836

En 1833, comenzó la regencia de Christina, seguida de la llamada "década de la libertad". Durante esta década, los liberales definieron dos tendencias: moderados y progresistas. Estos últimos consolidaron con éxito sus ideas y poder: desamortización, supresión de señores y órdenes religiosas, secularización de la educación, etc. En 1836 se aprobó el Plan Maestro de Educación Pública (Plan del Duque de Rivas), que apenas entró en vigencia, pero fue un precedente importante para la Ley Moyano de 1857 (Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2004)

El plan estipulaba tres grados educativos: educación primaria, que incluía educación primaria y superior, y educación secundaria, dividida en educación primaria y superior, y educación superior, correspondiente a colegios, escuelas especiales y becas de investigación.

Plan General de Educación (Plan Pidal) de 1845

Después de la aprobación de la constitución en 1837, hubo intentos de desarrollar normativamente los preceptos constitucionales, pero el levantamiento de Espartero hizo imposible su aplicación. En 1843, con la mayoría de edad de Isabel II, se inició una nueva etapa en la historia de España que se prolongó hasta 1854: la llamada "década media". La ley clave en esta etapa tuvo un carácter liberal claramente moderado, la Constitución de 1845. Su objetivo era servir a la nación española aliviando cualquier indicio de radicalismo o idealismo, guiando la vida política del país. En el campo de la educación, en 1845 se aprobó el Plan General de Educación (Plan Pidal), renunciando a la educación universal y gratuita para todos los grados, y sentando las bases para la primera definición del sistema educativo contemporáneo que se realiza con la promulgación de la Ley Moyano en 1857 (Ruiz, 2008).

En el plan de estudios de 1845 o Plan Pidal, se dividía la enseñanza secundaria en «elemental» y de «ampliación». Con lo que mantenía una clara orientación humanístico-clásica reflejada en la extensión que se le daba a las gramáticas castellana y latina en todos los cursos, frente a la presencia tan sólo de dos cursos de la Geometría y Aritmética, y la circunscripción de la Física, Química e Historia Natural al último curso. Esta orientación humanístico-clásica se veía un poco mitigada con la presencia del idioma francés con carácter obligatorio. Por lo tanto, existía la preocupación del gobierno por establecer una segunda enseñanza únicamente humanística y teórica, concebida como un adorno social sin finalidad práctica alguna. Por lo coexistieron también en los diversos planes de estudios (que se han ido sucediendo a través de todo el siglo XIX) otras direcciones en enseñanza secundaria que apuntaban o ponían el acento en aspectos más científico-naturales; es decir, una orientación en los planes de estudios por unos contenidos más utilitarios (Fariña, 1987).

Por lo tanto, ya en el siglo XIX, se pone de relieve la polémica entre el bachillerato clásico y el técnico. Y a partir de aquí, se mantendrá dicha división, cobrando mayor o menor fuerza una de las ramas, en función de los cambios políticos y sociales.

3.2 De la Ley de Educación Pública (Ley Moyano) a la Segunda República

Ley de Educación Pública (Ley Moyano) de 1857

La "Ley de Educación Pública" promulgada el 9 de septiembre de 1857 se llamó Ley Moyano ya que Claudio Moyano era el Ministro de Fomento al momento de su aprobación. Era uno de los progresistas y moderados. El resultado del consenso alcanzado entre ellos significó la consolidación definitiva del sistema educativo liberal y el inicio del desarrollo estable de la educación pública, especialmente a nivel legislativo y administrativo, durante más de un siglo. Esta ley contemplaba todos los niveles de enseñanza, preocupada ante todo por un desarrollo completo y coordinado de la administración escolar. El Estado controlaba toda la enseñanza. Los manuales y los libros de lectura de la escuela los fijaba el gobierno. La enseñanza la declaró obligatoria entre seis y 12 años y sería gratuita para los que no puedan pagarla. En la práctica, esta disposición abarcaba solamente hasta la escuela primaria, es decir, hasta los 9 años. Realmente esta medida no se cumplió, debido a la difícil situación económica que atravesaban muchas familias, que hacía imprescindible incorporar otro sueldo a la economía doméstica, finalizando el período educativo de sus hijos a los 9 años, para incorporarlos al mercado laboral (Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2004).

El método Moyano constaba de cuatro partes:

- La primera, "De los estudios", estipulaba el nivel educativo del sistema: la primera educación se divide en primaria (obligatoria y gratuita para quienes no pueden pagarla) y educación superior; la segunda educación incluía seis años de educación general. Investigación aplicada en educación del conocimiento y carreras industriales, en un nivel superior, estudios universitarios, educación superior y educación vocacional.

- La sección "De los establecimientos de enseñanza" regulaba las Instituciones Educativas públicas y privadas.
- El tercero es "Del profesorado público", que regulaba la formación inicial, formas de acceso e instituciones de los docentes de educación pública.
- Finalmente, en el apartado "En materia de Gestión Gubernamental y de la Educación Pública", se establecían tres niveles de administración educativa (central, provincial y local) con un completo sistema jerárquico, y se regulan algunos leves intentos de participación sociedad en el asesoramiento a las diversas Administraciones.

Las características básicas de la ley eran su obvio centralismo en la instrucción, el carácter ecléctico y moderado en la solución de las cuestiones más problemáticas, como la intervención de la iglesia en la enseñanza o la importancia del contenido científico en la educación secundaria; la promoción y consolidación de la educación privada en las escuelas primarias y secundarias, principalmente la educación católica, finalmente, la investigación técnica y profesional eventualmente se incorporará a la educación terciaria.

En cuanto tipos de escuelas, la ley reconocía varios tipos de escuelas primarias. Algunas con currículo completo en ciudades grandes, y otras escuelas más pequeñas con currículo reducido. También se contempla la posibilidad de realizar estos estudios en el ámbito doméstico. El currículo de la escuela primaria o elemental se componía de: doctrina cristiana, historia sagrada, lectura, escritura, gramática, ortografía, principios de geometría, dibujo lineal, agrimensura, rudimentos de geografía e historia y nociones de física e historia natural. Se trataba de una formación completa y especializada, si bien es verdad que fue así para un escaso número de alumnos, ya que el número de escuelas elementales completas era reducido. La enseñanza media o secundaria, desde los nueve años, podía seguirse en colegios religiosos y en los institutos.

Comprendía estudios generales y estudios de aplicación. Los estudios generales o bachillerato se estructuraban en dos ciclos; el primero, hasta los doce años en el que se ampliaban las materias de la escuela elemental. El segundo ciclo tenía unos contenidos fundamentalmente humanísticos, herederos de las antiguas facultades de artes liberales, volcados en la memorización de las lenguas clásicas, sobre todo el latín, que incluían estudios de aplicación: agricultura, aritmética mercantil, dibujo lineal y artístico. Había un instituto en cada capital de provincia. Estaba destinado a la formación de la burguesía media alta. En el nivel académico más alto se situaron las universidades. Durante este período, estuvo vigente la asignatura "Retórica y poética" que trabajaba las habilidades oratorias del alumnado de forma específica. (Ferrer, 2008).

Decreto sobre enseñanza de 21 de octubre de 1868 de Manuel Ruiz Zorrilla

El 19 de septiembre de 1868 estalló la revolución conocida como "La Gloriosa", se inició el llamado sexenio revolucionario y en 1873 se anuncia la constitución de la Primera República de España. Una de las características básicas del campo educativo durante este período fue la búsqueda de la libertad educativa. El decreto del 21 de octubre de 1868 defendió el necesario equilibrio entre la educación pública y la privada: las personas con capacidades desiguales necesitaban diferentes duraciones de estudio y libertad académica. (González-Anleo, 1985)

Otro importante decreto aprobado el 25 de octubre del mismo año organizaba la educación secundaria y la entendía como un complemento o extensión de la educación primaria. Debía brindar una amplia orientación para cultivar ciudadanos ilustrados, y regular la filosofía y la literatura, la academia de ciencias, farmacia, derecho y teología. Por tanto, aunque no hubo grandes innovaciones políticas durante este período, muchas reformas en materia de libertad educativa se incorporaron de forma permanente al sistema educativo español (Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2004).

En lo referente a la oratoria, hubo múltiples asignaturas que la trabajaban durante dichas décadas y planes educativos:

- Retórica y poética (1847, 1857, 1895, 1895-adaptación).
- Retórica y poética, acompañadas de traducción y composición latinas (1850).
- Elementos de retórica y poética (1852, 1858, 1868).
- Elementos de retórica y poética con ejercicios de comparación de trozos selectos latinos y castellanos (1861).
- Retórica y poética con ejercicios de análisis, traducción y composición latinas (1861).

La Retórica y la Poética, dos de las disciplinas más antiguas de nuestra civilización occidental, constituyen un patrimonio cultural integrado por obras que han tenido y siguen teniendo una considerable repercusión pedagógica y, a veces, una influencia social decisiva. Hemos de tener en cuenta que los principios teóricos, los criterios prácticos y las pautas metodológicas que contienen estas asignaturas han orientado no sólo la actividad oratoria y la creación literaria, sino que también han encauzado las tareas políticas, jurídicas, económicas, pedagógicas, artísticas, literarias y religiosas durante toda nuestra historia. La íntima relación entre estas dos asignaturas, originada por la complementariedad de sus respectivos objetos, ha determinado que, desde sus comienzos, la Retórica y la Poética, se hayan presentado hermanadas y que, a veces, se hayan equiparado e identificado, aunque se distinguen por sus diferentes grados de pragmatismo.

Institución Libre de Enseñanza (Giner de los Ríos) de 1876

La Institución Libre de Enseñanza fue fundada en 1876 por un grupo de catedráticos expulsados de la Universidad Central de Madrid por defender la libertad de cátedra y negarse a adecuar sus enseñanzas a las doctrinas oficiales en materia religiosa, política o moral. La ILE fue una escuela revolucionaria, basada en la idea de renovación e inmersa en el programa del regeneracionismo español.

Su primer director fue Francisco Giner de los Ríos y entre sus miembros más importantes destacaron Gumersindo de Azcarate y Nicolás Salmerón. La expulsión de la universidad los obligó a continuar su tarea educadora al margen de los centros universitarios del estado español, mediante la creación de un nuevo centro educativo privado laico, cuya primera aspiración fue la enseñanza universitaria, pero la negativa del Estado a reconocer oficialmente los estudios realizados en el nuevo centro, obligaron a sus fundadores a decantarse por la educación primaria y especialmente por la secundaria. Su ideología partía de la neutralidad religiosa y política, la independencia total del Estado y de toda doctrina filosófica o religiosa.

Sus métodos correspondían a la que se ha llamado escuela activa, dando primacía a la educación, sobre la enseñanza. La ausencia de exámenes y libros de texto, el estudio directo de la realidad, el respeto a la intimidad y a la autonomía del estudiante, eran algunas de sus normas metodológicas. La finalidad de la institución era formar hombres libres y comprometidos en la tarea de regenerar el estado. El centro educativo no podía ostentar el título de instituto, ni el de universidad, de ahí el nombre de institución. Por ello, su alumnado, debía posteriormente realizar grados y exámenes en centros oficiales (Jiménez-Landi, 1996).

El Plan Lasala de 1880

Durante toda su existencia, que fueron un total de 14 años, coexistieron dos e incluso tres programas diferentes y se aplicó en solitario únicamente durante 9 años, desde 1885 hasta 1994, aunque tanta diversidad de programas, si bien suponían cambios, apenas implicaban diferencias.

“Este tipo de análisis, así como aquellos otros que advierten sobre los límites y contradicciones internas de una reforma determinada, a fin de mostrar el divorcio entre la teoría, la legalidad y las prácticas – lo propuesto, lo prescrito, lo real – son valiosos pero insuficientes. Como también aquellos que muestran la existencia en toda de reformas de varias reformas; es decir, de diversas versiones internas de las mismas. Estos análisis, sin embargo, no dan cuenta ni muestran el “cambio sin diferencia” (Goodman, 1995), “la interacción de las sucesivas reformas entre sí, o entre ellas y los actores e instituciones del sistema educativo, así como su papel en los procesos de adaptación, ritualización y cambio de las reformas. No dicen nada, o muy poco, en definitiva, sobre las continuidades a medio y largo plazo o sobre la específica combinación de cambios y continuidades que se produce en dichas instituciones” (Viñao, 2002, p. 1).

Tanto durante la Institución de libre enseñanza, como durante el plan Lasala, únicamente la asignatura de “Retórica y poética” se impartía, dando una importancia residual al estudio de la oratoria (Castaño, 2011)

El siglo XX supone la consecución de uno de los objetivos educativos más perseguidos a lo largo de toda la historia: La extensión de la educación obligatoria y gratuita en los niveles primario y secundario. Hasta la proclamación de la Segunda República la política educativa sigue líneas similares a las del siglo anterior. La educación en España no sigue el modelo evolutivo europeo, en parte por las circunstancias políticas que atraviesa nuestro país desde la caída de la Segunda República, la Guerra Civil y la Dictadura del general Franco. Desde los inicios del siglo XX hasta la actualidad, a cada cambio político le ha sucedido un sistema educativo diferente. Este hecho habla por sí mismo de la dificultad de aunar todos los sistemas y todas las reformas, así que, procederemos a su estudio por etapas históricas.

Desde 1900 hasta la proclamación de la Segunda República, la política educativa sigue líneas similares a las del siglo anterior. Continúa ejerciendo su labor innovadora la Institución Libre de Enseñanza y, a semejanza de ésta, otras instituciones ofrecen una educación laica, libre e innovadora. Las transformaciones educativas fueron constantes debido en parte al clima de inestabilidad política imperante, como ejemplo resaltar que entre 1902 y 1923 se suceden 39 presidentes de gobierno y 53 ministros de Instrucción Pública (Aguado, 2018).

Reformas del Conde de Romanones desde 1901 hasta 1926

El objetivo del Conde de Romanones, era tratar de buscar soluciones a la crisis del país, buscando nuevos perfiles de salidas profesionales. Así el, 17 de agosto de 1901, formulo un Real Decreto que organizaba la Educación Secundaria en España bajo el prisma de la modernidad, desarrollando un proyecto de aglutinación curricular a través de "Institutos generales y técnicos", destinados a convertirse en macro centros de la educación secundaria con al menos siete posibles ofertas académicas. Ambicioso proyecto de siete asignaturas por curso y reválida base para la concesión del grado, que fracasó por provocador ante las quejas de la prensa, las familias, los políticos y los profesores de la época. Dicho Real Decreto, vino a reformar el sistema educativo de la Segunda Enseñanza de facto. Sin embargo, la reforma tuvo un corto recorrido, al no durar más de dos años (Luzón, 2001).

En su introducción se leía que "el arduo problema de la educación nacional no puede ser resuelto con reformas parciales". El Decreto vino a cambiar el sistema educativo español de arriba abajo, indicando por ejemplo en su artículo 5 que todas las asignaturas de este plan como obligatorias para obtener el grado de Bachiller, excepto la Religión, en la cual era potestativo matricularse.

“Si el espíritu de libertad en España, no solamente estuviera reconocido en la Constitución, sino que formara parte integrante del alma y de la conciencia nacional, (ah! entonces me importaría poco llevar la libertad de enseñanza a todos los límites (...)) Lo que yo temo es que como el principio de la libertad, reconocida su existencia en las leyes, no lo está en su conciencia, y sobre todo no lo está vívido, ese principio de libertad de enseñanza pueda ser mortal para los que amamos y defendemos los verdaderos principios liberales” (Luzón, 2001, citando al Conde de Romanones, p. 202).

El Plan Bugallal de 1903 tuvo una duración de 23 años, pero únicamente en 16 de ellos se aplicó en solitario. En el resto, coexistieron dos e incluso tres programas diferentes, lo

obligaba a los institutos a multiplicar las asignaturas a impartir, que algunos años fueron casi 80, algunas de ellas para un número de alumnos prácticamente insignificante (Castaño 2011).

Quizá lo más sobresaliente de resaltar, con anterioridad a la Segunda República, sea el Plan Callejo en 1926. Se llevó a cabo una reforma que afectó a la Enseñanza Secundaria. Se estableció la reorganización de los estudios de secundaria en dos grandes ciclos. Primero, el Bachillerato Elemental, de tres años de duración, que debía garantizar una cultura general. Le seguía un Bachillerato Universitario, de tres años de duración. En este segundo ciclo, los alumnos tenían un año de estudios comunes y después dos opciones: una de letras y otra de ciencias (Jurado, 2015)

Segunda República (1931-1936): Escuela laica y pública

La Segunda República se instaura en España en 1931. Sus principios liberales abogaban por una educación laica y pública. Dos hechos clave marcan el proceso educativo en la República: por un lado, el avance de la escolarización española, que cada vez incorpora más alumnos al proceso formativo. Los gobiernos republicanos agilizan este proceso “democratizando la escuela” y haciéndola más accesible para las clases más desfavorecidas. El gobierno republicano había considerado desde el inicio un objetivo prioritario: la expansión de las escuelas primarias del Estado con educación gratuita. El segundo hecho importante es el acceso cada vez mayor de la mujer a los estudios secundarios y universitarios. Durante la República se potencia la educación pública y laica, la coeducación y el bilingüismo en algunas áreas. Se obliga a cerrar a colegios religiosos y el gobierno emprende un ambicioso programa estatal de construcciones de escuelas y de formación del personal docente. Estas reformas fueron paralizadas con la llegada primero del Bienio Progresista, y posteriormente de la Guerra Civil (Aguado, 2012).

La Guerra Civil (1936-1939)

La Guerra Civil supuso un paréntesis a todas las reformas anteriormente expuestas. En la zona republicana se intentaron mantener las medidas aprobadas por el gobierno, pero en la zona franquista se procedió a la eliminación de las Instituciones Educativas republicanas, empezando por una depuración en el cuerpo de maestros, control ideológico sobre los textos y los docentes en activo, de tal manera que la escuela libre y laica de la República, se transformó en una institución antidemocrática, con carácter confesional y patriótico.

Desde el inicio del siglo XX hasta este período, el estudio de la oratoria tuvo su lugar en varias asignaturas:

- Preceptiva general y literaria (1900).
- Preceptiva de los géneros literarios (1900).
- Lengua castellana: preceptiva y composición (1901).
- Preceptiva literaria y composición (1903, 1931, 1932).
- Lengua española, preceptiva literaria y composición (1938).
- Lengua española y composición (1938).

Es evidente que hubo una elevada inestabilidad legislativa en España entre 1821 y 1936 (de Puelles, 1980) y a lo largo de los mismos fueron variando las asignaturas a impartir, entre las cuales estaban las relativas a la oratoria, a retórica o la poética. Finalmente, en 1938, al comenzar la guerra, desaparecen de forma definitiva las asignaturas de retórica y poética de los planes de estudio, sin que hayan vuelto a incorporarse como tal en los siguientes planes de estudio. Concretamente con la aparición de la Ley de 20 de septiembre de 1938 (B.O.E. del 23), los principios fundamentales de la nueva enseñanza media (nombre oficial nuevo también), el plan de estudios que la Ley introducía, el desgaste de la Ley y la evolución posterior hasta el año 1968, año en que se comienza a preparar la gran reforma de 1970 (Utande Igualada, 2009). Los principales aspectos de dicha ley fueron:

- a) La idea de la «escuela nueva» para fundar un «Estado Nuevo».
- b) La limitación del intento en 1938 a la reforma del «bachillerato universitario», especie que no agotaría en principio todo el género «enseñanza media».
- c) Los principios filosóficos de la reforma: primacía de lo espiritual, tradición y modernidad, elitismo mitigado y formación de la personalidad.
- d) Los principios jurídicos: separación de las funciones docente y examinadora, libertad de empresa docente, examen de Estado y equiparación de todos los alumnos (idea defendida, especialmente, por el Conde de Romanones).
- e) Los principios pedagógicos: cultura clásica y humanista, uniformidad de contenido sin opciones importantes durante los siete cursos, sistema cíclico y supresión de exámenes intermedios y por asignaturas.

3.3 Del Franquismo a la democracia (1939-1975)

En la dictadura del general Franco se reorientó la política educativa, alcanzando niveles considerablemente menos liberales de los que se habían conseguido en épocas anteriores. Se prohibió la democratización en la escuela, el bilingüismo catalán y la coeducación. Los niños y niñas debían asistir a escuelas separadas, con contenidos curriculares diferentes. Se prohibió la Institución Libre de Enseñanza. Se incrementó el elitismo y la discriminación en la enseñanza, manifestados principalmente por la existencia de un sistema educativo de «doble vía»: uno para las élites de bachillerato y otro para las clases más desfavorecidas. El interés se centró en las enseñanzas medias. La escasez de recursos produjo en la primera década de los años cuarenta un notable descenso de la enseñanza estatal, que se tradujo en cierre de institutos y colegios públicos, y un florecimiento de la enseñanza privada, principalmente de la impartida por las órdenes religiosas.

Los docentes de enseñanzas medias y universidad, muchos de los cuales habían ejercido docencia en época republicana, fueron objeto de especial persecución, así como, el alumnado de las escuelas de magisterio. Se controló el acceso del profesorado al cuerpo de Magisterio, teniendo que seguir unos cursos de orientación profesional y presentar un informe de las autoridades militares, civiles y eclesiásticas que acreditaran buena conducta religiosa y política.

La política de depuración de libros y bibliotecas escolares llevó a un férreo control de los libros de texto, eliminación de manuales y prohibición de otros textos educativos, conservando solo aquellos que “respondan a los principios de religión y moral cristiana y exalten el patriotismo”. Se fundó el Ministerio de Educación Nacional, sustituyendo al antiguo Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. Esta institución se caracterizó por imprimir un carácter confesional y patriótico a la escuela. Se autorizó a la Iglesia a fundar colegios de enseñanza primaria y secundaria, en manos de órdenes religiosas, fomentándose, de esta manera, la escuela privada católica, a cuyos profesores no se les exigió el título de magisterio, sino un certificado de aptitud.

Así, la preocupación en la enseñanza primaria residirá principalmente, en: “los contenidos religiosos, morales y patrióticos que impulsan el glorioso Movimiento Nacional, que, han de tener en la escuela primaria su más fiel expresión y desarrollo y en la necesidad de restaurar en la escuela primaria la enseñanza de la religión, base indispensable del orden, vínculo firmísimo de la unidad y grandeza de nuestra patria” (Utande, 2009) (Aguado, 2018).

La primera ley educativa de 1938

La primera ley educativa fue la de 1938, que reformaba las enseñanzas medias, ya que se consideró que esta etapa educativa, prolongación de la primaria, debía estar orientada a proporcionar una formación cultural lo más completa posible, porque era a la que accedía la clase alta media, antes de orientarse a la universidad y, por tanto, en la buena formación en esta etapa educativa se depositaba el futuro de la clase dirigente del país. Sin embargo, dicha reforma, prescindiendo de su intención y de sus condicionamientos, tenía caracteres de utopía. El mundo iba por otros caminos tanto en el orden político como en la esfera docente y la realidad se imponería sin remedio: la enseñanza libre, suprimida por la Ley de 1938, reaparecería cuatro años después con Ley de 16 de diciembre de 1942; el aplazamiento del juicio sobre el aprovechamiento del alumnado hasta el final de los siete cursos hubo que ir matizándolo en la forma tradicional; la tensión entre la docencia oficial y la privada alcanzó cotas bastante altas e incluso fue rechazado como ilegal el Decreto regulador de la Inspección (Utande Igualada, 2009).

En el preámbulo de la Ley (BOE del 23-9-1938) se detallaban las razones que llevan a comenzar la reforma educativa:

"Iniciase con la reforma de la parte más importante de la Enseñanza Media, el Bachillerato Universitario, porque el criterio que en ella se aplique ha de ser norma y módulo de toda la reforma, y porque una modificación profunda de este grado de Enseñanza es el instrumento más eficaz para, rápidamente, influir en la transformación de una Sociedad y en la formación intelectual y norma de sus futuras clases directoras" (BOE 85 del 23-9-1938: 1385).

El bachillerato que se mantendría hasta 1953, comprendía un examen de ingreso a los diez años de edad, siete cursos sin exámenes formales y un examen de Estado al finalizar, organizado por la universidad. Se daba mucha importancia a la lengua latina, obligatoria en todos los cursos, y a la lengua griega (obligatoria en cuatro cursos), a la religión (dos horas semanales en todos los cursos) y el idioma (tres horas semanales en los siete cursos). La escasez

de recursos produjo en la primera década de los años 40 un notable descenso de la enseñanza estatal, ya que se cerraron 38 institutos de enseñanzas medias. Este hecho supuso un florecimiento de la enseñanza privada, principalmente de la impartida por las órdenes religiosas (Cide, 1991) (Aguado, 2012).

Ley que regula la Ordenación de la Universidad de 1943

En esa misma línea, en 1943 se promulga la Ley que regula la Ordenación de la Universidad. En ella se afirma que la universidad del Estado será católica y tendrá “como guía suprema el dogma y la moral cristiana”. El cargo máximo de la universidad sigue siendo el rector, pero su mandato “deberá de caer en un catedrático numerario de universidad y militante de FET y de las JONS”. Los profesores necesitarán de una certificación de la Secretaria General del Movimiento en la que conste “la firme adhesión a los principios del Estado”, que son los de la Falange. Se exigía a todos los estudiantes estar afiliados al Sindicato Español Universitario (SEU), de orientación falangista (Cide, 1991) (Aguado, 2012).

Los siguientes dos planes de 1945 y 1947, no tiene un interés especial para nuestro análisis, al no tratarse de planes que afecten a secundaria o a la universidad, pero se mencionan porque muestran los intereses que tenían en aquel momento la legislación; es decir, los intereses del Estado.

Ley de Enseñanza Primaria de 1945

La tercera ley, que afecta a la Enseñanza Primaria se promulga en 1945. Con ella se divide la enseñanza de este nivel en dos etapas diferenciadas: una general, de seis a diez años, y otra de carácter especial, de diez a 12 años. De este modo, la población escolar sufre una grave discriminación, estableciéndose dos clases de alumnado: el que a los diez años ingresa en el bachillerato como paso previo a la universidad y el que continua la enseñanza primaria hacia el mercado laboral. Se regulan las tres clases de escuelas aceptadas: nacionales públicas, de la Iglesia y privadas. Se establecen las metas de la educación en este nivel: “se orientará a los escolares según sus aptitudes para la formación superior intelectual o para la vida profesional del trabajo en la industria y el comercio o en las actividades agrícolas”. Además “la educación primaria femenina preparará especialmente para la vida del hogar, artesanía e industria doméstica” (Cide, 1991) (Aguado, 2012).

Ley de Formación Profesional industrial de 1949

La cuarta, la Ley de Formación Profesional Industrial en 1949. Esta ley mantiene las Escuelas de Artes y Oficios dedicadas a la formación de oficiales y maestros de taller. Esta formación educativa sufrió un escaso desarrollo, como consecuencia de una estructura económica básicamente agraria y de una industria incipiente que aún no necesita mano de obra cualificada. A finales de 1940 se reconoce el fracaso de la política de la autarquía y se inicia el desarrollo de la industrialización. Quizá es por este motivo por lo que se promulga la ley de Bases de la Enseñanza Media y Profesional en 1949, con la que se crea un bachillerato laboral, distinto del llamado bachillerato universitario.

Las bases de la ley determinan un bachillerato técnico, con un año de carácter formativo general y cuatro de especialización profesional. Las especializaciones impartidas eran: agrícola y ganadera, industrial, marítima, minera, y “profesiones femeninas”. Este bachillerato no tuvo mucha aceptación, aunque su mayor demanda fue en la modalidad agrícola-ganadera (Escolano, 2001) (Aguado, 2012).

En definitiva, podría caracterizarse el sistema escolar de la posguerra por tres aspectos:

- Se especifica una enseñanza confesional católica basada en tres premisas fundamentales: educación de acuerdo con la moral y dogma católicos, enseñanza obligatoria de la religión en todas las escuelas, y derecho de la Iglesia a la inspección de la enseñanza en todos los centros docentes.
- Aparece una politización de la educación, por medio de una orientación doctrinaria en todas las materias.
- La educación va a ser considerada como un asunto cuya competencia corresponde a la sociedad, siendo misión del Estado únicamente la de ayudar en esta labor. Lógicamente, la Iglesia aparecerá como la única fuerza social capacitada y políticamente legitimada para asumir la función docente.

Se establece así, el segundo plano adoptado por el Estado en materia de educación. Se desentiende en gran medida de la tarea educativa y la deja en manos de la Iglesia (Aguado, 2012)

Durante la década 1950-1960, se observa una cierta apertura en el mundo de la enseñanza. España comienza su apertura al exterior. Se firman los acuerdos con el Vaticano y con Estados Unidos. Aunque persiste la confesionalidad y el predominio de la Iglesia, pero remiten un poco el patriotismo y la preponderancia del adoctrinamiento político sobre lo técnico-pedagógico (González, 1985) (Aguado, 2012)

Los planes legislados en esta década, no hacen referencia a secundaria, pero se mencionan para mostrar los intereses del Estado en temas de educación en esta década.

Ley sobre Ordenación de la Enseñanza Media de 1953.

Esta normativa significa un nuevo rumbo de la educación, algo menos dogmático y más inclinado a la calidad intelectual de la enseñanza; además, supone un primer paso hacia la generalización de la escolaridad hasta los 14 años. Se introduce una división del bachillerato en: elemental (formado por cuatro cursos) y superior (dos cursos), seguido del curso preuniversitario, (PREU) necesario para el acceso a la universidad. En ambos se establecía una reválida y para el curso preuniversitario, una prueba de madurez (Aguado, 2018)

Ley sobre Construcciones Escolares de 1953

La segunda ley fundamental, decisiva para la escolarización real de la población infantil, fue la de 1953 sobre Construcciones Escolares, donde se establece un sistema de convenio entre Estado y ayuntamientos y diputaciones para la construcción de escuelas (Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2004).

Ley sobre Formación Profesional Industrial de 1955

Otra ley a destacar fue la de 1955 sobre Formación Profesional Industrial, debido al despliegue económico que se inicia en estos años. Dicha ley garantiza la presencia de la Iglesia casi en los mismos términos que la ley de Ordenación de la Enseñanza Media, aunque abre la vía a la formación profesional, en respuesta a la demanda industrial del país. Esta ley crea varios tipos de escuelas. Escuela de Pre-aprendizaje, que comprenden dos cursos de duración, y además exigen el certificado de escolaridad para el ingreso. Escuelas de Aprendizaje, de tres años de duración y Escuelas de Maestría, que comprenden; dos años para el título de oficial y otros dos para el de maestro industrial, al mismo tiempo se obliga a las empresas a establecer una cuota de empleo para la formación profesional (Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2004)

En la década 1960-1970, se produce un aumento considerable de la población española, el conocido como “*baby boom*” de los 60. Este hecho provoca un extraordinario aumento de la población escolar, que fuerza al Estado a realizar unas fuertes inversiones en materia educativa, especialmente para dotar el país de las suficientes plazas escolares y profesores en activo, que la población demandaba, tanto para la enseñanza primaria como secundaria. En 1964 el ministro Tamayo, en una serie de medidas de mejora educativa, prolonga la etapa de escolarización obligatoria hasta los 14 años, determina el número de alumnos y alumnas por aula (en torno a 30), impulsa la etapa preescolar (imprescindible para la incorporación de la mujer a la población activa), reorganiza las escuelas de magisterio con mayores criterios de calidad, regula la enseñanza secundaria y de estudios profesionales. Todo esto se tradujo en una mayor incorporación de la población a los niveles educativos superiores, lo que inmediatamente hizo necesario una reforma universitaria, para adecuar la universidad española al número de plazas demandadas por los escolares que finalizaban el bachillerato.

Los estudios universitarios eran requeridos por gran parte de la población de clase media, que había visto aumentada su renta y su posición social en la favorable situación económica que atravesaba España. Este grupo social muy numeroso veía en la educación superior de sus hijos un medio de ascender cultural y económicamente en la sociedad española. Todas estas exigencias educativas hicieron necesario que en 1970 se aprobara la Ley General de Educación, del ministro Villar Palasí, la reforma educativa más ambiciosa desde la Ley Moyano (Escolano, 2001) (Aguado, 2012)

Ley General de Educación de 1970

Se implanta la Educación General Básica (EGB) que abarca la etapa de estudios primarios, desde los seis hasta los 14 años. Esta etapa incluía los antiguos estudios de primaria, hasta los nueve años y los del bachillerato elemental, hasta los 14. Esta fase educativa será unificada, obligatoria y gratuita. Es común para todo el territorio nacional.

La etapa secundaria se divide en dos posibles vías, por un lado, el Bachillerato Unificado Polivalente (BUP), que aportaba una educación más completa con un currículo mixto, en el que se alternaban materias de disciplinas humanistas y científicas. La superación del BUP tenía como siguiente fin, los estudios universitarios. La segunda vía de formación tras la EGB, la constituían los Estudios de Formación Profesional (FP) de primer grado. Estos estudios estaban encaminados a lograr una formación más profesional y específica, cuyo fin último era el mundo laboral (Puentedura, 2019)

Con la llegada de la democracia a España y la Constitución del 1978, cambian muchos aspectos organizativos, políticos y administrativos en la organización del Estado. En el Estado de las Autonomías, las competencias educativas están repartidas entre el gobierno central y los gobiernos de las Comunidades Autónomas. Era necesaria una nueva ley de educación integradora, pero a la vez que contemplase todas las posibles modificaciones dentro del marco legislativo autonómico.

Al mismo tiempo, en previsión de la futura entrada de España en la Unión Europea, como se produjo en 1986, se debía adecuar la nueva ley a las exigencias europeas, tanto en materia educativa como en equivalencia de titulaciones. La edad de escolarización cada vez era más temprana y de mayor duración, debido a la constante demanda de estudios universitarios, que proporcionan una formación más cualificada y competitiva. En este sentido se promulgan leyes en materia educativa, entre las que destacan las mencionadas a continuación.

1980 LOECE-La Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares

Se formula gobernando la Unión de Centro Democrático, presidido por Adolfo Suárez. Es la primera norma que trata de desarrollar la Constitución. Mantiene el sistema educativo anterior y solo regula el derecho a la educación, establece la tipología de centros y cambia su modelo de organización de manera que los padres puedan participar más activamente.

1985 LOE-Ley Orgánica del Derecho a la Educación

Promulgada bajo gobierno socialista, las principales obligaciones que incorpora son:

- Libertad de cátedra para el profesorado.
- Derecho de las familias a elegir el centro educativo, tanto público como privado, religioso o laico.
- Derecho del alumnado a recibir una valoración objetiva de su rendimiento.

- Derecho del alumnado, progenitores y profesorado a participar en el funcionamiento del centro.
- Derecho de las familias menos acomodadas a recibir ayudas económicas para la educación de sus hijos (Ley Orgánica, 1985).

1990 LOGSE-Ley General del Sistema Educativo, bajo gobierno socialista

Regula la educación infantil hasta los seis años, pese a no ser obligatoria. Aumenta la obligatoriedad de escolarización hasta los 16 años. La educación secundaria hasta los 16 años será gratuita y obligatoria. Tendrá la consideración de educación básica. La Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) abarca dos ciclos, primer ciclo 1º y 2º ESO, y segundo ciclo 3º y 4º ESO. Posteriormente, el alumnado puede continuar estudios en Bachillerato (dos años) o en ciclos formativos (Ley Orgánica, 1990). La nueva ley, por lo tanto, “creaba un nuevo sistema formativo con un pie en el sistema educativo formal y otro en el mundo laboral, sindical y empresarial” (Viñao, 2004, p. 162)

Se fijan las enseñanzas mínimas, criterios de evaluación, objetivos, horarios por asignaturas, etc. dentro de un marco flexible, ya que las Comunidades Autónomas podrán readaptar estos criterios dentro de un marco general. Se dota a los Centros Educativos de la posibilidad de elaborar proyectos curriculares de aplicación propia. Se plantean cursos específicos, con currículo propio, para alumnado con especial dificultad. Programa de diversificación en 3º y 4º ESO. Se insiste en la educación personalizada de un alumnado muy diferente, posibilitando medidas de atención a la diversidad, clases de refuerzo, apoyo, compensatoria etc.

Esta ley convivió con la anterior ley de 1970 hasta el año 2000, en que tuvo plena aplicación. Progresivamente se han realizado algunas modificaciones a esta ley, como la LOPEG (1995) que concede más autonomía a los centros, o la LOE (2006), pero los problemas educativos seguían vigentes. La tasa de escolarización había aumentado, pero no la calidad de la misma, y el nivel actual de fracaso escolar era alto. La aplicación correcta de estas reformas requería una inversión considerable en educación. La carencia de profesores preparados adecuadamente, el aumento de la ratio en las clases, la cada día mayor diversidad del alumnado, hacía casi imposible la atención personalizada, tan difundida y anunciada en esta ley. Se consideraba que la posibilidad del alumnado de pasar de curso con materias suspensas garantizaba su falta de conocimientos en niveles superiores y su fracaso escolar.

Declaración de la Sorbona en 1998 y Plan de Bolonia de 1999

En cuanto a la reforma universitaria merecen destacarse las actuaciones en función de los marcos europeos constituidos por la Declaración de la Sorbona en 1998 y por el Plan Bolonia de 1999. Este último ha supuesto la adecuación de los planes universitarios españoles a las exigencias europeas, finalizando esta adecuación en el año 2010 (Aguado, 2012)

Las principales características son:

- Estudios cada vez más vinculados a las demandas del mercado laboral.
- Buscar un marco común europeo, que facilite el intercambio, la comparación, compatibilización y convalidación de los estudios y las titulaciones.
- Creación de la ANECA: organismo que valora la calidad de la labor docente y regula las diferentes figuras académicas.
- Respetando la diversidad y la autonomía institucional, se establece una misma estructura de titulaciones en dos niveles: grado y postgrado. Un mismo sistema de medición del trabajo académico (sistema de créditos ECTS).
 - Posibilitar la movilidad de estudiantes y profesores (Convenios de formación, becas Erasmus, Comenius...).
- La promoción de la calidad, proyectada básicamente sobre aspectos metodológicos de la enseñanza.

Por lo tanto, tras este análisis de la evolución histórica de la legislación educativa en España, con sus diferentes Reformas y Planes de Estudio y la evolución de las asignaturas dedicadas específicamente a trabajar la oratoria, vemos que el estudio de la oratoria ha estado presente en la educación desde la Edad Clásica, con mayor o menor presencia a lo largo de los siglos, en función de las corrientes sociales, políticas y legislativas que se han sucedido, para sufrir, a partir de 1938, una desaparición de los planes de educación como asignatura con entidad propia; hecho que se mantiene hasta el día de hoy.

A partir del año 1938, no existirán asignaturas específicas que trabajen la oratoria; corresponderá, en todo caso, a la asignatura de Lengua, el procurar al alumnado una adecuada habilidad comunicativa, pero sin estar específicamente indicado en las diferentes leyes y reformas. Solo a partir de la aprobación de la LOGSE en 1990, se empezarán a establecer objetivos respecto a las capacidades básicas que el alumnado debía adquirir, no con una asignatura específica, sino con el conjunto de las mismas, para poder ser capaz de enfrentarse con éxito a los diferentes retos de la vida. Posteriormente, con la Ley Orgánica de Educación, la LOE de 2006, se materializará el concepto de competencia, que se definirá en el currículo se define como "el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas" (página 17166, CAPÍTULO III. Currículo. Artículo 6. Currículo); y entre las competencias básicas, se incluirá la "Competencia en Comunicación Lingüística" (CCL), que se mantendrá hasta la ley actual, la LOMLOE de 2020.

La Ilustración 2, nos muestra la evolución de las asignaturas que han trabajado la oratoria en España, a través del catálogo de los manuales escolares empleados en cada momento.

Ilustración 2 – Catálogo de los manuales escolares españoles de retórica y poesía

Retórica y poética

Tropos latinos (1826-latinidad).

Literatura o arte de hablar en prosa y verso (1826-humanidades).

Retórica y poética (1847, 1857, 1895, 1895-adaptación).

Retórica y poética acompañadas de traducción y composición latinas (1850).

Elementos de retórica y poética (1852, 1858, 1868).

Elementos de retórica y poética con ejercicios de comparación de trozos selectos latinos y castellanos (1861).

Retórica y poética con ejercicios de análisis, traducción y composición latinas (1861).

Preceptiva general y literaria (1900).

Preceptiva de los géneros literarios (1900).

Lengua castellana: preceptiva y composición (1901).

Preceptiva literaria y composición (1903, 1931, 1932).

Lengua española, preceptiva literaria y composición (1938).

Lengua española y composición (1938).

Fuente: “El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas” (Ferrer, 2008).

A continuación y tras el análisis de los Planes de Estudio españoles y la presencia en los mismos de asignaturas ligadas a la oratoria, procede analizar es la situación actual respecto a la adquisición de dichas competencias básicas; ya que, al no recaer la consecución de las mismas en una asignatura concreta, sino en el conjunto de ellas, se corre el riesgo de que no sean trabajadas con la necesaria profundidad y, por lo tanto, el alumnado no adquiera dichas competencias, tal y como plantea esta tesis en lo referente a la Competencia en Comunicación Lingüística.

RESUMEN DEL CAPÍTULO 3

- A lo largo del siglo XIX, los gobiernos liberales van dictando o aprobando diversos planes de estudio y reglamentaciones, hasta la formulación en 1857, de la Ley Moyano de Instrucción Pública que abarca todos los niveles de enseñanza.
- En 1821, con la Ley General de Instrucción Pública y las diversas reformas, relegan la segunda enseñanza, hasta que el liberalismo vuelve a otorgarle importancia. El reinado de Fernando VI repercute en los planes de estudio, reforzando los estudios Humanísticos, incluyendo asignaturas que trabajan específicamente la oratoria.
- En 1845, el Plan Pidal divide la enseñanza secundaria en «elemental» y de «ampliación», manteniendo una clara orientación humanístico-clásica. Coexistirán, además, en los diversos planes de estudios otras corrientes de enseñanza secundaria que pondrán el acento en aspectos más científico-naturales. Así, ya en el siglo XIX, surge la polémica entre el bachillerato clásico y el técnico, división que se mantiene, cobrando mayor o menor fuerza una de las ramas, en función de los cambios políticos y sociales.
- La "Ley de Educación Pública" de 1857 (Ley Moyano) consolida el sistema educativo liberal y el inicio del desarrollo estable de la educación pública. Contempla todos los niveles de enseñanza, bajo el control del Estado. La enseñanza se declara obligatoria entre 6 y 12 años y gratuita para los que no puedan pagarla. Durante este período, está vigente la asignatura "Retórica y poética" que trabaja las habilidades oratorias del alumnado. Los posteriores planes, siguen otorgando gran importancia a la retórica y la poética, incluyendo diversas asignaturas que las trabajaban.
- La Reforma del Conde de Romanones, de 1901, busca nuevos perfiles de salida profesional, en aras de solucionar la crisis del país, y el Plan Callejo, de 1926, reorganiza los estudios de secundaria en dos ciclos: letras y ciencias.
- La Segunda República aboga por una educación laica y pública, logrando el avance de la escolarización española y haciéndola más accesible a las clases más desfavorecidas, pero la Guerra Civil elimina las Instituciones Educativas republicanas y transforma la escuela en una antidemocrática, confesional y patriótica y, desde el inicio de la misma, desaparecen definitivamente de los planes de estudio las asignaturas que trabajan la oratoria.
- A partir del año 1938, no existirán asignaturas específicas que trabajen la oratoria; corresponderá, en todo caso, a la asignatura de Lengua, el procurar al alumnado una adecuada habilidad comunicativa y, a partir de la aprobación de la LOGSE en 1990, se empezarán a establecer objetivos respecto a las capacidades básicas que el alumnado debía adquirir, no con una asignatura específica, sino con el conjunto de las mismas. entre las competencias básicas, se incluirá la "Competencia en Comunicación Lingüística" (CCL), que se mantendrá hasta la ley actual, la LOMLOE de 2020.

CAPÍTULO 4 – LA SITUACIÓN ACTUAL DE LA COMPETENCIA ORAL

CAPÍTULO 4

LA SITUACIÓN ACTUAL DE LA COMPETENCIA ORAL

El objetivo de este apartado es analizar en qué situación se encuentra la competencia oral actualmente en España, tanto en secundaria como a nivel universitario, y las repercusiones y consecuencias reflejo de dicha situación.

4.1 En la educación secundaria

Sin duda, existe un cierto acuerdo en cuanto a la importancia de las habilidades oratorias para el futuro del alumnado, pero ¿cuándo debe adquirir el alumnado dichas habilidades? ¿En qué momento de su educación deben trabajarse?

El Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato (Boletín Oficial del Estado, 3, de 03/01/2015), define los objetivos del Bachillerato en conjunto para toda la etapa, fijando los objetivos de cada materia en términos de competencias, contenidos y criterios de evaluación, y explicando en qué medida contribuye cada materia al desarrollo de las competencias básicas:

A efectos del presente real decreto, las competencias del currículo serán las siguientes:

- a) Comunicación lingüística.
- b) Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
- c) Competencia digital.
- d) Aprender a aprender.
- e) Competencias sociales y cívicas.
- f) Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.
- g) Conciencia y expresiones culturales.

Para una adquisición eficaz de las competencias y su integración efectiva en el currículo, deberán diseñarse actividades de aprendizaje integradas que permitan al alumnado avanzar hacia los resultados de aprendizaje de más de una competencia al mismo tiempo.

Se potenciará el desarrollo de las competencias Comunicación lingüística, Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología” (Boletín Oficial del Estado, 3, de 03/01/2015, art. 2, p. 6).

Una de estas competencias básicas a desarrollar en el bachillerato es la Competencia en Comunicación Lingüística. Esta competencia, al igual que el resto de competencias básicas, está ligada a los futuros ámbitos en los que el alumnado hará uso de las mismas: el personal, el social y el laboral; de forma que se persiga la correcta adecuación de las competencias del alumnado a sus estudios posteriores, y su inserción en el ámbito laboral y profesional. Para ello, será fundamental que el alumnado sea capaz de interrelacionarse y comunicarse adecuadamente con su entorno, lo que implica la necesidad, por parte de alumnado, de adquirir unas adecuadas habilidades oratorias.

Son varios los objetivos del Bachillerato recogidos en el RD 1105/2014 que requerirán de habilidades comunicativas adecuadas por parte del alumnado:

Artículo 25. Objetivos.

El Bachillerato contribuirá a desarrollar en los alumnos y las alumnas las capacidades que les permitan:

- “a) Ejercer la ciudadanía democrática, desde una perspectiva global, y adquirir una conciencia cívica responsable, (...).
- b) Consolidar una madurez personal y social (...). Prever y resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales.
(...)
- e) Dominar, tanto en su expresión oral como escrita, la lengua castellana y, en su caso, la lengua cooficial de su comunidad autónoma.
- f) Expresarse con fluidez y corrección en una o más lenguas extranjeras” (BOE 3 de 03/01/2015, art. 25, p. 17).

Además, si bien la competencia en comunicación es una competencia transversal que deberá ser trabajada en el conjunto de las asignaturas de Bachillerato, el Currículo Oficial, asigna directamente a la asignatura de Lengua y Literatura la consecución de muchos de los objetivos directamente ligados a dicha competencia:

La enseñanza de la Lengua castellana y literatura en el bachillerato tendrá como finalidad el desarrollo de las siguientes capacidades: (...)

1.1. Realiza exposiciones orales sobre temas especializados, consultando fuentes de información diversa, utilizando las tecnologías de la información y siguiendo un orden previamente establecido.

1.2. Se expresa oralmente con fluidez, con la entonación, el tono, timbre y velocidad adecuados a las condiciones de la situación comunicativa.

1.3. Ajusta su expresión verbal a las condiciones de la situación comunicativa: tema, ámbito discursivo, tipo de destinatario, etc. empleando un léxico preciso y especializado y evitando el uso de coloquialismos, muletillas y palabras comodín.

1.4. Evalúa sus propias presentaciones orales y las de sus compañeros, detectando las dificultades estructurales y expresivas y diseñando estrategias para mejorar sus prácticas orales y progresar en el aprendizaje autónomo. 2.1. Sintetiza por escrito textos orales de carácter expositivo, de temas especializados y propios del ámbito académico, discriminando la información relevante (...) (Boletín Oficial del Estado, 3, de 03/01/2015, secc. I, p. 372)

Por ello se deduce que, aunque todas las materias impartidas en Bachillerato deberán encaminarse al desarrollo de las capacidades oratorias del alumnado, la asignatura de Lengua y Literatura será el motor que impulsará la adquisición de los contenidos y habilidades necesarias para lograrlo.

Además, el RD 1105/20 indica también que “Entre las materias a determinar, las Administraciones educativas y en su caso los centros podrán ofrecer, entre otras, materias relacionadas con el aprendizaje del sistema braille, la tiflotecnología, la autonomía personal, los sistemas aumentativos y alternativos de comunicación, incluidos los productos de apoyo a la comunicación oral y las lenguas de signos”, dotando así a los centros de una libertad para ofrecer materias que mejoren la competencia de comunicación lingüística.

Prácticamente en la finalización de la redacción de la presente tesis, se ha aprobado el Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato. Entre los objetivos detallados en el artículo 7, incluye:

“e) Dominar, tanto en su expresión oral como escrita, la lengua castellana y, en su caso, la lengua cooficial de su comunidad autónoma.

f) Expresarse con fluidez y corrección en una o más lenguas extranjeras.” (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022, p. 5).

En lo que se refiere a las competencias a adquirir durante el Bachillerato, respecto al anterior Real Decreto del 2014, las modifica ligeramente, pasando a llamarse competencias clave. Básicamente reorganiza las competencias anteriores, pero añade una nueva competencia clave denominada Competencia plurilingüe, que hará referencia específica a la comunicación oral. El artículo 16 del RD 243/2022 define así las competencias clave:

“1. A efectos de este real decreto, las competencias clave del currículo son las siguientes:

- a) Competencia en Comunicación Lingüística.
- b) Competencia plurilingüe.
- c) Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería.
- d) Competencia digital.
- e) Competencia personal, social y de aprender a aprender.
- f) Competencia ciudadana.
- g) Competencia emprendedora.
- h) Competencia en conciencia y expresión culturales.

2. En el anexo I se definen cada una de las competencias clave, así como los

descriptores operativos del grado de adquisición de las mismas previsto al finalizar la etapa” (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022, p. 19).

Entre dichos objetivos, destacan los dos primeros en relación a las capacidades de comunicación oral del alumnado, que deberá obtener no sólo una Competencia en Comunicación Lingüística adecuada, sino también una competencia plurilingüe.

En el anexo I, detalla dichas competencias clave y hace referencia al perfil de salida del alumnado; es decir, que indica que al finalizar el Bachillerato el alumnado debe haber adquirido dichas competencias:

“El Bachillerato tiene como finalidad proporcionar al alumnado formación, madurez intelectual y humana, conocimientos, habilidades y actitudes que le permitan desarrollar funciones sociales e incorporarse a la vida activa con responsabilidad y aptitud. Debe, asimismo, facilitar la adquisición y el logro de las competencias indispensables para su futuro formativo y profesional, y capacitarlo para el acceso a la educación superior. Para cumplir estos fines, es preciso que esta etapa contribuya a que el alumnado progrese en el grado de desarrollo de las competencias que, de acuerdo con el Perfil de salida del alumnado al término de la enseñanza básica, debe haberse alcanzado al finalizar la Educación Secundaria Obligatoria. Las competencias clave que se recogen en dicho Perfil de salida son las siguientes:

- Competencia en Comunicación Lingüística.
- Competencia plurilingüe.
- Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería.
- Competencia digital.
- Competencia personal, social y de aprender a aprender.
- Competencia ciudadana.
- Competencia emprendedora.
- Competencia en conciencia y expresión culturales.

Estas competencias clave son la adaptación al sistema educativo español de las establecidas en la Recomendación del Consejo de la Unión Europea, de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente. Esta adaptación responde a la necesidad de vincular dichas competencias a los retos y desafíos del siglo XXI, así como al contexto de la educación formal y, más concretamente, a los principios y fines del sistema educativo establecidos en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Si bien la Recomendación se refiere al aprendizaje permanente, que debe producirse a lo largo de toda la vida, el Perfil de salida remite al momento preciso del final de la enseñanza básica. Del mismo modo, y dado que las competencias clave se adquieren necesariamente de forma secuencial y progresiva a lo largo de toda la vida, resulta necesario adecuar las mismas a ese otro momento del desarrollo personal, social y formativo del alumnado que supone el final del Bachillerato” (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022, p. 19).

Dicho anexo I, define además los descriptores operativos para cada una de las competencias clave, lo que supone un avance respecto a las reformas anteriores, ya que hace referencia al perfil de salida del alumno y especifica en base a qué parámetros se medirá la consecución de las competencias clave. En el caso de la Competencia en Comunicación Lingüística y la Competencia plurilingüe indica lo siguiente:

“Competencia en Comunicación Lingüística (CCL)

La Competencia en Comunicación Lingüística supone interactuar de forma oral, escrita, signada o multimodal de manera coherente y adecuada en diferentes ámbitos y contextos y con diferentes propósitos comunicativos. Implica movilizar, de manera consciente, el conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que permiten comprender, interpretar y valorar críticamente mensajes orales, escritos, signados o multimodales evitando los riesgos de manipulación y desinformación, así como comunicarse eficazmente con otras personas de manera cooperativa, creativa, ética y respetuosa.

La Competencia en Comunicación Lingüística constituye la base para el pensamiento propio y para la construcción del conocimiento en todos los ámbitos del saber. Por ello, su desarrollo está vinculado a la reflexión explícita acerca del funcionamiento de la lengua en los géneros discursivos específicos de cada área de conocimiento, así como a los usos de la oralidad, la escritura o la signación para pensar y para aprender. Por último, hace posible apreciar la dimensión estética del lenguaje y disfrutar de la cultura literaria.

Competencia plurilingüe (CP)

La competencia plurilingüe implica utilizar distintas lenguas, orales o signadas, de forma apropiada y eficaz para el aprendizaje y la comunicación. Esta competencia supone reconocer y respetar los perfiles lingüísticos individuales y aprovechar las experiencias propias para desarrollar estrategias que permitan mediar y hacer transferencias entre lenguas, incluidas las clásicas, y, en su caso, mantener y adquirir destrezas en la lengua o lenguas familiares y en las lenguas oficiales. Integra, asimismo, dimensiones históricas e interculturales orientadas a conocer, valorar y respetar la diversidad lingüística y cultural de la sociedad con el objetivo de fomentar la convivencia democrática” (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022, p. 20-21).

En el anexo I, describe también los descriptores operativos correspondientes a cada competencia, indicando las competencias de las que debe partir el alumnado al finalizar la enseñanza básica y al completar el Bachillerato. De esta forma, define el desarrollo que debe lograr el alumnado en Bachillerato, respecto a dichas competencias. Las tablas 5 y 6 detallan dichos descriptores operativos tanto para la Competencia en Comunicación Lingüística como para la Competencia plurilingüe:

Tabla 5 – Descriptores operativos de la Competencia plurilingüe

Competencia plurilingüe (CP)	
Descriptores operativos	
Al completar la enseñanza básica, el alumno o la alumna...	Al completar el Bachillerato, el alumno o la alumna...
CP1. Usa eficazmente una o más lenguas, además de la lengua o lenguas familiares, para responder a sus necesidades comunicativas, de manera apropiada y adecuada tanto a su desarrollo e intereses como a diferentes situaciones y contextos de los ámbitos personal, social, educativo y profesional.	CP1. Utiliza con fluidez, adecuación y aceptable corrección una o más lenguas, además de la lengua familiar o de las lenguas familiares, para responder a sus necesidades comunicativas con espontaneidad y autonomía en diferentes situaciones y contextos de los ámbitos personal, social, educativo y profesional.
CP2. A partir de sus experiencias, realiza transferencias entre distintas lenguas como estrategia para comunicarse y ampliar su repertorio lingüístico individual.	CP2. A partir de sus experiencias, desarrolla estrategias que le permitan ampliar y enriquecer de forma sistemática su repertorio lingüístico individual con el fin de comunicarse de manera eficaz.
CP3. Conoce, valora y respeta la diversidad lingüística y cultural presente en la sociedad, integrándola en su desarrollo personal como factor de diálogo, para fomentar la cohesión social.	CP3. Conoce y valora críticamente la diversidad lingüística y cultural presente en la sociedad, integrándola en su desarrollo personal y anteponiendo la comprensión mutua como característica central de la comunicación, para fomentar la cohesión social.

Fuente: elaboración propia a partir del RD 243/2022

Tabla 6 – Descriptores operativos de la Competencia en Comunicación Lingüística.

Competencia en comunicación lingüística (CCL)	
Descriptores operativos	
Al completar la enseñanza básica, el alumno o la alumna...	Al completar el Bachillerato, el alumno o la alumna...
CCL1. Se expresa de forma oral, escrita, signada o multimodal con coherencia, corrección y adecuación a los diferentes contextos sociales, y participa en interacciones comunicativas con actitud cooperativa y respetuosa tanto para intercambiar información, crear conocimiento y transmitir opiniones, como para construir vínculos personales.	CCL1. Se expresa de forma oral, escrita, signada o multimodal con fluidez, coherencia, corrección y adecuación a los diferentes contextos sociales y académicos, y participa en interacciones comunicativas con actitud cooperativa y respetuosa tanto para intercambiar información, crear conocimiento y argumentar sus opiniones como para establecer y cuidar sus relaciones interpersonales.
CCL2. Comprende, interpreta y valora con actitud crítica textos orales, escritos, signados o multimodales de los ámbitos personal, social, educativo y profesional para participar en diferentes contextos de manera activa e informada y para construir conocimiento.	CCL2. Comprende, interpreta y valora con actitud crítica textos orales, escritos, signados o multimodales de los distintos ámbitos, con especial énfasis en los textos académicos y de los medios de comunicación, para participar en diferentes contextos de manera activa e informada y para construir conocimiento.
CCL3. Localiza, selecciona y contrasta de manera progresivamente autónoma información procedente de diferentes fuentes, evaluando su fiabilidad y pertinencia en función de los objetivos de lectura y evitando los riesgos de manipulación y desinformación, y la integra y transforma en conocimiento para comunicarla adoptando un punto de vista creativo, crítico y personal a la par que respetuoso con la propiedad intelectual.	CCL3. Localiza, selecciona y contrasta de manera autónoma información procedente de diferentes fuentes evaluando su fiabilidad y pertinencia en función de los objetivos de lectura y evitando los riesgos de manipulación y desinformación, y la integra y transforma en conocimiento para comunicarla de manera clara y rigurosa adoptando un punto de vista creativo y crítico a la par que respetuoso con la propiedad intelectual.
CCL4. Lee con autonomía obras diversas adecuadas a su edad, seleccionando las que mejor se ajustan a sus gustos e intereses; aprecia el patrimonio literario como cauce privilegiado de la experiencia individual y colectiva; y moviliza su propia experiencia biográfica y sus conocimientos literarios y culturales para construir y compartir su interpretación de las obras y para crear textos de intención literaria de progresiva complejidad.	CCL4. Lee con autonomía obras relevantes de la literatura poniéndolas en relación con su contexto sociohistórico de producción, con la tradición literaria anterior y posterior y examinando la huella de su legado en la actualidad, para construir y compartir su propia interpretación argumentada de las obras, crear y recrear obras de intención literaria y conformar progresivamente un mapa cultural.
CCL5. Pone sus prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática, la resolución dialogada de los conflictos y la igualdad de derechos de todas las personas, evitando los usos discriminatorios, así como los abusos de poder, para favorecer la utilización no solo eficaz sino también ética de los diferentes sistemas de comunicación.	CCL5. Pone sus prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática, la resolución dialogada de los conflictos y la igualdad de derechos de todas las personas, evitando y rechazando los usos discriminatorios, así como los abusos de poder, para favorecer la utilización no solo eficaz sino también ética de los diferentes sistemas de comunicación.

Fuente: elaboración propia a partir del RD 243/2022

Por lo tanto, la última reforma educativa, además de añadir una nueva competencia (competencia plurilingüe) asociada a la capacidad oratoria, y definir las competencias, añadirá una serie de descriptores que marcarán los objetivos a lograr por el alumnado, para alcanzar dichas competencias al finalizar el Bachillerato.

4.2 En los grados universitarios

Puesto que la investigación posterior se ha realizado en la Universidad Pública del País Vasco (UPV/ EHU), se han analizado, en el catálogo de competencias transversales de la UPV/EHU aquellas que tiene que ver con la Competencia en Comunicación Lingüística:

Así, en punto 2.3. de dicho catálogo, nos habla de la Comunicación y el Plurilingüismo y nos indica:

Esta competencia hace referencia a la utilización del lenguaje verbal y no verbal en contextos de interacción para interpretar e intercambiar significados con un modo de actuación determinado. Supone la capacidad de comprender conceptos e ideas y expresarlas de forma clara, atendiendo a la perspectiva de género, en el seno de un contexto inclusivo, multicultural y multilingüe (Uranga, Eizagirre, Gil, Losada & Ruiz de Gauna, 2019).

La competencia comunicativa, en su sentido más amplio, considera la utilización de diferentes códigos de comunicación, como son, además del oral y el escrito, el código gestual, musical o matemático. La comunicación implica el uso eficaz del lenguaje verbal (oral y escrito) y no verbal, manejando un sistema complejo de códigos interdependientes, los cuales permiten a un sujeto estar en contacto a través de múltiples signos y señales. En el ámbito académico, dentro de la competencia comunicativa, adquiere gran relevancia la competencia lingüística, definida como el conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas que requiere el uso adecuado, correcto, coherente y estético tanto del código oral como del escrito (comprensión y expresión, análisis y síntesis, identificación, comparación, creación, recreación de mensajes), que puede observarse en acciones de escucha, habla, lectura y escritura (Reyzábal, 2016).

En el contexto universitario, la competencia de comunicación se trabaja, principalmente, mediante el desarrollo, puesta en marcha y evaluación de tres competencias implicadas en la misma: la comunicación oral, la comunicación escrita y la comunicación en lengua extranjera (Villa y Poblete, 2007). En el contexto plurilingüe de la UPV/EHU, la competencia de comunicación conlleva el desarrollo de la comunicación oral y escrita en las dos lenguas oficiales de la Comunidad Autónoma del País Vasco, tanto en el ámbito científico como en el profesional. Respecto a la comunicación oral, el dominio de esta competencia implica la eficacia en la comunicación de ideas, conocimientos y sentimientos a través de la palabra tanto en situaciones conversacionales y en actividades grupales como en presentaciones públicas ante distintas audiencias. Todo esto supone claridad y eficacia en la comunicación, organización estructurada del discurso, adaptación a la audiencia y complementariedad entre el lenguaje verbal y el corporal, en definitiva, la capacidad para transmitir realmente lo que se pretende comunicar.

Cuando nos referimos a la comunicación escrita, el dominio de esta competencia implica, además de la organización estructurada del discurso y la adaptación a la audiencia, la capacidad de transmitir ideas, información y sentimientos a través de la escritura y de apoyos gráficos. Exige orden en la exposición y claridad en el vocabulario, la construcción de frases y el uso de signos de puntuación. Por último, y no menos importante para algunas titulaciones,

la competencia de comunicación en lengua extranjera, debe suponer para el alumnado universitario, la capacidad de comunicarse oralmente y por escrito en una lengua no oficial del territorio al que pertenece. El dominio efectivo de esta competencia supone que el alumnado tiene capacidad para comprender y producir textos, discursos y conversaciones dominando la situación en cada caso. Además, la competencia comunicativa es necesaria para la adquisición de otras competencias transversales como: el trabajo en equipo, la alfabetización mediática e informacional, el pensamiento crítico o el liderazgo, y, a su vez, es indispensable para la adquisición de los conocimientos propios de las diferentes titulaciones (Fernández, 2010).

Además, indica una serie de ejemplos de resultados de aprendizaje para esta competencia, entre los que están varios ligados directamente a la Competencia en Comunicación Lingüística:

- KO06: Comunica sus ideas y argumentos de modo comprensible y de acuerdo a los criterios formales establecidos.
- KO07: Expresa las propias ideas con eficacia comunicativa manteniendo coherencia entre el lenguaje verbal y no verbal.
- KO08: Muestra una expresión verbal y no verbal adaptada a una audiencia determinada en una presentación oral pública tanto en las lenguas oficiales como en las extranjeras.
- KO09: Incorpora en el discurso las recomendaciones para el uso inclusivo del euskera y del castellano.
- KO10: Realiza una exposición oral gestionando el tiempo y el ritmo según las necesidades del contexto.
- KO11: Adecúa el uso del euskera y/o del castellano al contexto académico y/o profesional.
- KO12: Hace un uso respetuoso del turno de palabra, expresando ideas propias con seguridad y desde las diferentes exigencias formales que se le requieren.
- KO13: Mantiene la interacción con la audiencia específica utilizando, si procede, soportes y materiales de apoyo para facilitar la comprensión de la información.
- KO14: Defiende con asertividad sus experiencias y conocimientos adquiridos haciendo uso del lenguaje científico-técnico.

Tabla 7 – Ejemplos de resultados de aprendizaje

COMUNICACIÓN Y PLURILINGÜISMO Ejemplos de resultados de aprendizaje	
KO01	Respetar las normas ortográficas y gramaticales en la elaboración de los textos académicos.
KO02	Utiliza estructuras y normas en la comunicación escrita especializada para la elaboración de documentos académicos y/o científicos tanto en las lenguas oficiales como en las extranjeras.
KO03	Cumple con las normas de referencia y citación bibliográfica de acuerdo con el contexto académico (APA, Vancouver, ISO...).
KO04	Identifica los principios de la comunicación efectiva en su contexto personal y social.
KO05	Mantiene la escucha activa en grupos de trabajo diversos con empatía y asertividad.
KO06	Comunica sus ideas y argumentos de modo comprensible y de acuerdo a los criterios formales establecidos.
KO07	Expresa las propias ideas con eficacia comunicativa manteniendo coherencia entre el lenguaje verbal y no verbal.
KO08	Muestra una expresión verbal y no verbal adaptada a una audiencia determinada en una presentación oral pública tanto en las lenguas oficiales como en las extranjeras.
KO09	Incorpora en el discurso las recomendaciones para el uso inclusivo del euskera y del castellano.
KO10	Realiza una exposición oral gestionando el tiempo y el ritmo según las necesidades del contexto.
KO11	Adecúa el uso del euskera y/o del castellano al contexto académico y/o profesional.
KO12	Hace un uso respetuoso del turno de palabra, expresando ideas propias con seguridad y desde las diferentes exigencias formales que se le requieren.
KO13	Mantiene la interacción con la audiencia específica utilizando, si procede, soportes y materiales de apoyo para facilitar la comprensión de la información.
KO14	Defiende con asertividad sus experiencias y conocimientos adquiridos haciendo uso del lenguaje científico-técnico.

Fuente: catálogo de competencias transversales de la UPV/EHU (2019)

Por lo tanto, en los grados universitarios, al igual que en secundaria, se requiere el desarrollo en la Competencia en Comunicación Lingüística, en todos sus grados.

4.3 La situación actual de la Competencia en Comunicación Lingüística

El Currículum Oficial de secundaria y los grados universitarios reconocen la importancia de desarrollar la competencia en comunicación y establece objetivos orientados a la adquisición de habilidades oratorias y, como hemos visto en el apartado teórico, comunicación oral se considera importante para cualquier ciudadano. Este hecho, probablemente, no suscite diferencias de opinión en la mayor parte de la sociedad; en general, la sociedad considera en mayor o menor medida que importarte saber expresarse correctamente de forma oral. Pero las dudas pueden surgir a la hora de cuestionarnos si realmente la Competencia en Comunicación Lingüística se desarrolla adecuadamente, si la juventud actual adquiere esa competencia de forma correcta y suficiente.

La hipótesis de la presente tesis, como adelante se detallará, pondrá en duda y tratará de esclarecer si se logra, y si se hace de forma completa y generalizada. La Competencia en Comunicación Lingüística es una de las competencias transversales básicas a desarrollar tanto en el bachillerato como en los diferentes grados universitarios y, sin embargo, existen numerosos estudios ponen de relieve que la consecución de la competencia no siempre se logra o, no al menos, en la medida que se debería:

La capacidad oral del alumnado catalán y español deja mucho que desear. Esta afirmación no se puede sustentar en estudios empíricos, porque no existe, ni tampoco en evaluaciones concretas, porque no se hacen. Pero la realidad en las aulas y fuera de ellas demuestra día a día las dificultades que tienen jóvenes y no tan jóvenes para comunicarse, no sólo con un vocabulario correcto y rico, sino con entonación y con destreza suficiente para no leer un papel.

Estudios nacionales e internacionales coinciden en que los jóvenes no sólo tienen dificultades para escribir un texto coherente y sin faltas de ortografía, sino que carecen de léxico variado. Expertos del ámbito de la universidad, responsables de la administración educativa y empleadores son conscientes de las insuficiencias en lecto-escritura y de las carencias expresivas, de ahí que se estén empezando a aplicar fórmulas didácticas que permitan revertir la situación.

En el *Consell de Cambres de Comerç* de Catalunya aún no se ha recibido una petición expresa de las empresas para organizar cursos de oratoria, lo cual no es significativa que no exista una preocupación por esta cuestión. María Segarra, directora de formación de la *Cambra*, afirma que es una cuestión que planea en muchas de las conversaciones que tenemos con empresarios. Empezamos a tener algún indicio de que es una necesidad y estamos pensando cómo trabajar en ello. Las demandas de los empresarios aún no son formales, pero existen", por lo que la *Cambra* se propone avanzar en alguna iniciativa formativa al respecto (Beltrán, 2008, p. 1).

El sistema educativo español, según varios informes y estudios, denota tener una asignatura pendiente con la oratoria, y, de ser así, si se pretende que los jóvenes españoles estén adecuadamente preparados para competir en un entorno cada vez más competitivo y globalizado, dominado por las pantallas, las redes sociales, y las nuevas tecnologías, será imprescindible replantearse la organización y estructuración actual de formación que se

imparte en España en lo referente a las competencias comunicativas entre el alumnado. A este respecto, el estudio realizado por el Observatorio de Innovación en el empleo (2014) demuestran que los recién titulados españoles no están suficientemente preparados para enfrentarse al mundo laboral, en lo que respecta a las aptitudes comunicativas. En dicho estudio se recoge la opinión de 23 grandes empresas (Acciona, Amadeus, Bankinter, BMW, Capgemini, Coca-Cola, Delaviuda Confectionery Group, Domecq Bodegas, EY (anteriormente Ernst & Young), IKEA, Línea Directa, L'Oréal, Mahou San Miguel, McDonald's, Pelayo, Sephora, SEUR y Xerox, Gas Natural, Grupo Siro, Grupo Pascual y PSA Citroën), en relación a la preparación de los recién titulados, y concluye que existe un déficit en la preparación de dichos jóvenes, en lo que respecta a conocimientos y a capacidades comunicativas. Estas compañías opinan, además, que el alumnado accede al mercado laboral con una insuficiente formación en idiomas y con una escasez de aptitudes negociadoras y comunicativas.

Asimismo, en Observatorio de Innovación en el Empleo (2014) pone de relieve que el propio alumnado resta relevancia a las destrezas oratorias o al trabajo en equipo, pues considera que lo más importante para lograr un empleo son los conocimientos específicos. Por otro lado, Revilla (2014) tras la realización de un estudio sobre la oralidad en la Educación Secundaria Obligatoria, concluye que el alumnado comete numerosos errores al hablar, que su vocabulario es muy escaso, que tienen dificultades a la hora de emplear oraciones compuestas (especialmente las subordinadas) y que carecen de capacidades argumentativas, por lo que opinan que los recién titulados no están suficientemente preparados para enfrentarse al mundo laboral, en lo que se refiere a las aptitudes comunicativas.

A pesar de la importancia que tiene la oratoria, en el 99% de las escuelas y universidades no se enseña a comunicar y a expresarse, por lo que la mayoría de personas no vuelve a esforzarse en mejorar su comunicación oral más allá del momento en el comenzaron a hablar y sus padres se esfuerzan por que lo hiciera correctamente (García-Milà, 2014). Actualmente, en el bachillerato y en la universidad, las habilidades oratorias en el aula se trabajan, principalmente, mediante las exposiciones orales en clase y mediante la participación activa en debates; pero no se trata únicamente de que el alumnado hable en clase, sino de ayudar a que controlen, tanto las situaciones de comunicación oral informales, como las formales (La de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, 2017), para lo que es necesario realizar en el aula actividades, proyectos y tareas que trabajen adecuadamente la Competencia en Comunicación Lingüística del alumnado, en diferentes contextos y con diferentes objetivos. Sin embargo, la juventud española debería recibir formación en oratoria desde primaria, de forma que fuera desarrollando sus habilidades comunicativas progresivamente, al igual que ocurre con otras habilidades, como la matemática (García-Milà, 2014). El autor muestra su preocupación no sólo ante la falta de habilidades oratorias del alumnado españoles, sino por el hecho de que la mayoría del alumnado españoles ni siquiera son conscientes de la relevancia de saber hablar bien en público, lo que deriva en una falta de interés hacia su aprendizaje.

Si bien existen personas que tienen unas aptitudes innatas para la oratoria, al igual que ocurre con otros talentos “el orador se hace, no nace” (Lázaro y Pimentel, 2015, p. 48) y, para hablar correctamente en público son primordiales “el esfuerzo, la formación y la práctica” (Lázaro y Pimentel, 2015, p. 48). En el sistema educativo español, parece existir un déficit formativo en relación a la oratoria. Dicha carencia tiene relación con un problema de base, ya

que a la gente no le gusta hablar en público, y lo evita en la medida de lo posible no les gusta hacerlo, por lo que, de seguir por la misma línea formativa, derivará en una futura generación de jóvenes carentes de aptitudes comunicativas (Carrillo, Saura & Montesinos, 1999).

Este problema se da también en la actual generación política española, y se seguirá repitiendo si no se revierte la situación y no se invierte tiempo y esfuerzo en mejorar la oratoria de los jóvenes de hoy. Las habilidades comunicativas son tan importantes como la carrera que se estudie, ya que se opte por los estudios que se opte, el alumnado tendrá la necesidad de comunicarse, expresar sus ideas y establecer argumentos. Ser capaz de realizar un discurso adecuado, claro, y persuasivo es la llave que abre muchas puertas, ya que el talento en cualquier área, por sí solo, no resulta suficiente si no se disponen de las herramientas adecuadas para demostrarlo y transmitirlo. Lamentablemente, hoy por hoy, el alumnado español es deficitario en dichas habilidades y capacidades (Carrillo, Saura & Montesinos, 1999). El autor refleja, además, su incompreensión ante el hecho de que en el sistema educativo español no se le confiera la importancia que corresponde a la oratoria y no se institucionalice su estudio, tal y como ocurre en el sistema anglosajón. Si bien es posible aprender a hablar en público a cualquier edad, cuanto antes se comience a hacerlo es mejor.

Sánchez Ortiz (2015), en su estudio sobre el desarrollo de competencias comunicativas mediante la lectura crítica, escritura creativa y expresión oral, pone de relieve la falta de adecuadas prácticas para el desarrollo de la competencia oral en el aula:

“51% de los estudiantes expresó que no les gusta hablar en público,
34% sí les gusta,
11% lo hacen por obligación, y
4% no respondieron.

Hablar les gusta menos que escribir; por miedos e inseguridades ante los demás (...)

Las acciones que realizaron durante su vida escolar y que exigían hablar en público, fueron: 80% exposiciones, participación, que realizaban en el aula de clases. Un 6%, en actos cívicos, como representantes de estudiantes. Y un 14% dijo que no realizó ninguna acción en público. Respecto a las dificultades enfrentadas por los encuestados al momento de salir hablar en público, reconocieron: 83%, miedo a las burlas, temor a olvidar y equivocarse, nerviosismo. No saber expresarse, argumentar, manejar el público, sudor en las manos, temblor en las piernas, se les traba la lengua, tartamudeo. El restante 17%, guardó silencio. 81% tiene claro qué y quién es un orador; el 19% restante erraron o guardaron silencio. Sólo el 24% sabe cuáles son las partes que integran un discurso oral: Introducción, desarrollo, y conclusión, y 76% desconoce. 6% reconoce cuáles son los tipos de discursos o piezas de oratoria más comunes” (Sánchez Ortiz, 2015, p. 131).

Por lo tanto, los estudios previos parecen apuntar a la existencia de una cierta diferencia entre los objetivos pretendidos por la ley en cuanto a la comunicación lingüística y los objetivos alcanzados o los resultados realmente logrados por el alumnado. De tratarse así, requeriría realizar un cambio metodológico en el aula para el correcto desarrollo de la competencia lingüística del alumnado (Basterra, 2012), para lo que resultaría imprescindible estudiar la metodología que actualmente se emplea en el aula, y ver cómo modificarla de cara a lograr unas adecuadas habilidades oratorias.

Sin embargo, los métodos educativos no parecen ser la única razón de las carencias que los diferentes autores indican. El Informe de Juventud en España de 2020, basado en la encuesta INJUVE del año 2019 explica claramente que la juventud actual es “nativa digital”, lo que implica que están muy familiarizados con el entorno online y lo utilizan para informarse, aprender, interactuar, comprar y entretenerse (Presky, 2001). Este hecho, evidentemente, afecta el desarrollo de sus propias personalidades y su socialización. Estas actividades son, por supuesto, "ocio digital", que puede entenderse como cualquier forma de ocio que se pueda realizar a través de la infinidad de dispositivos electrónicos al alcance de la juventud. Dicho "ocio digital" incluye actividades que solo se pueden realizar en línea (como conectarse a las redes sociales para compartir contenidos o formar parte de una comunidad virtual), especialmente con la facilidad de acceso a la red que permiten los teléfonos inteligentes; pero también hay actividades que tradicionalmente se han realizado fuera de línea y que ahora se realizan online, como escuchar música o ver series dramáticas a través de plataformas digitales.

En comparación con el entretenimiento tradicional, el entretenimiento digital tiene características diferentes. Primeramente, la inmediatez: El ocio se puede disfrutar en pequeños momentos, burbujas interactivas, ocio selectivo y móvil, pero al mismo tiempo mucho menos duradero y micro segmentado (Igarza, 2009). En segundo lugar, pero relacionado con lo anterior, el ocio digital tiene rasgos de permanencia: en la medida en que la conexión es constante, convierte al propio sujeto en un producto continuamente expuesto ante sus semejantes, como forma de ocio social. Además, todos ellos fomentan la intimidad: mostrar su imagen íntima positiva de sí mismos al mundo exterior es una parte importante de la práctica social en el tiempo libre (Sibilia, 2008); todo esto es vertiginoso. El tercer factor es que la típica plataforma o aplicación de ocio digital se ha convertido en el referente identitario de la juventud. Incluso aquellos formatos que permiten el consumo personal (series o videojuegos) son abiertos y disfrutados en grupos más o menos grandes. Otros, como las redes sociales o los juegos online, están preparados directamente para la socialización virtual. Todos estos aspectos están relacionados porque ayudan a establecer una identidad grupal colectiva; estas formas de ocio generan personalidades, interrelaciones y diálogos propios de la actual juventud (Reig y Vilchez, 2013).

La juventud está normalizando este tipo de comunicación digital e informal, lo que está afectando a su comunicación escrita y oral en cualquier ámbito. No les resulta tan sencillo distinguir entre un entorno formal o académico y uno informal; aplican el mismo lenguaje, las mismas fórmulas. En mi día a día, soy testigo de cómo es habitual que se dirijan al profesorado en ese lenguaje informal, o que escriban en un trabajo o examen expresiones coloquiales e inadecuadas al contexto. Así, la juventud no desarrolla unas competencias, en los diferentes ámbitos de su vida. El lenguaje a través de las pantallas y en las redes sociales ha modificado la forma en la que nos expresamos, propiciando que la comunicación escrita esté más cercana que nunca de la oral. Las redes sociales dan acceso a que cualquier persona pueda comunicarse con un gran público (en mayor o menor medida, en función del alcance de sus redes); y, al mismo tiempo, la sociedad y, especialmente la juventud, entienden las redes sociales como un espacio informal, en el que comunicarse con la familia y amigos, por lo que no se da importancia excesiva a las faltas de ortografía y se emplea la lengua de forma informal, empleando por ejemplo acortamientos de palabras, o símbolos. El problema es la fácil transferencia que se produce de ese discurso informal y coloquial a cualquier otro ámbito, lo

que impide que se desarrolle una competencia oral que permita gestionar de forma adecuada cualquier actividad pública o privada. La preocupación por este tema es cada vez mayor en la sociedad, lo vemos en nuestros hijos, en nuestras calles, entre nuestro alumnado, y esta preocupación social, se fusiona con la mía propia, dando pie a esta investigación. Además, las nuevas tecnologías no solo afectan a la forma en la que nos relacionamos, sino que también hacen que nuestra mente se acostumbre a absorber información de la manera en que se distribuye mediante esas tecnologías; es decir, diseminada, en estallidos cortos y descoordinados, desplazando así la forma tradicional lineal de pensamiento, calmada, concentrada y sin distracciones, típica de la cultura transmitida a través de los libros (McLuhan, 1964).

Otra posible causa, por las que el alumnado no adquiere las suficientes habilidades oratorias en secundaria y en la universidad, que este estudio bajara, de cara a plantear posibles líneas de actuación futuras, es la existencia de una posible relación causa-efecto entre la lectura, la escritura y la oralidad. La oralidad supervivió a la escritura, y al mismo tiempo, la lectura alimenta y mejora la calidad de la capacidad de comunicación, por lo puede ser de vital importancia, si queremos desarrollar unas adecuadas habilidades oratoria en el alumnado, promover en el mismo el placer de la lectura y la escritura (Cavallo y Chartier, 2011).

Por lo tanto, podemos intuir que la Competencia en Comunicación Lingüística no se está desarrollando en medida requerida por los objetivos educativos, y en la medida que sería adecuado para el futuro del alumnado de secundaria y universidad español. Las posibles parecen partir de la metodología empleada en el sistema educativo actual, de los efectos de la digitalización de la sociedad actual.

4.4 Metodología actual para trabajar las habilidades oratorias en el aula

Si los objetivos planteados para la etapa de bachillerato, en lo que se refiere a las capacidades comunicativas, no se están cumpliendo, habría que prestar atención al modo en el que se están trabajando esas competencias actualmente en el aula. El ya mencionado RD 1105/2015 apenas especifica la metodología a emplear para el desarrollo de la Competencia en Comunicación Lingüística, ya que, simplemente, especifica que uno de los criterios de evaluación de la asignatura de Lengua y Literatura será:

3. Realizar exposiciones orales o escritas acerca de una obra, un autor o una época con ayuda de medios audiovisuales y de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, expresando las propias opiniones, siguiendo un esquema preparado previamente, valorando las obras literarias como punto de encuentro de ideas y sentimientos colectivos y como instrumentos para acrecentar el caudal de la propia experiencia (Boletín Oficial del Estado, 3, de 3 de enero de 2015, secc. I, p.380).

Sin embargo, no hace referencia a cómo se procurará que el alumnado cumpla con dichos criterios de evaluación, ni plantea actividades diferentes a mera exposición oral de un tema ante la clase para trabajar las habilidades comunicativas. Según muestra el Decreto 127/2016, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo del Bachillerato y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco (BOPV, 2016), el currículo de la asignatura de Lengua y Literatura tiene un componente principalmente teórico. Su contenido se estructura en cinco bloques:

- “- La variedad de los discursos: escuchar, hablar y conversar
- La variedad de los discursos: leer y escribir
- El discurso literario
- Reflexión sobre la lengua
- La dimensión social de la lengua” (p. 143).

Con dichos contenidos se busca en la consolidación de las habilidades oratorias, y se pretende desarrollar las habilidades discursivas, pero lo cierto es que la aplicación práctica que se propone (lectura de textos, reflexión sobre el tipo de discursos existentes, conocimiento de las normas ortográficas y gramaticales o de los elementos de la situación comunicativa), va más encaminada a ser capaz de organizar correctamente las ideas, y de elaborar un texto correcto de cara a la realización de una comunicación oral, pero no forma al alumnado en cuánto a técnicas y recursos para mejorar sus habilidades orales. El currículo recogido en el Decreto 127/2016 (BOPV, 2016) plantea, en consonancia con el currículo oficial, la producción de textos orales o la participación activa en discusiones y debates. Ciertamente, como demuestran los múltiples autores analizados, que la práctica ayuda a adquirir habilidades oratorias, pero para la correcta consecución del objetivo en competencia comunicativa, será necesario formar al alumnado en aptitudes oratorias, para que luego pueda desarrollarlas con la práctica. Y, efectivamente, en la actualidad, las habilidades oratorias en Bachillerato se trabajan mediante exposiciones orales en clase y la participación activa en debates. Las Propuestas de mejora de la Competencia en Comunicación Lingüística elaboradas por la de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (2017) explica que hacer que el alumnado hable en clase, sin más, resulta insuficiente, ya que el objetivo no es hacerles hablar, sino ayudarles a que se manejen adecuadamente a la hora de comunicarse, bien se trate de situaciones formales o informales. Para lograr dicho objetivo, plantean una serie de tareas que, de realizarse en el aula, contribuyen a trabajar adecuadamente la competencia en comunicación del alumnado. Esa necesidad de realizar modificaciones en la metodología empleada en el aula, es detectada también por Basterra (2012), quien corrobora la relevancia de trabajar la oralidad no como un hecho aislado, sino como un objetivo común a todas las materias.

Por lo tanto, intuimos que el hecho de que la Competencia en Comunicación Lingüística sea transversal y no esté expresamente detallado en qué materias curriculares debe tratarse, en base a qué metodología debe desarrollarse y cómo ha de ser evaluada, puede estar implicando la falta de desarrollo de dicha competencia de forma adecuada y efectiva.

4.5 Posibles metodologías y modelos a aplicar

Ante las aparentes carencias oratorias del alumnado en España y, puesto que cabe la posibilidad de que una de las causas pueda ser la insuficiente práctica de las misma o el empleo de escasas y limitadas metodologías en su desarrollo, se va a proceder a analizar qué otras metodologías o modelos se podrían emplear para mejorar las habilidades oratorias del alumnado.

4.5.1 Modelos empleados en otros países.

Si realmente en España no está desarrollándose la Competencia en Comunicación Lingüística de forma adecuada, conviene observar qué metodologías y modelos educativos se están empleando en otros países, de cara a poder plantear mejoras a futuro que subsanen las carencias.

Al parecer, el alumnado español tiene más dificultades, en comparación con el alumnado de otras nacionalidades, a la hora de hablar en público. En España hay un mayor miedo al ridículo que en otros países, y que ello queda patente en las escuelas de negocio en la que confluye alumnado de varias nacionalidades, ya que el alumnado español, en esa situación, suele ser más recatado y se suele mostrar más retraído que el resto (Bernard, 2015). Tras observar las diferencias entre el alumnado español y el anglosajón u oriental, los primeros denotan tener una mayor resistencia que los otros a expresarse o exponer sus ideas en público (Prieto, Martín, Fuentes y Lacasa, 2008). Dichos autores, concluyen que la razón radica en que el alumnado español ha estado menos expuesto a la realización de este tipo de prácticas; es decir, que el alumnado anglosajón u oriental tiene mayor experiencia en la comunicación oral en público y en el empleo de la metodología del trabajo en equipo y, por lo tanto, a diferencia del español, no presenta oposición a la hora de hablar en público en el aula. Con la misma idea se alinea Playà (2013), al opinar que “la cultura anglosajona siempre ha dedicado más atención a la oratoria” (p.1), y afirmar que el parlamento británico es un buen ejemplo de ello, ya que, allí, los diputados se sitúan frente a frente, y debaten de forma abierta e improvisada, puesto que no se admiten los discursos preparados. En el Reino Unido, la vida institucional se organiza en torno a la necesidad de tener desarrolladas unas adecuadas habilidades oratorias (Brown y Pickford, 2013). Como ejemplo de ello, se puede analizar su proceso judicial, mucho menos burocrático que el español, y más basado en debates y duelos retóricos. Esta dinámica se repite en el parlamento y en los diferentes estamentos políticos y sociales (Leith, 2011). Por ello, los colegios más exclusivos y las universidades privadas más valoradas destacan por garantizar las habilidades comunicativas y discursivas de su alumnado, y es bien conocida la tradición de los clubes de debate de Instituciones Educativas como Eton, Oxford o Cambridge.

La misma filosofía la comparten países como Estados Unidos, donde se potencian las capacidades improvisadas de oratoria y debate. Ejemplo de ello es la figura de Steve Jobs ya que creó una nueva tendencia basada en su habilidad para realizar discursos sin apoyo de ningún papel escrito, y moviéndose por el escenario (Playà, 2013). Efectivamente, en Estados Unidos la formación secundaria otorga gran importancia al *public speaking*, al hablar en público, no sólo ya como asignatura, sino como eje central y común del conjunto de

asignaturas, lo que se refleja en la mayor parte de las actividades escolares. A pesar de ello, la asignatura no es obligatoria en el currículo federal, pero muchos centros la ofertan como asignatura obligatoria, y los que, al menos la tienen como optativa, demostrando la importancia que las destrezas oratorias tienen en el país. Además, se curse o no la asignatura, las escuelas superiores confieren una gran importancia al desarrollo de las destrezas para hablar en público, argumentar, debatir, exponer o interpretar, especialmente entre los 14 y los 18 años (Fominaya, 2014). Se remarca, además, que en Estados Unidos proliferan las asociaciones orientadas a la oratoria, como la *American Forensics Association* o la *Nacional Forensic League*, donde se promueven las competiciones de debates para el alumnado de secundaria (Fominaya, 2014).

Parece denotar, por lo tanto, que el sistema educativo español se halla aún lejos de dichas prácticas y actualmente, los colegios españoles que forman a su alumnado en oratoria son muestras aisladas, a pesar de los beneficios que reportaría al mismo (Rosa, 2014). De hecho, tal y como constata Fominaya (2014) en relación al alumnado del centro *Highlands School Los Fresnos*, el alumnado es formado en habilidades discursivas desde primaria, y el cambio para el alumnado resulta rápidamente visible, ya que, en dicho centro, el alumnado se pelea por poder salir a exponer antes sus compañeros de aula.

En la cultura anglosajona, como en la estadounidense, son habituales las ligas de debates, que no son sino competiciones intelectuales en las que alumnado de secundaria o universitarios, se enfrenta por equipos, defendiendo argumentos a favor o en contra de un tema dado (elegido por sorteo), asemejándose a un debate parlamentario. Dichas prácticas, habituales desde hace décadas en dichos países, comienzan a proliferar en España, lo que denota un cambio de filosofía latente en nuestro país. Pero, el actual sistema educativo español podría ser aún deficitario en formación para hablar en público, de lo que derivaría en una necesidad de replantear soluciones enfocadas a subsanar las carencias del alumnado españoles en cuanto a habilidades comunicativas.

4.5.2 El cambio de metodología basado en el Proyecto Lingüístico de Centro

Son múltiples los métodos, las técnicas y las actividades que pueden emplearse para trabajar la mejora de las habilidades oratorias, y que podrían ser aplicadas en las aulas de Bachillerato, pero son múltiples los autores que opinan que la base para cualquier cambio metodológico en relación a la competencia lingüística es la realización de un Proyecto Lingüístico de Centro (PLC). El Proyecto Lingüístico de Centro (PLC) posee como objetivo fundamental impulsar y apoyar la puesta en marcha en los centros educativos de un proyecto global para la mejora de la competencia en comunicación lingüística en el que participe el profesorado de las distintas áreas y materias suele ser un proyecto de gran envergadura, de carácter pluri-anual, que se va elaborando e implementando de manera progresiva a lo largo de 3 cursos académicos, e implica a todo el profesorado y a la comunidad educativa, liderados por el equipo directivo y la persona coordinadora del PLC. Una vez concluido el proceso de elaboración y experimentación durante los tres años de duración del programa, el centro habrá de continuar revisándolo, actualizándolo e implementándolo en función de sus necesidades y circunstancias.

La de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía es una de las instituciones que más ha abogado por el Proyecto Lingüístico de Centro, para lo cual ha desarrollado el programa Proyecto Lingüístico de Centro que facilita una metodología, unas estrategias y unos materiales básicos de referencia para el proceso de construcción y experimentación de un PLC base. Además, en su “Programa para el desarrollo de la Competencia en Comunicación Lingüística: Leer, escribir, escuchar, hablar para la vida”, por ejemplo, propone la realización de PLCs para mejorar la Competencia en Comunicación Lingüística y en relación al desarrollo de dicha competencia concluye que:

“1. El desarrollo metodológico debe orientarse a las prácticas sociales donde se produce interacción entre varios interlocutores con lo que estamos trabajando al mismo tiempo las competencias sociales y cívicas. Estas, implican la habilidad y capacidad para interactuar con otras personas y grupos conforme a normas basadas en el respeto mutuo.

2. Al trabajar en estos tiempos con textos en múltiples formatos y soportes, estamos desarrollando también la competencia digital, que precisa del desarrollo de diversas destrezas relacionadas con el acceso a la información, el procesamiento y el uso para la comunicación.” (Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, 2017, p. 11-12).

Entre los posibles medios a emplear, plantea el uso de estrategias de aprendizaje cooperativo, o la grabación de las sesiones de trabajo sin la presencia del docente. Al hilo de la propuesta de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía sobre el desarrollo de Proyectos Lingüísticos de Centro, Basterra (2012) considera que el PLC es un documento imprescindible que todo centro escolar debería de elaborar, partiendo de una reflexión inicial sobre la forma en la que se está impartiendo la asignatura de Lengua y Literatura, y pasando, a continuación, a estudiar los aspectos que no se están trabajando y se deberían, de forma que de dicho documento se desprenda el cambio metodológico a realizar, para lograr que el alumnado sean más competentes a nivel lingüístico. Trujillo (2010) y Gómez y Arcos (2007) defienden, igualmente, el PLC como elemento básico para mejorar la competencia lingüística del alumnado, ya que permite que el cambio sea “asumido por el conjunto de profesores del claustro, e implementado en todas las áreas y disciplinas” (Gómez y Arcos, 2007, p.1).

Por lo tanto, parece existir un acuerdo respecto a la validez de los Proyectos Lingüísticos de Centro como herramienta para cambiar y mejorar la metodología empleada en los Centros Educativos para desarrollar adecuadamente la Competencia en Comunicación Lingüística.

4.5.3 Otras metodologías y técnicas para el correcto desarrollo de las habilidades oratorias

En cuanto a las técnicas y actividades concretas a realizar en el aula, y que deberán de estar recogidas en el PLC, existen infinidad de propuestas y planteamientos. Maíllo (1971) explica que “la Gramática no enseña a hablar, pese a la definición generalizada; a hablar sólo se aprende hablando, de análoga manera a como a andar, nadar, montar en bicicleta, tocar el piano, sólo se aprende andando, nadando, montando y tocando. El habla pertenece al dominio de la praxis” (p. 23).

Calero (1989) plantea crear un programa modelo para trabajar la oratoria en el aula, bajo la premisa de que la práctica habitual y sistemática de la exposición oral es la vía para mejorar las habilidades para hablar en público. Para ello, propone realizar diversas actividades en el aula de Lengua y Literatura: comunicarse, discutir, contrastar, criticar, ampliar información y debatir. Además, Calero (1989) aclara que no existen fórmulas mágicas para lograr una corrección y una fluidez oral, que la única vía es la práctica activa.

Si bien algunas personas nacen con unas cualidades comunicativas innatas, el buen orador se forma, se hace y para ello son elementos imprescindibles la práctica, el esfuerzo y la formación (Lázaro y Pimentel, 2015). Como complemento a la práctica de los discursos, críticas, exposiciones y debate, se recomienda la práctica de actividades paralelas que incidan positivamente en las capacidades oratorias, como, por ejemplo: escuchar discursos en registros orales ricos, leer, asistir a debates y/o conferencias, realizar dramatizaciones, narraciones, exposiciones y descripciones, recitar, entre otros, tal y como sugiere Calero (1989). Para ello, Gómez y Arcos (2007) proponen, entre otras actividades, la utilización intensiva de las TIC para mejorar la creatividad, el empleo del aprendizaje cooperativo para mejorar las habilidades oratorias o la realización de actividades extraescolares y complementarias para potenciar el desarrollo de la competencia lingüística. Otra posible opción es hacer trabajar y discutir a el alumnado en grupos reducidos, empleando por ejemplo técnicas del Aprendizaje Basado en Problemas, tal y como plantean Prieto, Martín, Fuentes y Lacasa (2008). Además, Playà (2013) cita a Lligadas (2013) para explicar que un buen orador debe gestionar, además de la oratoria, la comunicación no verbal y los silencios, complementos fundamentales de la palabra. Cazcarro y Martínez (2011) proponen la realización de grabaciones en video en el aula, como herramienta para mejorar las habilidades oratorias del alumnado. Los autores consideran que, de ese modo, se incrementan las posibilidades y el potencial de la autoevaluación y la coevaluación, y que, además, se reduce la subjetividad a la hora de evaluar las habilidades oratorias del alumnado.

Por otro lado, se recomienda el empleo del discurso expositivo en el aula como forma de desarrollar las habilidades comunicativas, ya que dicha práctica mejora las capacidades de comprensión del alumnado (Castejón y España, 2004). Se plantea, también, un plan progresivo para incrementar la participación oral del alumnado en el aula, que parte de comenzar por una mera presentación del alumnado, hasta lograr que el alumnado realice discursos en clase (Castejón, 2011). El autor defiende que la forma de aprender a hablar correctamente en público es por medio de la práctica, con la participación en clase, por lo que desarrolla un proceso,

jerarquizado en función de la dificultad, para superar progresivamente la resistencia del alumnado a hablar en público. Por último, Castejón (2005) considera que, además de trabajar las habilidades oratorias del alumnado, las acciones en el aula deben ir encaminadas a reducir la ansiedad que le produce al alumnado el tener que hablar delante de un público, ya que por mucho que se trabajen diferentes métodos y técnicas, si éstos no van unidos a una reducción de la ansiedad, los resultados no serán satisfactorios. Barragán et al (2005), se centran en la importancia de complementar el desarrollo de las habilidades oratorias junto con las habilidades de escritura, ya que defienden que “las habilidades lingüísticas no se producen aisladamente y que su enseñanza implica la confluencia de todas ellas” (p. 38).

Diversos autores defienden, por otro lado, la necesidad de trabajar una serie de habilidades complementaria para mejorar la calidad del discurso oral. Por ejemplo, Baró (2012) defiende la relevancia de trabajar el lenguaje no verbal como elemento fundamental en la comunicación en público; Pinillos (2012), aboga por la importancia de cuidar la voz y trabajarla para evitar que el nerviosismo y unos hábitos inadecuados impidan una correcta expresión, y Mehrabian (2009) indica que el 38% de lo que se comunica, depende directamente de la voz, por lo que, para resultar convincentes, conectar con el público y transmitir correctamente las ideas, es vital conocer nuestra voz y aprender a trabajarla y controlarla, para lo cual resulta imprescindible aprender a respirar correctamente. También se pone de relieve la necesidad de centrar la atención en el público, y no en uno mismo, ya que un exceso de atención sobre los gestos, la voz y el contenido del orador sobre sí mismo, conlleva a que se olvide del público que tiene delante, lo que dificultará la conexión entre el emisor y el receptor, invalidando, en muchos casos, el efecto del mensaje a transmitir (Pérez de las Heras, 2015). Por último, Mongay (2004) presenta una serie de actividades para trabajar la comunicación oral en Educación Secundaria. Para ello, se centra en las diferencias existentes entre la comunicación oral y la escrita, y plantea como objetivo en el aula el empleo del mayor número posible de estrategias comunicativas, que permitan al alumnado desarrollar sus habilidades oratorias al máximo. Mongay (2004) explica, además, que una de las razones por las que no se trabaja suficientemente la expresión en el aula, es la dificultad de evaluarla, por lo que plantea la utilización de fichas de evaluación de facilitan la labor del docente a la hora de valorar las exposiciones orales.

Vemos así que, de demostrarse un insuficiente desarrollo de la Competencia en Comunicación Lingüística en España, existen diversos modelos y metodologías que podrían plantearse para mejorar dichas carencias y lograr, a futuro, subsanar las mismas.

RESUMEN DEL CAPÍTULO 4

- En secundaria, el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato define los objetivos en conjunto para toda la etapa, fijando los objetivos de cada materia en términos de competencias, contenidos y criterios de evaluación. Una de estas competencias básicas a desarrollar en el bachillerato es la Competencia en Comunicación Lingüística.
- En el contexto universitario, la competencia de comunicación se trabaja, principalmente, mediante el desarrollo, puesta en marcha y evaluación de tres competencias implicadas en la misma: la comunicación oral, la comunicación escrita y la comunicación en lengua extranjera. La Universidad Pública del País Vasco (UPV/EHU), en su catálogo de competencias transversales incluye aquellas que tiene que ver con la Competencia en Comunicación Lingüística y, concretamente, hace referencia a la Comunicación y el Plurilingüismo, incluyendo el lenguaje verbal y no verbal.
- Respecto a la situación actual de la Competencia en Comunicación Lingüística, los estudios previos analizados parecen apuntar a la existencia de una cierta diferencia entre los objetivos pretendidos por la ley en cuanto a la comunicación lingüística y los objetivos alcanzados o los resultados realmente logrados por el alumnado.
- Sin embargo, los métodos educativos no parecen ser la única razón de las carencias en comunicación lingüística de los jóvenes. La juventud actual es “nativa digital”, tiene normalizada la comunicación digital e informal, lo que está afectando a su comunicación escrita y oral en cualquier ámbito. Dicha juventud, entiende las redes sociales como un espacio informal, en el que comunicarse con la familia y amigos, por lo que no se da importancia excesiva a las faltas de ortografía y se emplea la lengua de forma informal, empleando por ejemplo acortamientos de palabras, o símbolos. El problema es la fácil transferencia que se produce de ese discurso informal y coloquial a cualquier otro ámbito, lo que impide que se desarrolle una competencia oral que permita gestionar de forma adecuada cualquier actividad pública o privada.
- Otra posible causa, por las que el alumnado no adquiere las suficientes habilidades oratorias en secundaria y en la universidad, es la existencia de una posible relación causa-efecto entre la lectura, la escritura y la oralidad. La oralidad supervivió a la escritura, y al mismo tiempo, la lectura alimenta y mejora la calidad de la capacidad de comunicación, por lo que puede ser de vital importancia, si queremos desarrollar unas adecuadas habilidades oratoria en el alumnado, promover en el mismo el placer de la lectura y la escritura.
- El análisis realizado permite intuir que la Competencia en Comunicación Lingüística puede no estarse desarrollando en la medida requerida por los objetivos educativos, y en la medida que sería adecuada para el futuro del alumnado de secundaria y universidad español.

CAPÍTULO 5 – METODOLOGÍA

CAPÍTULO 5

METODOLOGÍA

En este capítulo, se detalla la metodología empleada en las diferentes fases de la investigación y se presentan la hipótesis, el objetivo general y los objetivos específicos de la presente investigación. Para ello se detallan las muestras analizadas y las técnicas e instrumentos de análisis y estadísticos empleados en cada una de las diferentes etapas de la investigación realizada. Igualmente se explica la evolución y desarrollo del conjunto del análisis llevado a cabo.

5.1 Hipótesis

Este trabajo tiene varios objetivos, que parten de una hipótesis que se pretende contrastar y que es la razón de ser de la presente tesis. La hipótesis de esta tesis trata de contrastar si existen o no carencias en el perfil de salida del alumnado de secundaria y universitario, en lo referente a la Competencia en Comunicación Lingüística (CCL). Es decir, si se logran los objetivos curriculares planteados en lo referente a la adquisición de la Competencia en Comunicación Lingüística.

Como muestra del estudio del alumnado nos hemos centrado en dos grupos, uno de alumnado de enseñanza secundaria y otro de alumnado universitario de la CAPV, en concreto en algunas facultades de la UPV/EHU y se emplearán diversas metodologías para el contraste de la presente hipótesis.

5.2 Objetivos generales y específicos

El **objetivo general** de la presente tesis, consiste en contrastar si existen o no carencias en el perfil de salida del alumnado de secundaria y universitario, en lo referente a la Competencia en Comunicación Lingüística. Para lograr dicho fin se ha comenzado por realizar una serie de cuestionarios a dos grupos de alumnado, uno de secundaria y otro universitario, en torno a la percepción que tienen en cuanto a sus capacidades de comunicación oral. Posteriormente, se han contrastado dichas percepciones, con una observación del alumnado universitario en las defensas de sus Trabajos de Fin de Grado, comparando así las percepciones del alumnado con datos observables y medibles. Por último, y tras obtener una serie de resultados, se han contrastado los mismos en un Focus Group con un grupo de docentes con experiencia en el desarrollo y/o la evaluación de las competencias en comunicación lingüística del alumnado.

Por otro lado, se persigue alcanzar una serie de **objetivos específicos** que son los siguientes:

1. Estudiar los aspectos teóricos que comprenden la oratoria y la Competencia en Comunicación Lingüística (CCL); así como, conocer la importancia de la comunicación oral, identificando los posibles beneficios que aporta al alumnado, en su futuro laboral y personal.
2. Conocer la evolución histórica de la enseñanza de la oratoria desde sus orígenes, así como los aspectos comparados de esta materia en los planes de estudio en el sistema educativo español desde su surgimiento hasta su desaparición.
3. Estudiar la situación actual de la competencia oral en secundaria y universidad.
4. Analizar la percepción del alumnado y profesorado de secundaria y del alumnado de los primeros años de universidad, respecto a las competencias orales del alumnado, tratando de hallar aquellas variables que puedan influir en las capacidades orales del alumnado.
5. Contrastar si la percepción del alumnado sobre sus capacidades orales se adecúa a la realidad sus capacidades de comunicación oral.
6. Confrontar los resultados obtenidos en los puntos anteriores con docentes con experiencia en evaluar las competencias orales del alumnado en secundaria y en los grados universitarios y realizar una propuesta para mejorar la competencia oral del alumnado de secundaria y universitario.

La tabla 8, recoge el resumen de la hipótesis, objetivos y metodologías empleadas para lograrlos.

Tabla 8 – Hipótesis, objetivos y metodología

HIPÓTESIS Y OBJETIVOS	
HIPÓTESIS	
Se trata de contrastar si existen o no carencias en el perfil de salida del alumnado de secundaria y universitario, en lo referente a la competencia en comunicación lingüística en su aspecto oral.	
OBJETIVO GENERAL	
Contrastar si el alumnado de secundaria y universitario desarrolla correctamente la competencia de comunicación lingüística en su aspecto oral y, de no ser así, estudiar las posibles causas.	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	METODOLOGÍA
1 Estudiar los aspectos teóricos que comprenden la oratoria y la Competencia en Comunicación Lingüística (CCL); así como, conocer la importancia de la comunicación oral, identificando los posibles beneficios que aporta al alumnado, en su futuro laboral y personal.	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de la Bibliografía
2 Conocer la evolución histórica de la enseñanza de la oratoria desde sus orígenes, así como los aspectos comparados de esta materia en los planes de estudio en el sistema educativo español desde su surgimiento hasta su desaparición.	
3 Estudiar la situación actual de la competencia oral en secundaria y universidad.	
4 Analizar la percepción del alumnado y profesorado de secundaria y del alumnado de los primeros años de universidad, respecto a las competencias orales del alumnado, tratando de hallar aquellas variables que puedan influir en las capacidades orales del alumnado.	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionarios • Análisis estadístico descriptivo • Análisis estadístico inferencial
5 Contrastar si la percepción del alumnado sobre sus capacidades orales se adecúa a la realidad sus capacidades de comunicación oral.	<ul style="list-style-type: none"> • Observación TFG • Análisis resultados
6 Confrontar los resultados obtenidos en los puntos anteriores con docentes con experiencia en evaluar las competencias orales del alumnado en secundaria y en los grados universitarios y realizar una propuesta para mejorar la competencia oral del alumnado de secundaria y universitario.	<ul style="list-style-type: none"> • Focus Group

Fuente: elaboración propia

Por lo tanto, partiendo de la inquietud puesta de relieve en la introducción respecto a las capacidades orales de la juventud actual, esta investigación tiene como objetivo general contrastar si realmente el alumnado de secundaria y universitario, desarrolla correctamente la competencia de comunicación lingüística en su aspecto oral y, si así fuera, ver las posibles causas de esa deficiencia y las vías para poder subsanarla. Se trata, por lo tanto, de ver si, efectivamente se están cumpliendo los objetivos educativos planteados entorno a la Competencia en Comunicación Lingüística, tanto en Secundaria como en algunos grados universitarios.

Para ello la investigación parte de un análisis de la evolución histórica de la oratoria desde sus orígenes, lo que nos permitirá ver la importancia que ha tenido como instrumento indispensable para desarrollarse como ciudadano en cualquier sociedad y en cualquiera de los ámbitos de la misma. Además, nos dará una visión de la relevancia que se le ha otorgado al estudio de la oratoria con independencia de la disciplina que estudiara el alumnado y el alto valor social que otorgaba el estar dotado de unas adecuadas habilidades oratoria para una adecuada integración en la sociedad, en la vida pública y, especialmente, en la política. Igualmente, nos mostrará que unas adecuadas competencias en comunicación oral no solo implican exponer un tema (preparado o no) ante un público, sino saber además argumentar, persuadir, defender posturas y discutirlos.

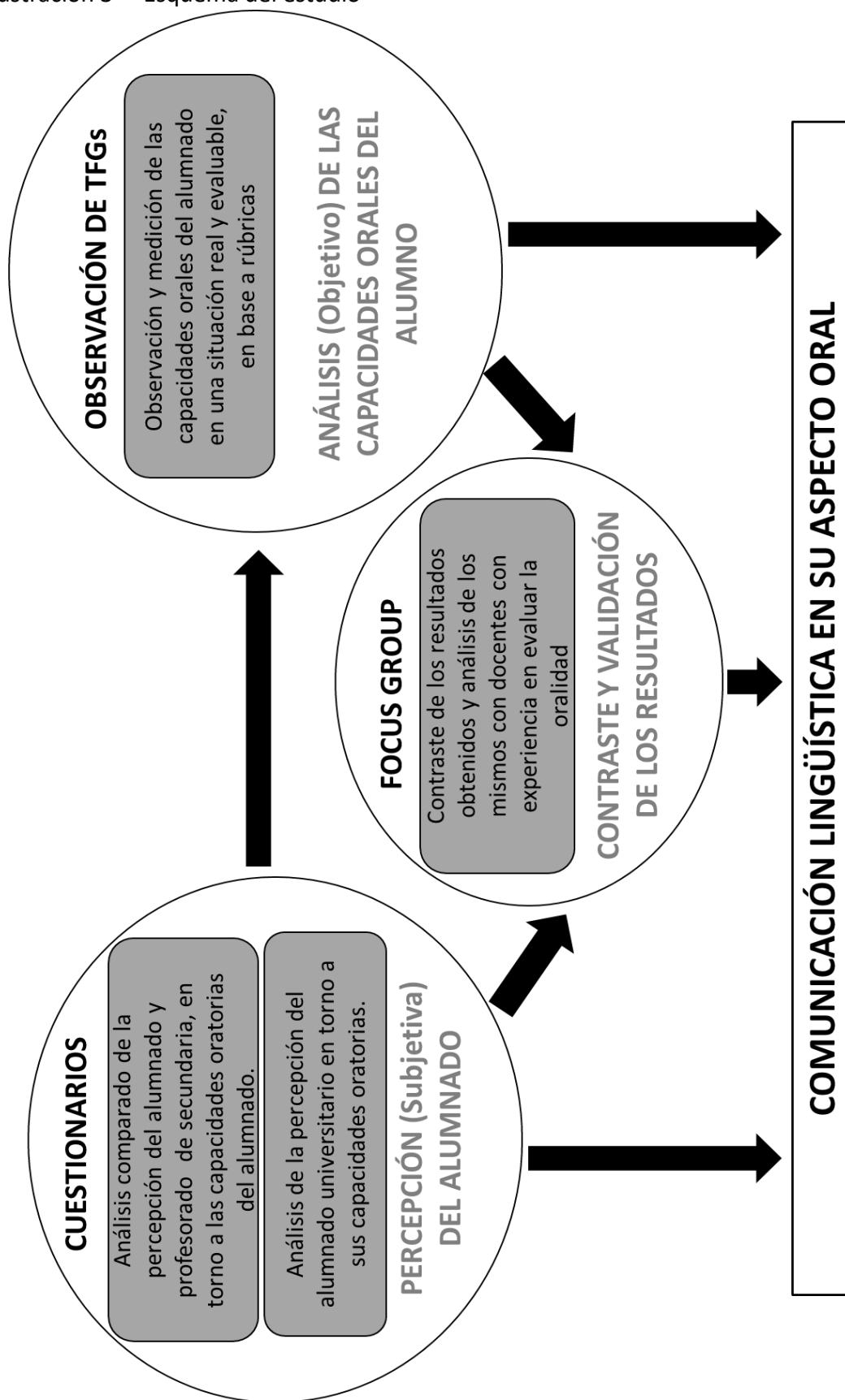
Tras constatar dicha evolución, se procederá a estudiar los aspectos comparados de la oratoria en los diferentes planes de estudio en el sistema educativo español desde su surgimiento hasta su desaparición, con el afán de comprobar la evolución de la importancia que se le ha otorgado a la oratoria en el proceso educativo del alumnado, pudiendo así ver si, con el paso del tiempo, se ha seguido considerando tan indispensable el estudio de la oratoria como en sus orígenes o si, por el contrario, se le ha ido restando peso en los planes de estudio, hasta el punto de no existir actualmente asignaturas específicas que trabajen la Competencia en Comunicación Lingüística. Si queda clara la importancia otorgada a dicha competencia como un objetivo educativo transversal, pero no existe una planificación concreta de cómo debe trabajarse y, sobre todo, evaluarse, en las diferentes asignaturas.

Una vez analizada la presencia de la oratoria en los planes de estudio, se ha procedido a comprobar la importancia real de la comunicación oral en cualquier ámbito de la vida; es decir, averiguar si realmente es relevante que el alumnado obtenga dichas habilidades oratorias al finalizar sus estudios de secundaria y universidad. Para ello, se han identificado los posibles beneficios que aporta al alumnado, en su futuro laboral y personal, de forma que se pueda detectar si la importancia otorgada a la Competencia en Comunicación Lingüística y a su desarrollo en el alumnado de secundaria y universitario en los planes de estudio, va en consonancia con la importancia que tiene para cualquier persona el adquirir unas adecuadas herramientas y habilidades de comunicación oral; es decir, comprobar si el sistema educativo asegura un que el alumnado alcance un nivel adecuado y suficiente en el desarrollo de la Competencia en Comunicación Lingüística.

A ese fin, se partirá de un análisis los objetivos de la Competencia en Comunicación Lingüística en secundaria y en los grados universitarios, con el afán de conocer cuáles son las metas que el sistema educativo tiene marcadas en lo referente a dicha competencia; es decir, cuáles serían los objetivos que el alumnado debería lograr tras su paso por secundaria y/o por un grado universitario. Una vez determinada la importancia de la Competencia en Comunicación Lingüística, resulta imprescindible comprobar si el nivel de desarrollo de la misma es o no el requerido y el marcado por los objetivos educativos. Así mismo, de demostrarse que no es el pertinente, se averiguarán las posibles causas que provocan dicha insuficiencia.

Los objetivos citados hasta ahora, se basarán en un análisis teórico, a partir de estudios, y documentación desarrollada previamente, pero se considera imprescindible, para dilucidar si la hipótesis planteada es correcta, contrastar si realmente el alumnado actual obtiene los objetivos planteados por el sistema educativo en cuanto a la Competencia en Comunicación Lingüística. Para ello, se ha planteado diferentes técnicas, complementarias e interrelacionadas, que nos permitirán esclarecer si realmente hay o no carencias en la obtención de una adecuada competencia en comunicación oral. Puesto que no resulta sencillo realizar una comprobación medible y a gran escala de las capacidades orales del alumnado, se ha procedido a complementar las siguientes técnicas para lograr nuestro objetivo, según el siguiente esquema representado en la ilustración 3:

Ilustración 3 – Esquema del estudio



Fuente: elaboración propia

Se ha comenzado por realizar unos cuestionarios en un centro de secundaria tanto al alumnado como al profesorado en torno a su percepción de las capacidades oratorias del alumnado, de forma que se obtenga una visión subjetiva sobre la opinión de ambos colectivos a cerca de las capacidades orales del alumnado; es decir, si, realmente, consideran que, al finalizar los estudios de secundaria, el alumnado se siente preparado para enfrentarse oralmente a un público. En dicho análisis, se han medido además diversas variables y características del alumnado, para tratar de hallar relaciones entre dichas variables y las capacidades orales percibidas.

Paralelamente, se han realizado similares cuestionarios al alumnado de primer y segundo año de universidad, para medir su percepción sobre sus capacidades de comunicación oral al inicio de sus estudios universitarios. De esta forma, se podría ver, independientemente de lo que los estudios previos indiquen, si el alumnado se ve con las habilidades y capacidades suficientes para hablar en público. En este análisis, igualmente, se han analizados diferentes variables del alumnado, para tratar de hallar alguna relación entre las mismas y la percepción de una mayor o menor consecución de la Competencia en Comunicación Lingüística. De dichos cuestionarios, se obtiene una primera visión, subjetiva, sobre las capacidades oratorias del alumnado.

Sin embargo, para profundizar en el análisis, se ha buscado comparar la percepción subjetiva obtenida con los cuestionarios, con un análisis real de sus capacidades orales. Para ello, se han observado diversas defensas de Trabajos de Fin de Grado (TFGs), en las que el alumnado realiza una exposición oral, sobre un tema estudiado y preparado, en una situación en la que es evaluado. Además de observar dichas defensas y valorarlas en base a una serie de rúbricas, se les han realizado dos cuestionarios a dicho alumnado, en torno a su percepción tanto sobre la defensa realizada como sobre sus capacidades orales. De esa forma, se contrastarán percepciones con datos reales medibles y evaluables, pudiendo así ver si los miedos, deficiencias, y opiniones del alumnado sobre sus capacidades orales, son fruto de sus sensaciones o responden a una realidad. Además, puesto que los cuestionarios al alumnado universitario se han realizado al inicio de los grados y la observación de los TFGs se realiza al finalizar los grados, podrá estudiarse la posible evolución de las capacidades orales del alumnado en su trayectoria universitaria.

Así mismo, en este análisis, al igual que en los cuestionarios realizados en la primera fase, se ha recopilado información de diferentes variables del alumnado para tratar de encontrar relaciones entre los resultados y las características y hábitos del alumnado. Los análisis anteriores, han arrojado una serie de resultados y datos, a los que se ha querido dar validez. Con ese fin, se han contrastado con un grupo de docentes experimentados en evaluar las competencias orales del alumnado, en secundaria y en los grados universitarios, para analizar si los expertos en la materia se alinean con lo mostrado por el estudio de campo y la observación, otorgando así validez a dichos resultados, y permitiendo analizar las variables y causas que dan pie a los mismos.

Finalmente, y puesto que esta investigación no pretende únicamente detectar posibles deficiencias como tal, sino buscar posibles soluciones que mejoren las competencias orales del alumnado de secundaria e universitario, tras la etapa del Focus Group con los docentes expertos, se han compartido consejos para la mejora de la competencia oral del alumnado. A partir de ellos, se han esbozado una serie de propuestas que incluyan vías para subsanar las posibles carencias que pudieran existir a la hora de desarrollar adecuadamente las capacidades oratorias del alumnado.

Por lo tanto, el estudio de campo ha estado formado por el análisis explicado en el apartado anterior; es decir, la realización de cuestionarios al alumnado de secundaria y universidad en torno a sus capacidades orales. A continuación, se ha contrastado dicha percepción con una observación real de las capacidades orales del alumnado, en las defensas de sus Trabajos de Fin de Grado y, por último, se han puesto de relieve los resultados arrojados por los anteriores análisis, en un Focus Group formado por docentes con experiencia en evaluar las competencias orales del alumnado en secundaria y en los grados universitarios, para poder ver si los expertos en la materia, corroboraban o refutaban los resultados obtenidos.

A continuación, se va a proceder a detallar la metodología empleada en cada una de las fases del estudio realizado para, posteriormente, en el capítulo 6 extraer los resultados obtenidos en cada fase:

1. Encuestas al alumnado y profesorado de secundaria en torno a su percepción sobre las capacidades orales del alumnado.
2. Encuestas al alumnado universitario en torno a su percepción sobre las capacidades oratorias.
3. Observación y análisis de los Trabajos de Fin de Grado.
4. Focus Group sobre el TFG

A la hora de presentar los resultados se tendrán que tener en cuenta estos planteamientos metodológicos utilizados a fin de obtener los mismos.

5.3 Encuestas al alumnado y profesorado de secundaria en torno a su percepción sobre las capacidades orales del alumnado

En este apartado se describe la investigación realizada en la etapa de secundaria, en base a encuestas al alumnado y profesorado de la Ikastola Zurriola, solicitando su opinión respecto a cómo perciben las capacidades orales del alumnado.

5.3.1 Objetivo

Con respecto al objetivo referente a la percepción que tienen el alumnado y el profesorado de secundaria en torno a las capacidades orales del alumnado, se pretende analizar si el alumnado, al final su etapa en secundaria, se considera adecuadamente preparado para hablar en público y, por tanto, si estima que ha adquirido las competencias en comunicación lingüística que el currículo pretende. Es decir, se trata de ver si existe algún tipo de diferencia entre los objetivos marcados por el currículo oficial de secundaria, en lo referente a la adquisición de la Competencia en Comunicación Lingüística, y las habilidades oratorias realmente adquiridas por el alumnado al finalizar la etapa de secundaria.

En adición, y puesto que se van a analizar percepciones en torno a las habilidades oratoria y no capacidades medibles del alumnado, se van a comparar las percepciones del alumnado y el profesorado, con la idea de contrastar si ambas percepciones se alinean o difieren y, de ser así, en qué sentido difieren.

5.3.2 Variables

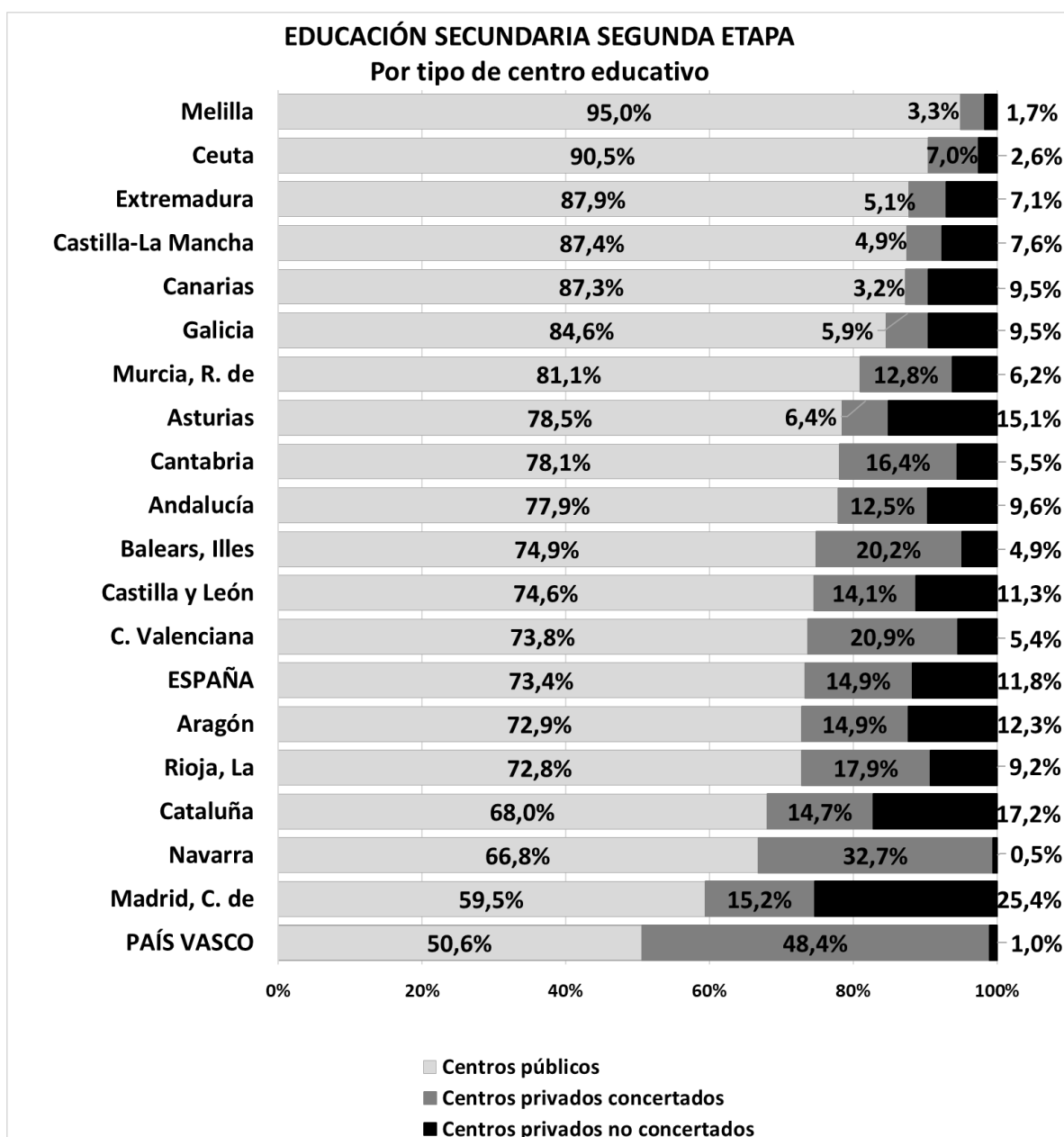
Para analizar la percepción sobre las capacidades orales del alumnado, se han realizado dos cuestionarios, el primero a una muestra del alumnado y, el segundo, a una muestra del profesorado, ambos de la Ikastola Zurriola, situada en el barrio de Gros de San Sebastián. Ambas, son muestras dirigidas, ya que el alumnado y profesorado se ha seleccionado en 1º y 2º de bachillerato de la propia ikastola, siguiendo únicamente un criterio de facilidad de acceso a los encuestados; por ello, y por tratarse de una muestra limitada a un único centro, los resultados no podrán ser generalizables, pero podrán servir como base para corroborar la hipótesis de la presente tesis. A pesar de los sesgos que se pueden encontrar sobre la elección de la muestra, estas limitaciones afectan al tipo de alumnado asistente a dicho centro que tiene una determinada representación.

La Ikastola Zurriola es un centro educativo privado concertado, que forma parte de la asociación de Ikastolas, con más de 50 años de trayectoria, que ofrece una trayectoria educativa a su alumnado desde la Educación Infantil hasta el Bachillerato. La procedencia social del alumnado es de clase media alta, con un 75% de familias euskaldunas. La educación se importe en el modelo D, es decir, totalmente en euskera, a excepción de las asignaturas de Lengua Castellana, Inglés y Francés y algunas asignaturas que se imparten en inglés. Es un centro privado concertado, como se ha indicado, con un coste medio/alto por alumno o alumna. El alumnado de la Ikastola Zurriola, proviene principalmente de familias de los barrios

de Gros, Ategorrieta, Uliá, Centro, Antiguo e Ibaeta en educación Infantil y Primaria, y en secundaria, especialmente en el Bachillerato, se incorpora alumnado de centros de otros barrios e incluso de la provincia (Pasajes, Oyarzun, Rentería, Tolosa), que no disponen de dicha etapa o que desean acceder a la modalidad de Bachillerato Artístico, disponible en poco Centros Educativos y siendo la Ikastola Zurriola la única Ikastola que ofrece dicha modalidad de Bachillerato, lo que le garantiza un gran demanda de alumnado procedente de diferentes puntos de la provincia.

En base a los datos del Sistema Estatal de Indicadores de la Educación, publicados por el Ministerio de Educación y Formación Profesional, el País Vasco es la comunidad autónoma con mayor porcentaje de alumnado en enseñanza concertada en el conjunto de todas las etapas no universitarias (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2021), según muestra la tabla 9.

Tabla 9 – Porcentaje de alumnado escolarizado por tipo de centro en la segunda etapa secundaria en el curso 2018-19



Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional. Sistema estatal e indicadores de la educación 2021

Tal y como muestran los indicadores oficiales, el País Vasco es la comunidad autónoma que da cabida a un mayor porcentaje de alumnado en las distintas etapas de la educación concertada no universitaria. Aunque en Infantil se ve superada por Madrid, la educación concertada supone en la comunidad autónoma vasca un 47% del alumnado en Infantil; un 47,3% en Primaria; un 53% en Secundaria y un 48,4% en la segunda etapa de Secundaria; mientras que, a nivel nacional, los mayores porcentajes de escolarización en concertada se observan en 2º ciclo de Infantil, 28,8 %, Primaria, 28,2 % y ESO, 30,5 %; en Secundaria post-obligatoria y Superior no universitaria los porcentajes son del 14,6 % y 11,6 % (universitarias (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2021).

Por lo tanto, en el País Vasco, los centros privados concertados acogen prácticamente a la mitad del alumnado de secundaria de la segunda etapa, mostrando una gran diferencia de tendencia en cuanto a porcentaje de alumnado en centros públicos y privados del resto del Estado. Así pues, si bien la muestra objeto de análisis no puede ser generalizable, al ser dirigida y haber sido elegida en base a criterios de acceso, el tipo de alumnado analizado si tiene una cierta representación respecto al alumnado de la segunda etapa de secundaria del País Vasco.

Las familias que integran la Ikastola Zurriola, como se ha mencionado, son de clase media alta, con una media de 2,5 hijos por familia y numerosas familias con 3 o más descendientes, por lo que el coste mensual medio que la Ikastola supone para dichas familias ronda los 250 euros de media por alumno o alumna. Más del 75% de los progenitores del centro son antiguo alumnado de la propia Ikastola o de otras Ikastolas, por lo que son bilingües (euskera/castellano) y en un 78%, tienen estudios universitarios, y un nivel cultural medio-alto. Tal y como he mencionado, los barrios de San Sebastián de los que proviene la mayor parte del alumnado, proviene de los barrios colindantes a la Ikastola: Gros, Ategorrieta, Uria y Centro y en menor medida, del Antiguo e Ibaeta. En base a los datos facilitados por el Instituto Vasco de Estadística, Eustat (Instituto Vasco de Estadística, 2019), dichos barrios se sitúan por encima de la media en cuanto a nivel de renta, tal y como se muestra en la tabla 10.

Tabla 10 – Tabla de la distribución de la renta por barrios en San Sebastián (año 2019)

Barrio	Renta Total	Renta Hombres	Renta Mujeres	Renta familiar
Aiete	29.604	34.446	24.990	64.295
Miramón-Zorroaga	33.667	45.408	22.513	87.297
Centro	25.681	29.690	22.491	48.724
Antiguo	27.186	33.484	21.895	54.779
Ibaeta	24.255	28.065	20.842	53.627
Amara Berri	22.567	25.172	20.454	45.295
Gros	23.154	26.669	20.375	45.534
Ategorrieta-Ulia	24.231	29.030	19.884	53.063
Igeldo	20.575	23.681	17.491	46.809
Añorga	21.311	26.042	16.876	44.489
Egia	19.005	21.772	16.730	37.760
Zubieta	19.846	23.846	16.081	42.809
Loiola	17.891	20.434	15.457	35.739
Intxaurreondo	17.440	19.757	15.238	36.833
Miracruz-Bidebieta	17.185	20.476	14.289	35.254
Martutene	17.093	20.417	14.017	34.442
Altza	15.486	19.186	12.054	31.710

Fuente: adaptación de los datos del sitio web de Eustat: www.eustat.eus

La información en torno a la percepción de alumnado y profesorado sobre las capacidades oratorias del alumnado, se recogerá por medio de la aplicación de dos cuestionarios dirigidos a dos muestras diferentes. La primera muestra dirigida al alumnado de 1º y 2º de bachillerato, con la que se ha analizado la percepción que tiene dicho alumnado respecto a sus habilidades oratorias, y, una segunda muestra, dirigida al profesorado, para analizarla percepción que tienen acerca de las habilidades oratorias de su alumnado.

5.3.3 Estructura de los cuestionarios

A continuación, se analizará la estructura y composición de cada uno de los cuestionarios empleados, tanto en el análisis del alumnado como del profesorado. Si bien ambos cuestionarios tienen un porcentaje elevado de similitud en cuanto a las preguntas realizadas, con dos bloques de preguntas comunes, a su vez difieren en uno de los bloques, ya que al alumnado se le pregunta sobre aspectos de la asignatura de Lengua y Literatura, y al profesorado en torno a las prácticas empleadas para desarrollar la oratoria en su asignatura.

Cuestionario para el alumnado

El cuestionario empleado con la muestra del alumnado se compone de 25 preguntas. Las dos primeras recogen datos sobre el sujeto: por un lado, el sexo y, por otro lado, la última nota obtenida en la asignatura de Lengua y Literatura. Todos los cuestionarios se realizaron en euskara, al ser el idioma principal de la ikastola, por lo que, en este caso, el idioma elegido para cumplimentar las encuestas no sería un variable a manejar.

Las 25 preguntas restantes, responden a 3 bloques:

1. El primer bloque contiene 13 preguntas acerca de la percepción que tiene el alumnado sobre sus habilidades oratorias, sobre su estado de ánimo al realizarlas y sobre cómo se siente al hablar en público. Este primer bloque, tiene como fin recoger las sensaciones y opiniones que le suscitan al alumnado el hecho de hablar en público, bien en el caso de presentaciones, en la propia aula, sobre un tema preparado, o bien en general en cualquier situación en la que deben hablar en público.
2. El segundo bloque, compuesto por 5 preguntas, recoge la opinión y valoración del alumnado sobre si en la asignatura de Lengua y Literatura de 1º de bachillerato, se les proporciona formación específica orientada a mejorar sus habilidades para hablar en público, como parte del currículo de la asignatura.
3. El tercer bloque, formado por 5 preguntas, cuestiona al alumnado en torno a su opinión respecto a si la adquisición de conocimientos sobre técnicas para hablar en público mejoraría su confianza y tranquilidad a la hora de comunicarse ante un grupo de personas. Es decir, si consideran que, de recibir una formación más específica sobre técnicas oratorias y como desenvolverse al hablar en público, variarían las percepciones arrojadas en el primer bloque; si tendrían más confianza, menos miedo, mayor seguridad y tranquilidad... etc.

La totalidad de las respuestas se han recogido en una escala tipo Likert, que va desde el valor 1 (totalmente en desacuerdo), hasta el valor 5 (totalmente de acuerdo). Es decir, que el valor 1 indicaría que el alumnado no se identifica de ningún modo con la afirmación y el valor 5 mostraría una total conformidad con la afirmación.

Cuestionario para el profesorado

El cuestionario empleado con la muestra del alumnado se compone de 31 preguntas. Las tres primeras recogen datos sobre el sujeto: por un lado, el sexo, y por otro lado los años de experiencia docente que tienen y, por último, la asignatura que imparten en 1º de bachillerato. Todos los cuestionarios se realizaron en euskara, al ser el idioma principal de la ikastola por lo que, en este caso, el idioma elegido para cumplimentar las encuestas no sería un variable a manejar. Las 28 preguntas restantes, se agrupan, en 4 bloques:

1. Un primer bloque, de 5 preguntas, cuestiona al profesorado sobre en qué medida realizan actividades en sus clases, para trabajar las habilidades oratorias del alumnado y, en su caso, que tipo de actividades son las que ponen en práctica. Este tipo de preguntas, buscan ver si la práctica de las habilidades oratorias en el aula se limita a realizar presentaciones (individuales o en grupo), delante de sus compañeros, sobre un tema ya preparado y estudiado, o si se realizan otro tipo de actividades que requieran una mayor espontaneidad del alumnado, como puede ser un debate improvisado sobre algún tema, que requiera no solo de habilidades a la hora de exponer oralmente un contenido, sino, además, habilidades para argumentar, contrargumentar, rebatir...etc. En estas preguntas, las respuestas contienen 5 posibles valores (del 1 al 5), recogidos en una escala tipo Likert. El objetivo de este bloque era descubrir qué tipo de actividades realiza cada uno de los docentes, en su asignatura, para trabajar y promover las habilidades oratorias del alumnado.
2. Un segundo bloque, de 5 preguntas, sobre la percepción que tienen acerca de las habilidades oratorias de su alumnado. Este primer bloque, tiene como fin recoger las opiniones del profesorado respecto a las sensaciones y percepciones que creen que el alumnado tiene a la hora de hablar en público, bien en el caso de presentaciones, en la propia aula, sobre un tema preparado, o bien en general en cualquier situación en la que deben hablar en público. Obviamente la opinión del profesorado se circunscribe a las situaciones en las que observa hablar en público al alumnado; es decir, al aula.
3. Un tercer bloque, compuesto de 4 preguntas, sobre la medida en la que, en sus clases, les dota de técnicas y recursos para mejorar sus exposiciones en público. En este apartado, se pretende indagar a cerca de los recursos de los que el profesorado dota al alumnado, en el marco de sus clases, para mejorar sus habilidades oratorias al hablar en público.
4. Un cuarto bloque, compuesto de 5 preguntas, sobre su opinión en torno a si la adquisición de conocimientos sobre técnicas para hablar en público, por parte del alumnado, mejorarían su confianza y tranquilidad a la hora de comunicarse ante un grupo de personas. Es decir, si consideran que, el hecho de que el alumnado recibiera una formación más específica sobre técnicas oratorias y como desenvolverse al hablar en público, procuraría que tuvieran mayor habilidad, más confianza, mayor seguridad y tranquilidad... etc.

Las preguntas del primer bloque, son de múltiples respuestas, pudiendo así abarcar todas las opciones que el profesorado practique en el aula. Las respuestas de los grupos 2, 3 y 4, se recogen en una escala tipo Likert, que va desde el valor 1 (totalmente en desacuerdo),

hasta el valor 5 (totalmente de acuerdo). En este caso, al igual que en el caso del alumnado, el valor 1 indicaría que el profesorado no se identifica de ningún modo con la afirmación y el valor 5 mostraría una total conformidad con la afirmación.

El cuestionario se pasó entre en mayo de 2019 a 30 integrantes del profesorado del centro que impartían clases en 1º y 2º de bachillerato y se les propuso que lo cumplimentaran y lo entregaran al finalizarlo, dando como plazo una semana. Al igual que se hizo con el alumnado, se les informó de los objetivos perseguidos con el cuestionario, y del carácter voluntario y confidencial del mismo. A lo largo de dicha semana, 27 de los 30 profesores entregaron la encuesta cumplimentada, por lo que la muestra de profesorado se compone de 27 respuestas.

5.3.4 Participantes en la muestra

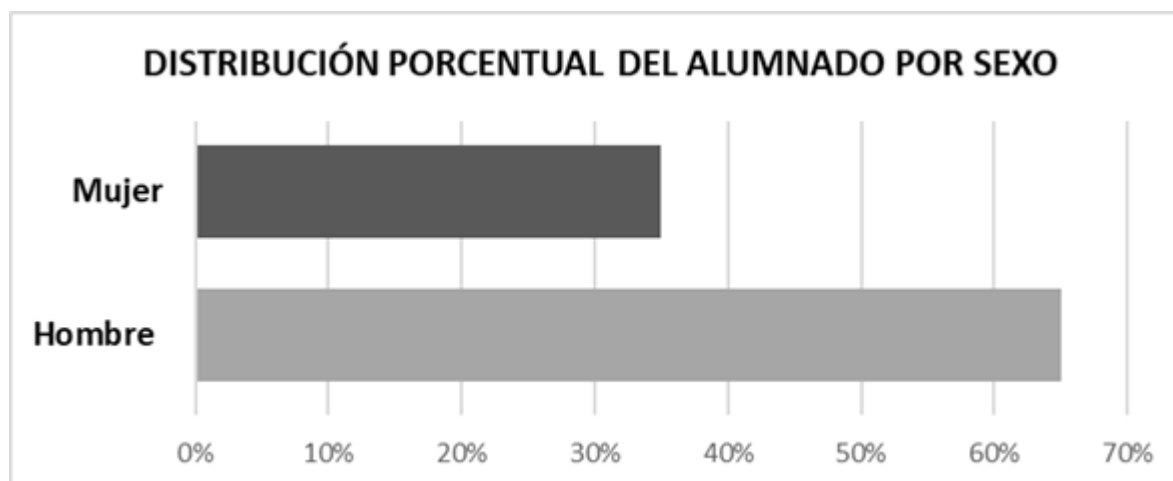
Descripción del perfil del alumnado encuestado

El cuestionario para el alumnado se pasó a una muestra de 160 alumnos y alumnas en mayo de 2019. Se les explicó a los sujetos la razón de ser y el objetivo del cuestionario, haciendo hincapié en su carácter voluntario y anónimo. La totalidad del alumnado respondió al cuestionario, y lo fueron entregando sin incidencias.

Se ha optado por realizar las encuestas al alumnado de 1º y 2º de bachillerato, ya que, si bien los autores analizados demuestran la importancia de desarrollar las habilidades oratorias en secundaria, no concretan en qué cursos de dicha etapa deberían de trabajarse las habilidades oratorias. Ante dicha disyuntiva, se ha considerado, por un lado, que en bachillerato es el más adecuado para formar al alumnado en técnicas y habilidades oratorias, ya que en dicho curso el alumnado tiene mayor madurez que en la Etapa Secundaria Obligatoria (facilitando así su capacidad discursiva y argumentativa). Por otro lado, al suponer los dos últimos años de la etapa de secundaria, podremos valorar la situación de dicho alumnado al finalizar la etapa, pudiendo así averiguar si perciben que, al finalizar la secundaria, han logrado unas competencias en comunicación lingüística acordes a los objetivos de la etapa.

De los 160 alumnos y alumnas encuestados, un 35 % son hombres un 65 % mujeres. La distribución gráfica vendría dada por la Ilustración 4.

Ilustración 4 – Distribución porcentual del alumnado encuestado por sexo



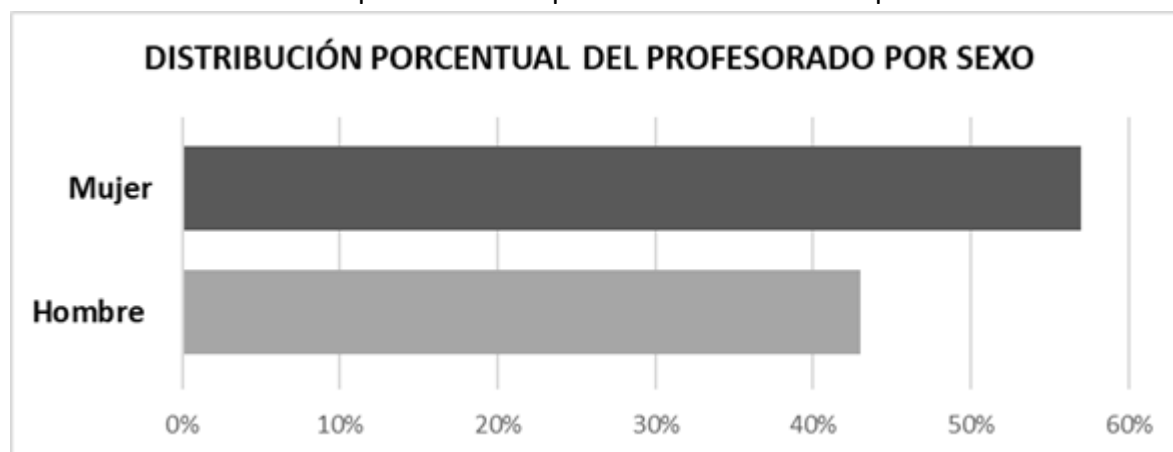
Fuente: elaboración propia

Descripción del perfil del profesorado encuestado

La muestra del profesorado está compuesta de docentes que imparten clases en 1º y 2º de bachillerato y que voluntariamente han querido participar contestando al cuestionario elaborado. La muestra se compone de 27 profesores, de los que un 57% son mujeres un 43 % son hombres.

La distribución gráfica del profesorado en función del sexo vendría representada por la Ilustración 5.

Ilustración 5 – Distribución porcentual del profesorado encuestado por sexo



Fuente: elaboración propia

En relación a los años de experiencia en la docencia, la totalidad del profesorado encuestado tiene más de 15 años de experiencia, por lo que no será una variable que aporte información significativa, más allá del mero dato. El profesorado encuestado imparte las siguientes asignaturas: Historia, Matemáticas, Filosofía, Euskara, Lengua, Inglés, Historia, Geografía, Volumen, Cultura Audiovisual, TIC, Economía de Empresa, Economía, Fundamentos de Arte, Dibujo Artístico, Dibujo Técnico, Biología, Física, Química, Francés, Anatomía.

5.3.5 Análisis estadístico

Los cuestionarios fueron cumplimentados en papel, por lo que posteriormente requirió la introducción de todos los datos a mano en sendas hojas de cálculo, una para el alumnado y otra para el profesorado, para poder procesar, agrupar y comparar las diferentes respuestas.

A partir de los datos en bruto de los cuestionarios, se realizó un análisis estadístico descriptivo, empleando medidas descriptivas de tendencia central y de dispersión. Posteriormente, para cada colectivo encuestado y pregunta, se han calculado los porcentajes de cada una de las respuestas a cada pregunta. Con los datos obtenidos se han creado unos histogramas donde se podrá analizar el peso de cada respuesta tanto para el alumnado como para el profesorado. De esa forma, además de observar las tendencias de respuesta en cada de las muestras, se podrá obtener una visión comparada de ambas muestras para ver si existen diferencias entre la visión de alumnado y profesorado.

5.4 Encuestas al alumnado universitario sobre la percepción de sus capacidades oratorias

Esta parte del análisis se ha centrado en el ámbito universitario, en el que se han realizado una serie de cuestionarios al alumnado de primero y segundo año de varios grados en las siguientes 4 facultades de la Universidad del País Vasco en Donostia – San Sebastián:

- 1) Escuela de Ingeniería de Guipúzcoa Ciencias (Arquitectura, ingeniería)
- 2) Escuela Superior Técnica de Arquitectura
- 3) Facultad de Economía y Empresa
- 4) Facultad de Educación, Filosofía y Antropología.

Los cuestionarios, al igual que los empleados en el análisis del alumnado de bachillerato, se han centrado en medir la percepción del alumnado sobre sus capacidades oratorias. En esta ocasión se ha encuestado únicamente al alumnado para conocer su percepción.

5.4.1 Objetivo

El objetivo de esta parte del estudio, es analizar los hábitos y percepción del alumnado entorno a sus habilidades oratorias en los dos primeros años de su trayectoria universitaria; es decir, en general, entre uno y dos años más tarde que el alumnado encuestado en bachillerato, con la idea de ver si su percepción es similar o diferente a la mostrada por el alumnado de bachillerato. Además, se persigue buscar relaciones entre las características (como el sexo o la edad), los estudios previos o los hábitos (de lectura y escritura) del alumnado y su percepción en torno a las capacidades orales, con la idea de buscar posibles causas a las distintas respuestas.

Se tratará, igualmente, de ver las diferencias entre los 4 tipos de facultades y los 9 grados a los que pertenece el alumnado, para tratar de dilucidar si existe relación entre los resultados y la facultad en la que estudian o al grado que realizan (siendo alguno de ellos de índole puramente técnica, frente a otras de Ciencias Sociales o Humanísticas).

Con todo ello, se pretende no únicamente conocer la percepción del alumnado en torno a sus capacidades oratorias, sino encontrar posibles causas y variables que afecten a dicha percepción.

5.4.2 Variables

A continuación, se analizará la estructura del cuestionario pasado al alumnado universitario. Dicho cuestionario se compone de 41 preguntas que se dividen en 3 bloques diferenciados.

El primer bloque, compuesto por 11 preguntas, cuestiona al alumnado respecto a sus características. Dichas variables se emplearán para detectar posibles causas en las respuestas emitidas. Así se les ha cuestionado sobre su sexo, su edad, los estudios que realizan, los estudios previos realizados, sus hábitos de lectura y escritura y los idiomas en los que leen o escriben. Para ello se han empleado preguntas de respuesta múltiple.

El segundo bloque, compuesto por 27 preguntas, cuestiona al alumnado respecto a la percepción que tiene sobre sus habilidades oratorias, sobre su estado de ánimo al realizarlas, sus preferencias para hablar en público y sobre cómo se siente cuando habla en público. Las respuestas se recogen en una escala tipo Likert, que va desde el valor 1 (totalmente en desacuerdo), hasta el valor 5 (totalmente de acuerdo).

El último bloque, formado por 3 preguntas, indaga sobre las preferencias del alumnado en cuanto los ámbitos en los prefieren hablar en público, las cualidades que el alumnado considera que un buen orador debe tener y en qué entornos ha encontrado, a su entender, buenos oradores. Estas preguntas son de múltiple opción, por lo que el alumnado puede seleccionar todas las opciones que considere válidas.

Los cuestionarios se prepararon tanto en euskera como en castellano, dejando a elección del alumnado el realizar la encuesta en uno u otro idioma, y se recogió la información a cerca de en qué idioma se realizaron dichas encuestas.

5.4.3 Participantes en la muestra

La muestra está compuesta por 608 encuestas al alumnado de primer y segundo año de 4 facultades de la Universidad del País Vasco, en su campus de Donostia San Sebastián, en un total de 9 grados. Las Facultades objeto del estudio y la distribución de encuestados es la siguiente:

- 1) Escuela de Ingeniería de Guipúzcoa Ciencias (Arquitectura, ingeniería) (275 encuestados)
- 2) Escuela Superior Técnica de Arquitectura (103 encuestados)
- 3) Facultad de Economía y Empresa (105 encuestados)
- 4) Facultad de Educación, Filosofía y Antropología (125 encuestados)

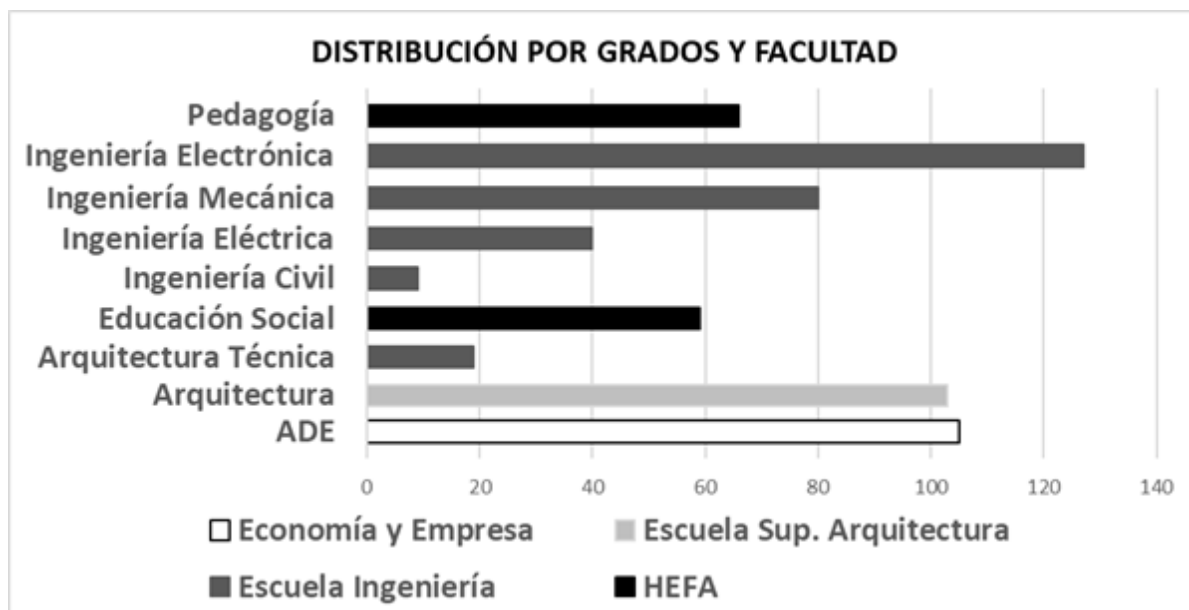
Los Grados objeto del estudio y la distribución de encuestados es la siguiente:

1. ADE (105 encuestados)
2. Arquitectura (103 encuestados)
3. Arquitectura Técnica (19 encuestados)
4. Educación Social (59 encuestados)
5. Ingeniería Civil (9 encuestados)
6. Ingeniería Eléctrica (40 encuestados)
7. Ingeniería Electrónica (127 encuestados)
8. Ingeniería Mecánica (80 encuestados)
9. Pedagogía (66 encuestados)

Si bien esta selección se ha realizado en una única universidad, la Universidad el País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU), en su campus de Donostia, en 9 de sus grados y 4 de sus facultades (produciendo un sesgo que más adelante se comentará), la elección de los grados y facultades no ha sido al azar. La selección se ha realizado con el objetivo de analizar el alumnado de diferentes grados, en función del uso de la comunicación que se prevé en sus propias profesiones. Así, el alumnado de los grados pertenecientes a la facultad de Economía y Empresa y a los de la facultad de Educación, Filosofía y Antropología, se presupone que, en el futuro desempeño de sus profesiones, la comunicación oral será una herramienta fundamental y que, por lo tanto, su correcto desarrollo debería estar garantizado.

En cambio, en los grados de las facultades de Ingeniería y de Arquitectura, se ha considerado que, en el ejercicio de su profesión, la comunicación oral (si bien será, por supuesto, importante, como en toda profesión), tendrá un peso inferior respecto a otras competencias.

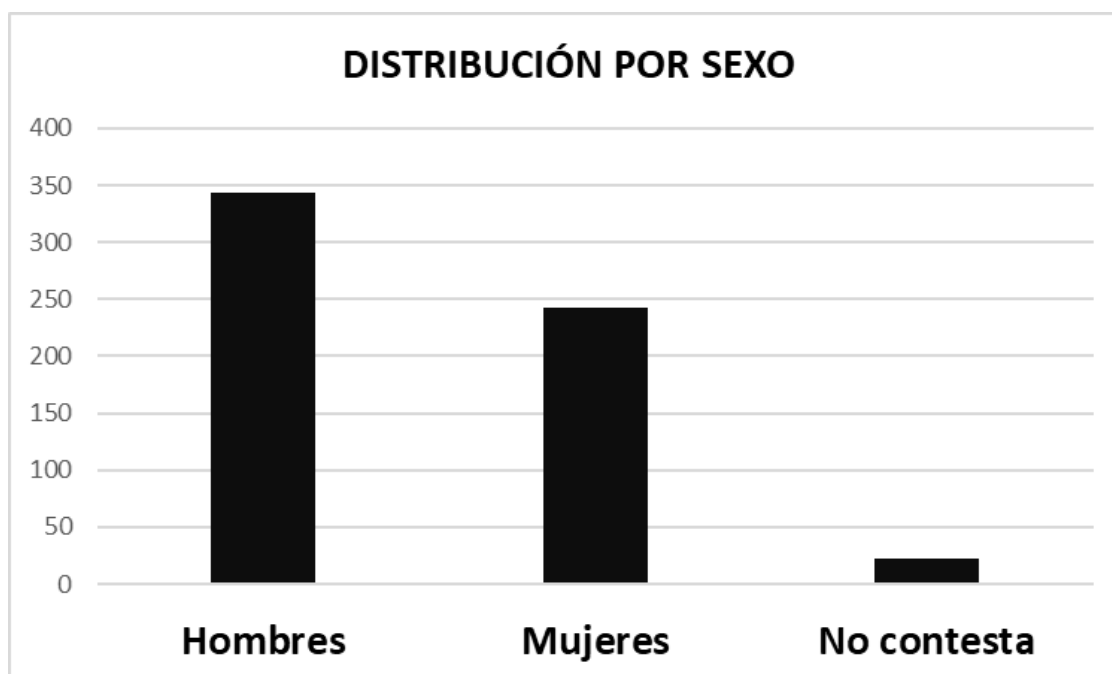
Ilustración 6 - Distribución de los encuestados por grados y facultad



Fuente: elaboración propia

En lo que se refiere a la distribución por sexo del alumnado encuestado, un 56,41 % son hombres (343), un 39,97 % mujeres (243) y un 3,62 % prefiere no contestar (22).

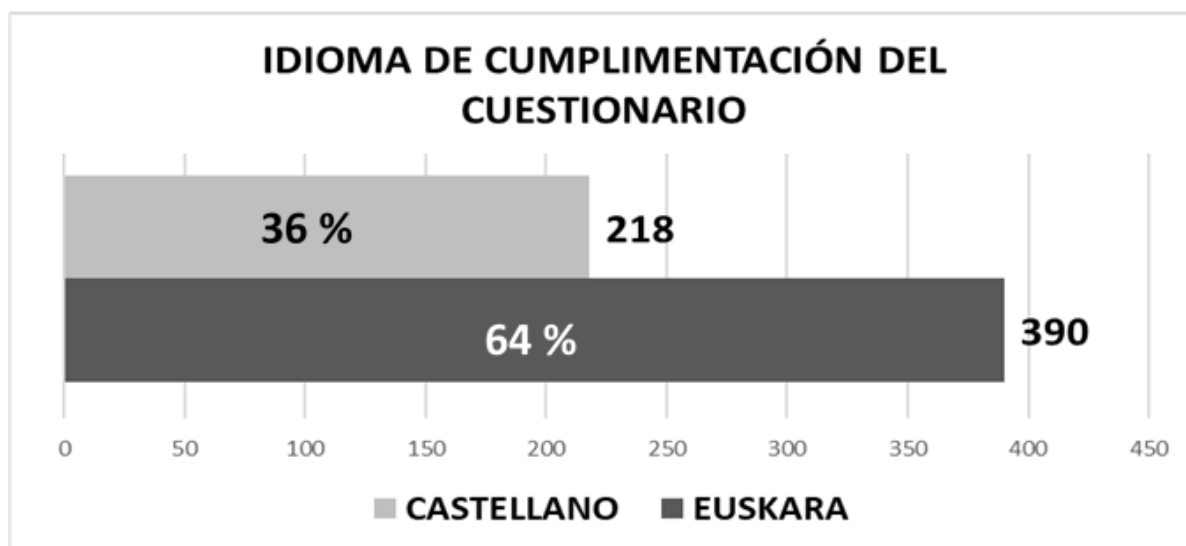
Ilustración 7 – Distribución de los encuestados por sexo



Fuente: elaboración propia

En cuanto al idioma elegido para cumplimentar el cuestionario, de los 608 cuestionarios, 390 fueron cumplimentados en euskera y 218 en castellano, tal y como muestra la Ilustración 8.

Ilustración 8 – Distribución de los encuestados por idioma de cuestionario elegido



Fuente: elaboración propia

5.4.4 Procedimiento de recogida y selección

Los cuestionarios se pasaron a lo largo del curso 2018/2019 en las diferentes facultades objeto del estudio. A la hora de la realización de los cuestionarios, se le explicó al alumnado la razón de ser y el objetivo del cuestionario, haciendo hincapié en su carácter voluntario y anónimo. Si bien, inicialmente, se planteó la cumplimentación de los cuestionarios de forma digital, mediante un formulario de Google, a la hora de la realidad resultaba más efectiva la cumplimentación de los cuestionarios en formato de papel al inicio o final de las clases, con lo que se garantizaba la cumplimentación de los mismos. El formato digital implicaba la necesidad de que en aquel momento el alumnado tuviera un dispositivo desde el que completar el cuestionario y de no ser así, la responsabilidad de hacerlo o no, posteriormente, recaía directamente en el alumnado, sin posibilidad de interceder para garantizar que se hiciera. Así pues, el formato a papel permitió que un 100% de las encuestas repartidas fueron cumplimentadas, al garantizar cada uno de los profesores el reparto de los formularios y su cumplimentación. Un 95,4% de las encuestas (580) fueron realizadas en formato a papel y un 4,5% (26) se hicieron por medio del formulario de Google. Las encuestas realizadas en formularios a papel, fueron posteriormente volcadas al formulario de Google, de forma que los datos estuvieran digitalizados.

A pesar del tamaño de la muestra, todo el alumnado encuestado pertenece a una única universidad pública, la Universidad el País Vasco/EHU, en su campus de Donostia y a 9 grados de 4 de sus facultades. Por ello, existe un sesgo en los datos que no posibilita que los resultados sean generalizables, al ser una muestra limitada y elegida bajo el criterio de accesibilidad. Sin

embargo, los datos obtenidos, podrán servir como base para corroborar la hipótesis de esta tesis. Es decir, que los resultados obtenidos de analizar estos cuestionarios, no podrán decir que representan en sí la situación del alumnado de Donostia en general, pero sí podrán ser de utilidad para ver si dichos resultados coinciden con la hipótesis que bajara la presente tesis en cuanto al desarrollo de la Competencia en Comunicación Lingüística del alumnado universitario en sus dos primeros años de estudio, y poder ser la base para futuras investigaciones más en profundidad y a mayor escala sobre el tema.

5.4.5 Análisis estadísticos

Una vez introducidos los datos de las 608 encuestas en el formulario de Google, se ha procedido a volcar los datos en una hoja de cálculo para su posterior proceso, agrupación y comparación. A partir de los datos brutos, se han realizado dos análisis diferentes y complementarios. Un primer análisis descriptivo, empleando una hoja de cálculo y realizando múltiples tablas dinámicas, que cruzarán en cada afirmación las respuestas con las variables que caracterizaban al alumnado, y un segundo análisis inferencial en el que se ha empleado un programa específico de uso estadístico (SPSS) en el que, partiendo de la hoja de cálculo y por medio de la agrupación de variables, se han obtenido relaciones entre las respuestas y las características del alumnado.

Análisis estadístico descriptivo

Para este primer análisis, previamente ha habido de preparar la hoja de cálculo, ya que muchas de sus respuestas múltiples a cada una de sus preguntas, se volcaban como datos cualitativos y ha requerido de una recodificación en código binario (0/1) para cada una de las opciones. Con ese fin se han añadido las columnas necesarias a la hoja de cálculo y se han codificado todas las opciones a mano en las 608 encuestas, en base a “1” para las opciones elegidas y “0” para las no elegidas. Como ejemplo, podemos ver en la que unas respuestas a la pregunta de si habitualmente suele escribir, tal y cómo provienen del formulario, en las que el alumnado podía elegir tantas opciones como quisiera de entre las respuestas [No escribo nunca – Libros - Relatos/Cuentos/historias – Poesía – Canciones – Monólogos - Escribo en un diario - Escribo en mi agenda - La lista de la compra - Por WhatsApp - En redes sociales (Facebook, twitter, Instagram...)] y su codificación binaria en columnas independientes para su posterior análisis (tabla 11):

Tabla 11 – Ejemplo de codificación binaria

¿Habitualmente suele escribir (a mano, en digital) alguna de las siguientes?	En redes sociales	Por whatsapp	La lista de la compra	Escribo en mi agenda	Escribo en un diario	Monologos	Canciones	Poesía	Relatos Cuentos historias	Libros	No escribo nunca
Escribo en mi agenda, La lista de la compra, Por whatsapp, En redes sociales (facebook, twitter, instagram...), Otros	1	1	1	1							
Relatos/Cuentos/historias, Escribo en mi agenda, La lista de la compra, Por whatsapp, En redes sociales (facebook, twitter, instagram...)	1	1	1	1				1			
Libros, Escribo en un diario, Escribo en mi agenda, La lista de la compra, Por whatsapp, Otros		1	1	1	1					1	
Por whatsapp, En redes sociales (facebook, twitter, instagram...), Otros	1	1									
Kantak, Erosketa lista, Whatsapp bidez, Sare sozialetan: Facebook, twitter, instagram...	1	1	1				1				
Nire agendan idazten dut, Erosketa lista, Whatsapp bidez, Sare sozialetan: Facebook, twitter, instagram...	1	1	1	1							
Kontaketa/ipu/istorioak, Erosketa lista, Whatsapp bidez, Sare sozialetan: Facebook, twitter, instagram...	1	1	1						1		
Kontaketa/ipu/istorioak, Nire agendan idazten dut, Erosketa lista, Whatsapp bidez, Sare sozialetan: Facebook, twitter, instagram...	1	1	1	1					1		
Whatsapp bidez		1									
Nire agendan idazten dut, Erosketa lista, Whatsapp bidez, Sare sozialetan: Facebook, twitter, instagram...	1	1	1	1							
Poesía, Escribo en un diario, Escribo en mi agenda, La lista de la compra, Por whatsapp, En redes sociales (facebook, twitter, instagram...)	1	1	1	1	1			1			
Escribo en mi agenda, La lista de la compra, Por whatsapp, En redes sociales (facebook, twitter, instagram...)	1	1	1	1							
Libros, Escribo en un diario, Escribo en mi agenda, La lista de la compra, Por whatsapp, Otros		1	1	1	1					1	
Libros, Escribo en un diario, Escribo en mi agenda, La lista de la compra, Por whatsapp, Otros	1	1									

Fuente: elaboración propia

Dicha codificación en código binario se ha realizado las todas las preguntas con múltiples opciones y para las 608 encuestas.

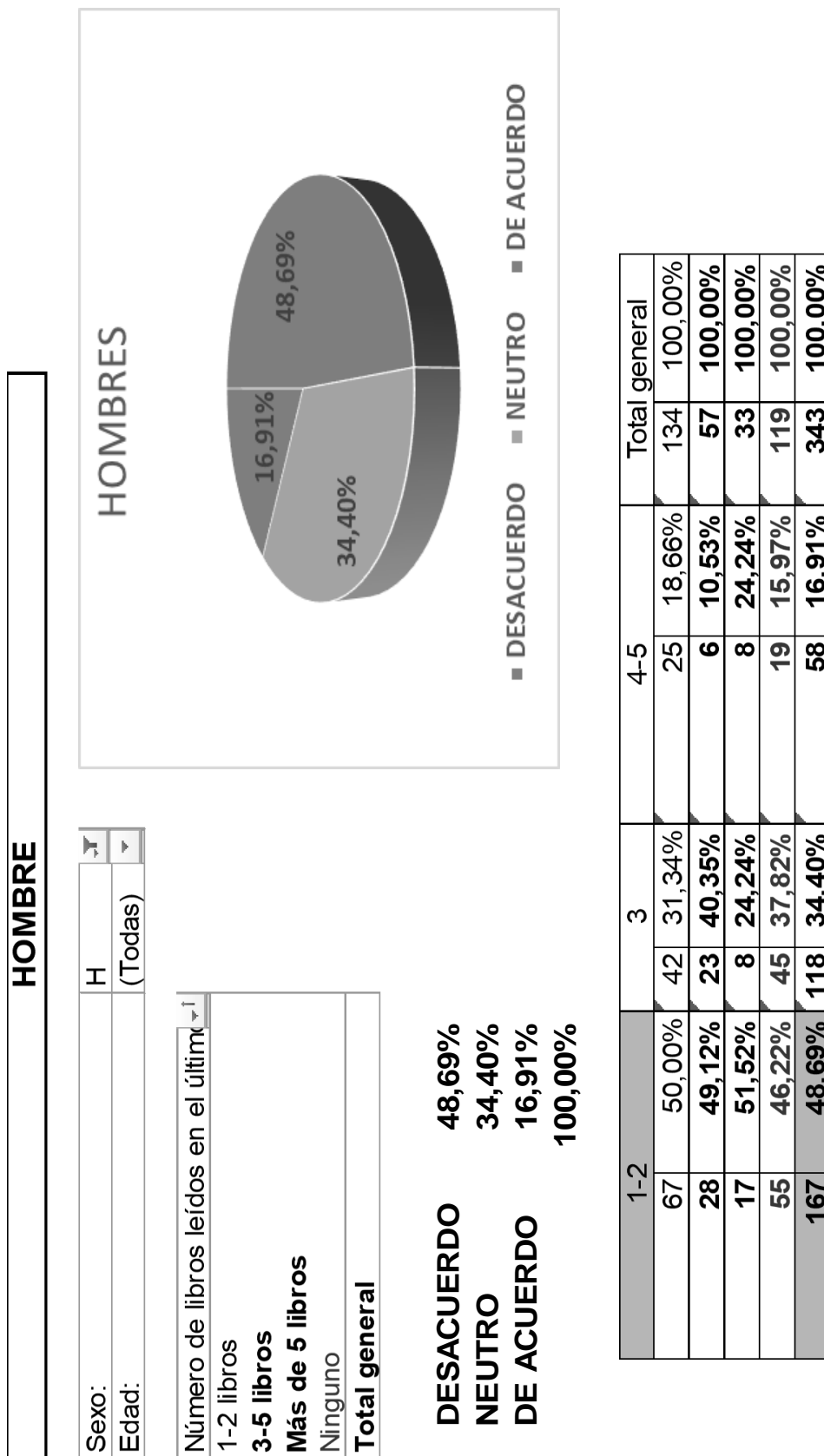
Una vez realizadas las pertinentes codificaciones, se ha procedido a realizar las tablas dinámicas, con las que se han analizado cada una de las 30 primeras afirmaciones/preguntas, cruzando los datos de las respuestas con el sexo, la edad, los estudios previos, los estudios actuales, los hábitos de lectura y escritura y los idiomas de lectura y escritura. Así, por cada una de las afirmaciones se han realizado 23 tablas dinámicas y sus correspondientes tablas de resumen y gráficos porcentuales.

Para facilitar la obtención y lectura de los resultados, se han sumado las respuestas de “totalmente de acuerdo” y “de acuerdo”, bajo la etiqueta de “de acuerdo” al igual que las de “totalmente en desacuerdo” “en desacuerdo” se agruparán bajo la denominación de “desacuerdo”, ya que se ha primado el observar si las respuestas del alumnado se alineaban o no con la afirmación/pregunta, más allá del grado en el que lo hacían. De esta forma, en cada análisis, se han medido el peso de las respuestas a favor, en contra y las indiferentes. Las respuestas que han dado una puntuación media (3) y que por lo tanto no se han posicionado ni a favor ni en contra, se han etiquetado como “Neutro”, ya que no se decantan en ningún sentido respecto a la afirmación. Con este análisis se pretendía ver la tendencia general del alumnado respecto a cada afirmación y, al mismo tiempo, ver si las respuestas variaban en función de las características recogidas del alumnado. Así se han obtenido las 23 tablas dinámicas y los gráficos de las 30 afirmaciones.

Como muestra de una de ellas, tendríamos la Ilustración 9, correspondiente a la afirmación número 12 “Considero la experiencia de tener que hablar en público como algo agradable”. En este ejemplo, la tabla dinámica está filtrada por sexo, y se ha elegido el alumnado de sexo masculino, obteniendo de la tabla dinámica su correspondiente tabla de resultados, su agrupación y gráfico. Este procedimiento se ha repetido en cada afirmación para cada valor de cada una de las variables analizadas del alumnado:

Ilustración 9 – Ejemplo de tabla dinámica, tablas resumen y gráfico porcentual

23. [Considero la experiencia de tener que hablar en público como algo agradable]



Fuente: elaboración propia

Análisis inferencial

- Agrupación de Variables: creación de las categorías

Tal y como se ha expuesto en el apartado anterior, con el fin de profundizar en el análisis y extraer resultados más concretos, partiendo de la hoja de cálculo creada en el análisis estadístico descriptivo, se han volcado los datos a una aplicación estadística específica para el procesamiento de datos (SPSS).

Con el fin de obtener conclusiones más claras y comprensibles, se han identificado aquellas preguntas que respondían a un mismo tema; ya que, a lo largo del cuestionario, se preguntaba al alumnado en torno a varias cuestiones, de diferente manera, en ocasiones en positivo y en otras en negativo. De esta forma, podíamos ver la calidad y coherencia de las respuestas. El primer paso ha sido estudiar si realmente dichas preguntas podían agruparse, para lo que se ha procedido a obtener las matrices de componente rotado, para ver qué variables están directamente relacionadas y por lo tanto se pueden agrupar bajo un único concepto o denominación que englobe el conjunto de ellas. Para ello se ha estudiado la correlación existente entre las variables y se ha procedido a agrupar aquellas que medían un mismo concepto para, posteriormente, relacionar cada variable agrupada con las características del alumnado. El método de rotación utilizado ha sido el de Varimax, con normalización Kaiser. Los resultados son los siguientes, tal y como muestra la tabla 12:

Tabla 12 – Matriz de componente rotado

Matriz de componente rotado^a

Componente

	1	2	3	4	5	6
i13	-0,684	0,291	0,076	-0,093	-0,246	-0,025
i14	-0,732	0,370	0,067	0,000	-0,260	-0,025
i15	-0,341	0,410	0,145	0,137	-0,773	-0,015
i16	-0,624	0,228	0,227	0,107	-0,205	-0,025
i17	-0,807	-0,032	0,155	0,110	0,040	0,055
i18	-0,751	0,040	0,103	0,085	0,030	0,104
i19	0,621	-0,346	0,127	0,137	0,222	0,186
i20	0,672	-0,146	0,049	0,078	0,162	0,108
i21	0,816	0,100	-0,103	-0,134	-0,040	0,084
i22	0,705	-0,236	-0,053	0,038	0,144	0,037
i23	0,700	-0,244	0,193	0,153	0,183	0,229
i24	0,626	-0,151	0,129	0,067	0,052	0,253
i25	0,210	0,073	0,030	-0,197	0,811	-0,043
i26	0,647	-0,451	0,012	0,062	0,196	0,160
i27	-0,034	0,032	0,732	-0,004	-0,168	0,093
i28	0,005	0,069	0,783	-0,182	0,037	-0,024
i29	-0,069	0,220	0,634	-0,221	0,016	-0,100
i30	0,021	0,022	-0,080	0,813	-0,182	-0,015
i31	-0,026	0,113	0,271	-0,758	0,101	0,042
i32	-0,113	0,627	0,231	-0,272	-0,018	0,057
i33	0,069	0,081	-0,054	0,650	-0,038	0,825
i34	0,325	-0,709	-0,027	0,053	0,064	0,126
i35	-0,425	0,557	0,103	0,252	0,095	-0,061
i36	-0,080	0,488	0,336	0,121	0,137	0,282
i37	-0,341	0,300	0,308	0,143	0,177	-0,145
i38	0,255	-0,191	0,033	-0,323	0,000	0,583

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser

a. La rotación ha convergido en 8 iteraciones

Fuente: elaboración propia

A partir de dicha matriz se han identificado las variables interrelacionadas, para proceder a su agrupación, y según muestra la tabla 13, se han agrupado las 27 afirmaciones en 10 grupos o categorías que analizan una misma característica, numerándolas del 1 al 10:

Tabla 13 – Matriz de componente rotado con interrelación de variables

Matriz de componente rotado^a

Componente

	1	2	3	4	5	6	Grupo
i12	-0,636	0,212	0,085	-0,186	-0,232	-0,025	1
i13	-0,684	0,291	0,076	-0,093	-0,246	-0,025	1
i14	-0,732	0,370	0,067	0,000	-0,260	-0,025	1
i15	-0,341	0,410	0,145	0,137	-0,773	-0,015	2
i16	-0,624	0,228	0,227	0,107	-0,205	-0,025	1
i17	-0,807	-0,032	0,155	0,110	0,040	0,055	4
i18	-0,751	0,040	0,103	0,085	0,030	0,104	1
i19	0,621	-0,346	0,127	0,137	0,222	0,186	3
i20	0,672	-0,146	0,049	0,078	0,162	0,108	3
i21	0,816	0,100	-0,103	-0,134	-0,040	0,084	4
i22	0,705	-0,236	-0,053	0,038	0,144	0,037	3
i23	0,700	-0,244	0,193	0,153	0,183	0,229	3
i24	0,626	-0,151	0,129	0,067	0,052	0,253	3
i25	0,210	0,073	0,030	-0,197	0,811	-0,043	2
i26	0,647	-0,451	0,012	0,062	0,196	0,160	5
i27	-0,034	0,032	0,732	-0,004	-0,168	0,093	7
i28	0,005	0,069	0,783	-0,182	0,037	-0,024	8
i29	-0,069	0,220	0,634	-0,221	0,016	-0,100	9
i30	0,021	0,022	-0,080	0,813	-0,182	-0,015	6
i31	-0,026	0,113	0,271	-0,758	0,101	0,042	6
i32	-0,113	0,627	0,231	-0,272	-0,018	0,057	5
i33	0,069	0,081	-0,054	0,650	-0,038	0,825	10
i34	0,325	-0,709	-0,027	0,053	0,064	0,126	5
i35	-0,425	0,557	0,103	0,252	0,095	-0,061	5
i36	-0,080	0,488	0,336	0,121	0,137	0,282	5
i37	-0,341	0,300	0,308	0,143	0,177	-0,145	5
i38	0,255	-0,191	0,033	-0,323	0,000	0,583	10

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser

a. La rotación ha convergido en 8 iteraciones

Fuente: elaboración propia

Posteriormente se han agrupado aquellas afirmaciones pertenecientes al mismo grupo, para proceder a crear los mismos, según muestra la tabla 14.

Tabla 14 – Matriz de componente rotado, con agrupaciones de variables

Matriz de componente rotado^a

Componente

	1	2	3	4	5	6	Grupo
i12	-0,636	0,212	0,085	-0,186	-0,232	-0,025	1
i13	-0,684	0,291	0,076	-0,093	-0,246	-0,025	1
i14	-0,732	0,370	0,067	0,000	-0,260	-0,025	1
i16	-0,624	0,228	0,227	0,107	-0,205	-0,025	1
i18	-0,751	0,040	0,103	0,085	0,030	0,104	1
i15	-0,341	0,410	0,145	0,137	-0,773	-0,015	2
i25	0,210	0,073	0,030	-0,197	0,811	-0,043	2
i19	0,621	-0,346	0,127	0,137	0,222	0,186	3
i20	0,672	-0,146	0,049	0,078	0,162	0,108	3
i22	0,705	-0,236	-0,053	0,038	0,144	0,037	3
i23	0,700	-0,244	0,193	0,153	0,183	0,229	3
i24	0,626	-0,151	0,129	0,067	0,052	0,253	3
i17	-0,807	-0,032	0,155	0,110	0,040	0,055	4
i21	0,816	0,100	-0,103	-0,134	-0,040	0,084	4
i26	0,647	-0,451	0,012	0,062	0,196	0,160	5
i32	-0,113	0,627	0,231	-0,272	-0,018	0,057	5
i34	0,325	-0,709	-0,027	0,053	0,064	0,126	5
i35	-0,425	0,557	0,103	0,252	0,095	-0,061	5
i36	-0,080	0,488	0,336	0,121	0,137	0,282	5
i37	-0,341	0,300	0,308	0,143	0,177	-0,145	5
i30	0,021	0,022	-0,080	0,813	-0,182	-0,015	6
i31	-0,026	0,113	0,271	-0,758	0,101	0,042	6
i27	-0,034	0,032	0,732	-0,004	-0,168	0,093	7
i28	0,005	0,069	0,783	-0,182	0,037	-0,024	8
i29	-0,069	0,220	0,634	-0,221	0,016	-0,100	9
i33	0,069	0,081	-0,054	0,650	-0,038	0,825	10
i38	0,255	-0,191	0,033	-0,323	0,000	0,583	10

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser

a. La rotación ha convergido en 8 iteraciones

Fuente: elaboración propia

Las categorías que surgen agrupan afirmaciones relacionadas directamente o inversamente; es decir que, en ocasiones, las afirmaciones son similares, pero algunas de ellas están en positivo y otras en negativo, por lo que a la hora de agruparlas habrá que tenerlo en cuenta. Al crear los cuestionarios, se han realizado conscientemente algunas afirmaciones similares en positivo y en negativo, con un doble objetivo: por un lado, evitar que, al ser todas las preguntas en un sentido u otro, el encuestado acabe contestando de una forma más o menos automática, si detecta que en general todas las preguntas siguen un patrón similar y ya se ha posicionado a favor o en contra. Por otro lado, el hecho de que existan preguntas idénticas expresadas en positivo y negativo, unido a que las respuestas hayan tenido una gran correlación, indica que las respuestas de los encuestados guardan una lógica y por lo tanto se les puede otorgar una mayor validez. Los grupos de afirmaciones que crean las nuevas categorías y su denominación son los siguientes:

- 1) Nivel de miedo a hablar: i12 + i13 + i14 + i16 + i18
- 2) Olvida el discurso: i15 contrario a i25
- 3) Disfruta hablando: i19 + i20 + i22 + i23 + i24
- 4) Mira al público: i17 contrario a i21
- 5) Prepara el discurso: i26 + i34 contrario a i32 + i35 + i36 + i37
- 6) Nivel de apoyo visual presentación: i30 contrario a i31
- 7) Técnicas oratorias ayudan a hablar: i27
- 8) Hablar habitualmente mejora la oratoria: i28
- 9) Usar presentación me da seguridad: i29
- 10) Preparación de imprevistos: i33 + i38

El desglose detallado de cada categoría es el siguiente:

- **Categoría 1 – Nivel de miedo a hablar**

Esta categoría incluye las afirmaciones:

- (i12) - Me disgusta hablar en público, y lo evito en la medida de lo posible
- (i13) - Cuando pienso en hablar en público siento nervios, miedo, inseguridad, angustia
- (i14) - Cuando hablo en público siento que no domino la situación y que voy a fracasar, que lo voy a hacer mal
- (i16) - Cuando hablo en público no sé cómo argumentar lo que voy a decir
- (i18) - Cuando hablo en público hablo muy rápido para acabar cuanto antes

Todas estas afirmaciones, hacen referencia a miedos que surgen a la hora de hablar en público, y las sensaciones que surgen como consecuencia de ese miedo: sensación de disgusto, evitarlo en la medida de lo posible, sensación de no dominar la situación, pensar que se va a fracasar, creer que no se va a argumentar correctamente o no se va a llevar un ritmo de discurso adecuado.

- **Categoría 2 – Olvida el discurso**

Esta categoría incluye las afirmaciones:

- (i15) - Cuando hablo en público me cuesta acordarme de lo que tengo que decir, olvido lo que había preparado y me sabía
- (i25) - Cuando hablo en público recuerdo lo que tengo que decir y soy capaz de realizar el discurso preparado (de forma inversa)

Todas estas afirmaciones, se refieren a las dificultades para recordar lo que se debe decir a la hora de hablar en público. Ambas afirmaciones analizan el mismo concepto, pero están planteadas de forma inversa.

- **Categoría 3 – Disfruta hablando**

Esta categoría incluye las afirmaciones:

- (i19) - Mientras realizo una exposición oral, disfruto del momento, me siento relajado y cómodo
- (i20) - Aunque antes de empezar siento tensión y nervios, enseguida me encuentro cómodo
- (i22) - Cuando tengo que realizar una exposición oral nunca tengo miedo de enfrentarme a la audiencia
- (i23) - Considero la experiencia de tener que hablar en público como algo agradable
- (i24) - Cuando hablo en público conecto con la audiencia

Todas estas afirmaciones, hacen referencia al hecho de disfrutar hablando, sentirse a gusto con una exposición oral: disfrutar del momento, sentirse cómodo, relajado, no tener miedo, vivirlo como una experiencia agradable o tener la sensación de conectar con la audiencia.

- **Categoría 4 – Mira al público**

Esta categoría incluye las afirmaciones:

- (i17) - Cuando hablo en público evito mirar al público, estoy muy serio, mantengo una postura rígida, poco natural y no consigo relajarme o sonreír
- (i21) - Observo al público mientras hablo (de forma inversa)

Todas estas afirmaciones, analizan si al hablar en público, se mira al mismo, como indicador de seguridad o ausencia de miedo, ya que uno de los indicativos de no sentirse a gusto al hablar en público, suele ser el no fijar la vista en el público, sino en el suelo, un texto que se lleve como apoyo, o en un punto fijo. Las dos afirmaciones miden el mismo hecho, pero están planteadas de forma inversa.

- **Categoría 5 – Prepara el discurso**

Esta categoría incluye las afirmaciones:

- (i26) - Soy capaz de hablar adecuada y tranquilamente, en público, de forma improvisada
- (i34) - Cuando tengo que hablar en público prefiero improvisar y ser espontáneo
- (i32) - Cuando tengo que hablar en público preparo un guion de lo que voy a decir hablo (de forma inversa)
- (i35) - Cuando tengo que hablar en público me estudio de memoria lo que tengo que decir hablo (de forma inversa)
- (i36) - Cuando tengo que hablar en público ensayo delante del espejo o con amigos o familiares mi discurso, hasta que me sale sin pensar hablo (de forma inversa)
- (i37) - Cuando se trata de exposiciones en grupo, yo preparo, ensayo y expongo mi parte, de forma independiente hablo (de forma inversa)

Todas estas afirmaciones, hacen referencia al nivel de preparación que se le otorga a la presentación, si se hace de forma improvisada o se prepara adecuadamente: si se realiza un guion, se estudia de memoria, se ensaya delante del espejo o de familiares...etc. Frente a estas prácticas de preparación, estaría la opción de no preparar el discurso e improvisarlo, realizarlo de forma espontánea, sin planificación, ni de lo que se va a decir ni con qué estructura se va a hacer.

- **Categoría 6 – Nivel de apoyo visual de presentación**

Esta categoría incluye las afirmaciones:

- (i30) - Las presentaciones de PowerPoint que utilizo contienen todo el texto de mi discurso
- (i31) - Las presentaciones de PowerPoint que utilizo se componen principalmente de imágenes, iconos o información clave y concisa de lo que voy a exponer (de forma inversa)

Esta categoría de afirmaciones hace referencia al tipo y características del recurso que se utiliza como apoyo en las presentaciones; si son más condensas y con más texto, o si son más escuetas y visuales. El objetivo es ver si se utiliza con función similar a tener en la mano el texto escrito en un papel, para leerlo en caso de necesidad, o si se emplea simplemente como apoyo para ayudar a la audiencia a seguir la exposición.

- **Categoría 7 – Técnicas oratorias ayudan a hablar**

Esta categoría incluye la afirmación:

- (i27) - Estaría más tranquilo al hablar en público si conociera técnicas de retórica, oratoria y de cómo actuar ante una audiencia

Esta categoría está formada por una única afirmación que hace referencia a la importancia que se le otorgan a las técnicas oratorias de cara a hablar en público; es decir, si se considera que el hecho de conocer técnicas de cómo hablar en público, otorgaría mayor tranquilidad al alumnado a la hora de tener que enfrentarse a una exposición pública. De alguna manera, busca medir si el alumnado ve o no la necesidad de conocer dichas técnicas.

- **Categoría 8 – Hablar habitualmente mejora la oratoria**

Esta categoría incluye la afirmación:

- (i28) - Estaría más tranquilo al hablar en público si lo hiciera de forma habitual y continua

Esta categoría está formada por una única afirmación que pretende relacionar si el hecho de hablar en público de forma habitual; es decir, la práctica continuada, mejora el nivel de oratoria. Al igual que en la categoría anterior, se pretende medir si el alumnado considera que una mayor práctica de las exposiciones públicas les beneficiaría.

- **Categoría 9 – Usar presentación me da seguridad**

Esta categoría incluye la afirmación:

- (i29) - Afirmación 18 - Me gusta utilizar una presentación (PowerPoint o similar) como apoyo cuando hablo en público, me hace sentir seguro

Esta categoría incluye una única afirmación que se refiere a la seguridad que da el emplear una presentación o recurso, como apoyo al hablar en público.

- Categoría 10 – Preparación de imprevistos

Esta categoría incluye la afirmación:

- (i33) - Afirmación 22 - Cuando tengo que hablar en público además de lo que voy a exponer contemplo las posibles preguntas o críticas que puedo recibir y preparo las respuestas
- (i38) Afirmación 27 - Cuando tengo que hablar en público prefiero improvisar y ser espontáneo

Estas afirmaciones, hacen referencia al nivel de preparación de imprevistos ante una exposición en público; es decir, hasta qué punto se anticipan a los imprevistos que pudieran surgir, si contemplan qué preguntas o críticas pueden recibir y preparan las respuestas a las mismas, o no.

Tras agrupar las variables, y puesto que las valoraciones de las misma estaban inicialmente en una escala tipo Likert del 1 al 5, en base a las respuestas del alumnado, se ha procedido a re escalar las mismas a una escala del 2 al 10, de cara a facilitar su interpretación. Para ello se han multiplicado los valores iniciales por dos, y se han sumado, (teniendo en cuenta el signo positivo o negativo de las preguntas, en función de si tienen un sentido similar o inverso) y se ha dividido el total entre el número de variables. De esta forma, cada variable, formada a partir de un grupo de preguntas, tendrá una valoración de 2 a 10, siendo 2 el valor más bajo y 10 el más alto. Un valor más bajo indicará un menor acuerdo con las afirmaciones de dicho grupo y un valor más alto, en cambio, un mayor acuerdo con las afirmaciones de dicho grupo.

A continuación, se han cruzado dichas nuevas variables con las características del alumnado para tratar de ver si existen variaciones a partir de las mismas y se puede, por lo tanto, establecer algún tipo de relación o inferencia.

- **Agrupación por características del alumnado**

Una vez establecidas las categorías que agrupan las variables, se han cruzado mediante el programa SPSS dichas variables con las características del alumnado. Ya en el análisis descriptivo, habíamos observado que algunas de las características tenían una cierta influencia en las respuestas y otras, sin embargo, no parecían indicar que tuvieran repercusión en las respuestas. El siguiente análisis corroborará o refutará lo indicado por el análisis descriptivo. Las características del alumnado que van a analizarse son las siguientes:

- El sexo
- La edad
- Los estudios previos
- Los estudios actuales
- El número de libros leídos
- El idioma de lectura
- El nivel de escritura
- El idioma de escritura

Dado que algunas de las variables incluían múltiples valores, estos se han agrupado y recodificado, de cara a poder obtener resultados más claros. Las recodificaciones realizadas han sido las siguientes:

SEXO:

Se han mantenido los 3 valores:

- Hombre
- Mujer
- Otros: Prefiere no contestar

EDAD:

Se han realizado 5 grupos:

- 18: 17 y 18 años, es decir, hasta 18 años, hasta la mayoría de edad.
- 19 años
- 20 años
- 21 años
- 22 años

LIBROS LEÍDOS:

Se han realizado 4 grupos, en función del número de libros leídos el año anterior:

- 1-2 libros:
- 3-5 libros
- Más de 5 libros
- Ninguno

IDIOMA DE LECTURA O IDIOMA DE ESCRITURA:

Se han realizado 4 grupos, en función del volumen de idiomas que emplea:

- Euskera
- Castellano
- Bilingüe: el alumnado que utilizan 2 idiomas
- Trilingüe: el alumnado que emplea 3 o más idiomas.

NIVEL DE ESCRITURA:

Se han realizado 3 grupos, para distinguir 3 niveles de hábito de escritura entre el alumnado:

- No escribe: el alumnado que han indicado que no escriben nunca.
- Escribe por utilidad: aquellos que han marcado únicamente las opciones de escritura que hacen referencia a un uso social o práctico:
 - Escribo en mi agenda
 - Lista de la compra
 - Por WhatsApp
 - En redes sociales: Facebook, twitter...
- Escribe relatos: el alumnado que ha indicado que realiza una escritura que implica una creatividad o una composición:
 - Libros
 - Relatos/cuentos/historias
 - Poesía
 - Canciones
 - Monólogos

Una vez realizadas las recodificaciones de las características del alumnado, se ha realizado el análisis estadístico inferencial cruzando dichas características con los grupos de variables creados a partir de las afirmaciones correlacionadas, y los resultados se mostrarán posteriormente en el apartado de los resultados.

5.5 OBSERVACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS TRABAJOS DE FIN DE GRADO

En este apartado se va a exponer cómo se ha desarrollado la parte de análisis correspondiente a las observaciones de defensas de Trabajos de Fin de Grado realizadas al alumnado de cuarto curso de varias facultades y grados de la UPV/EHU.

5.5.1 Objetivo

Tras la realización de las encuestas al alumnado de secundaria y universidad, y puesto que las mismas reflejan una opinión del alumnado que no deja de ser subjetiva, se ha realizado un contraste de dichas percepciones con la realidad, a partir de la observación de una serie de defensas de Trabajos de Fin de Grado de parte del alumnado de cuarto curso en varias facultades y grados de la Universidad del País Vasco/EHU. Se ha considerado que el análisis de las defensas de los Trabajos de Fin de Grado son una situación adecuada para realizar el presente análisis, al tratarse de una situación de exposición pública, en el que el alumnado va a ser evaluado sobre un tema redactado y preparado, y que, además, tiene gran importancia para su futuro, por lo que le añade una presión adicional.

Por ello, las defensas de los Trabajos de Fin de Grado, son un escenario ideal para medir la Competencia en Comunicación Lingüística del alumnado universitario, a la finalización del grado, en una exposición pública en la que se le somete a una situación de gran presión y nerviosismo, no solo por el hecho de ser evaluado; sino por la relevancia del acto y la importancia que supone como fin de su grado y vía para la obtención de su titulación.

Aparte de observar y analizar las defensas, se le ha pasado al alumnado dos encuestas que permitirán comparar su percepción con lo que en realidad apunta y analiza un observador externo en base a unas rúbricas, además de relacionarlo con la valoración final del tribunal sobre su trabajo escrito y defensa oral. El fin de este apartado del análisis es comprobar si la percepción del alumnado en torno a sus capacidades orales, difiere de la realidad y si se demuestra que, a pesar de que en los dos primeros años de los grados universitarios pudieran tener una percepción, al finalizar el grado, consideran haber adquirido unas adecuadas competencias en comunicación oral. Por otro lado, esta observación posibilita comparar la percepción de dicho alumnado con una observación real y evaluada, de forma que se ponga de relieve lo cercanas o no que son de la realidad, las opiniones del alumnado sobre su oratoria.

5.5.2 Variables

Se ha realizado una observación de las defensas de TFGs del alumnado de diferentes facultades, para analizar las capacidades de comunicación oral del alumnado, tras estudiar su comportamiento durante la defensa.

Posteriormente, al finalizar la defensa del TGS, se ha procedido a realizar al alumnado dos encuestas; una específica sobre cómo se sentía antes de la defensa, durante y a posteriori. La otra, se trataría de la encuesta general realizada al alumnado universitarios en torno a la percepción de sus capacidades orales.

Durante la observación y para la valoración de la misma, se han empleado una serie de rúbricas que han permitido valorar el estado del alumnado antes de la defensa, su estado, comportamiento y desarrollo durante la defensa, la valoración de la presentación visual proyectada, empleada como apoyo, así como la valoración de sus respuestas a las observaciones del tribunal, una vez finalizada la presentación de la defensa.

La siguiente tabla muestra las rúbricas empleadas para valorar dichos aspectos cualitativos de la defensa. Entre ellas, se han recogido las rúbricas que el propio Tribunal de las defensas emplea para valorar al alumnado. Para cada aspecto valorado se ha marcado si ha ocurrido en la defensa o no, y se han anotado detalles respecto a dichas rúbricas en el apartado de las observaciones.

Algunas de las rúbricas, se han extraído del anexo 6 de las de la Guía de Trabajo de Fin de Grado empleada en la Facultad de Educación, Filosofía y Antropología, según muestra la tabla 15:

Tabla 15 – Rúbricas empleadas por el Tribunal de la Facultad de Educación Filosofía y Antropología UPV/ EHU en la defensa de los Trabajos de Fin de Grado, para valorar la defensa.



ANEXO 6. INFORME DE EVALUACION DE LA PRESENTACIÓN Y DEFENSA PÚBLICA DEL TFG (TRIBUNAL)

INSTRUMENTO 3. PRESENTACIÓN Y DEFENSA PÚBLICA (Ponderación: 20%)	
4.1. COMUNICAR ORALMENTE DE MANERA CORRECTA LA INFORMACIÓN	
4.1.1. Ha expresado y justificado las motivaciones personales que lo han conducido a la selección del tema.	
4.1.2. Ha expuesto de manera clara, estructurada y comprensible los objetivos del TFG y la metodología empleada en el mismo.	
4.1.3. Ha evidenciado y fundamentado los resultados, conclusiones y aportaciones principales señalando su interés e importancia.	
4.1.4. Ha utilizado los recursos más adecuados e innovadores con el fin de hacer más comprensible la presentación.	
4.1.5. Ha controlado los tiempos con eficacia.	
4.2. IDENTIFICAR Y RESPONDER SOLVENTEMENTE LAS CUESTIONES MÁS SIGNIFICATIVAS PLANTEADAS POR EL TRIBUNAL	
4.2.1. Ha seleccionado y priorizado las preguntas de acuerdo con su importancia.	
4.2.2. Ha dedicado más atención a las cuestiones más significativas.	
4.2.3. Se ha expresado con convicción y propiedad.	
4.2.4. Ha defendido correctamente sus planteamientos ante la mayoría de las cuestiones planteadas.	
CALIFICACIÓN GLOBAL FINAL (0-2)	

Fuente: Guía de Trabajo de Fin de Grado. Facultad de Educación Filosofía y Antropología UPV/ EHU

Estas rúbricas, conocidas por el alumnado, son empleadas por el Tribunal para evaluar la presentación y defensa pública e TFG, que supone un 20% del total de la nota del TFG. Estas rúbricas se han incluido entre las empleadas en nuestro análisis y se han marcado con fondo gris y con el código de rúbrica, en nuestra propia tabla de rúbricas, representada a continuación en la tabla 16.

Tabla 16 – Rúbricas empleadas para la observación de los Trabajos de Fin de Grado.

ANTES DE EMPEZAR/AL EMPEZAR	x	Observaciones
Se le ve nervios@		
Parece estar tranquilo@		
Empieza nervios@		
Se acelera desde el inicio		
Empieza con tranquilidad		
DURANTE LA DEFENSA	x	Observaciones
Va incrementando la velocidad según avanza		
El discurso es tan rápido que cuesta seguirlo		
Controla los tiempos con eficacia (4.1.5.)		
Habla con tranquilidad durante toda la defensa		
Se va tranquilizando según avanza		
Se traba, se para		
Mira al tribunal		
Mirada perdida (como recordando lo memorizado)		
Mira al suelo		
Mira a la presentación de vez en cuando, sin leer todo el texto		
Mira a la presentación en exceso, constantemente y lee el texto		
Está repitiendo un texto aprendido (mirada perdida, si se le olvida una palabra se para o se traba...)		
Movimiento corporal nervioso (manos en el bolsillo, saltitos, tics...)		
Aunque lo tenga memorizado, no da la sensación de que esté repitiendo un texto aprendido		
Movimiento corporal adecuado pero no queda natural (artificial, excesivo...)		
Movimiento corporal natural, acompañando al discurso		
Tiene el cuerpo encogido, encorvado		
El discurso es tan automático (memorizado) que no resulta muy comprensible		
Expresa y justifica las motivaciones personales que lo han conducido a la selección del tema (4.1.1.)		
Cuesta entender lo que dice si no te has leído el TFG escrito		
Habla con convicción, vende bien su TGF		
Se explica con claridad		
Expone de manera clara, estructurada y comprensible los objetivos del TFG y la metodología empleada (4.1.2.)		
Es buena comunicadora		
Conecta con el público		
Transmite pasión por el tema		
Evidencia y fundamenta los resultados, conclusiones y aportaciones, señalando su interés e importancia (4.1.3.)		

PRESENTACIÓN	x	Observaciones
Tipo (Prezi, Power Point...):		
Utiliza los recursos más adecuados para hacer comprensibles la presentación (4.1.4.)		
La mayoría es texto		
La mayoría son dibujos o gráficos		
La letra es pequeña, difícil de leer		
La letra es adecuada, se lee bien, es agradable		
La presentación se hace muy densa		
Algunas diapositivas son agradables, pero otras se hacen muy densas, compactas		
La presentación ayuda a seguir la defensa al alumno		
La presentación ayuda a seguir la defensa al público		
Cuesta seguir la presentación, lejos de ayudar despista		
Es muy estático, sin nada de movimiento		
Tiene el movimiento adecuado para ayudar, sin despistar		
Tiene un movimiento excesivo, despista a la hora de seguir el discurso.		
RESPUESTAS AL TRIBUNAL	x	Observaciones
(Sigue igual de) nervios@		
(Sigue) hablando muy rápido		
Está (más) tranquil@		
El discurso es (más) natural		
Habla con (más) calma		
Resulta convincente, segur@, habla con propiedad (4.2.3.)		
Seleccionado y prioriza las preguntas de acuerdo con su importancia (4.2.1.)		
Dedica más atención a las cuestiones más significativas (4.2.2.)		
Defiende correctamente sus planteamientos a las cuestiones que se le plantean (4.2.4.)		
El discurso es (más) fluido		
Resulta (más) cercan@		
No se traba (ya)		
Se entiende (mejor) lo que dice		
Justifica y argumenta correctamente		
Los gestos son (más) naturales		
La corporalidad es adecuada		
Mira al tribunal		

Fuente: elaboración propia

Además, al finalizar la presentación se le han realizado al alumnado dos cuestionarios; por un lado, el cuestionario general empleado con el alumnado universitario (en la fase previa de encuestas), de cara a medir la percepción del alumnado de las defensas. Por otro lado, un segundo cuestionario para medir su percepción y nivel de satisfacción con la defensa y su nivel de consecución de la competencia en comunicación oral al finalizar el grado. El segundo cuestionario incluye las siguientes preguntas, en base a la tabla 17:

Tabla 17 – Cuestionario tras defensa para medir la percepción del alumnado sobre la misma.

ENCUESTA SOBRE SU EXPOSICIÓN EN EL TFG

El siguiente cuestionario pretende recabar información sobre su experiencia en la defensa del TFG, con el objetivo de ser incorporado a una tesis doctoral cuyo propósito es investigar sobre la competencia en comunicación oral de los alumnos. Los datos recogidos en este cuestionario serán anónimos y los datos serán tratados siguiendo la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales.

.....

- 1. Sexo: Hombre Mujer Prefiero no contestar
- 2. Edad:
- 3. Idioma materno:
- 4. Idioma en el que se ha estudiado el grado:
- 5. Idioma de la exposición:

Respecto a tus expectativas sobre la defensa del TFG, una vez realizado, indica tu grado de conformidad con las siguientes afirmaciones

	Totalmente en Desacuerdo	Desacuerdo	Indiferente	De Acuerdo	Totalmente de acuerdo
¿Te has sentido mejor de lo esperado?	1	2	3	4	5
¿Se he ha ido el miedo tras empezar la exposición?					
¿Se te ha ido el miedo una vez finalizada la exposición?					
¿Crees que has desarrollado correctamente la competencia oral durante la exposición?					
¿Crees que esta defensa te ayudará a realizar adecuadamente futuras exposiciones en público?					
¿Te ha servido la defensa para quitarte los miedos a la exposición oral para futuras intervenciones?					
¿Consideras que al finalizar el grado tus habilidades oratorias son suficientes/ade cuadas?					
¿Crees que te sería beneficioso realizar un curso sobre técnicas para hablar en público para mejorar tu oralidad?					

Fuente: elaboración propia

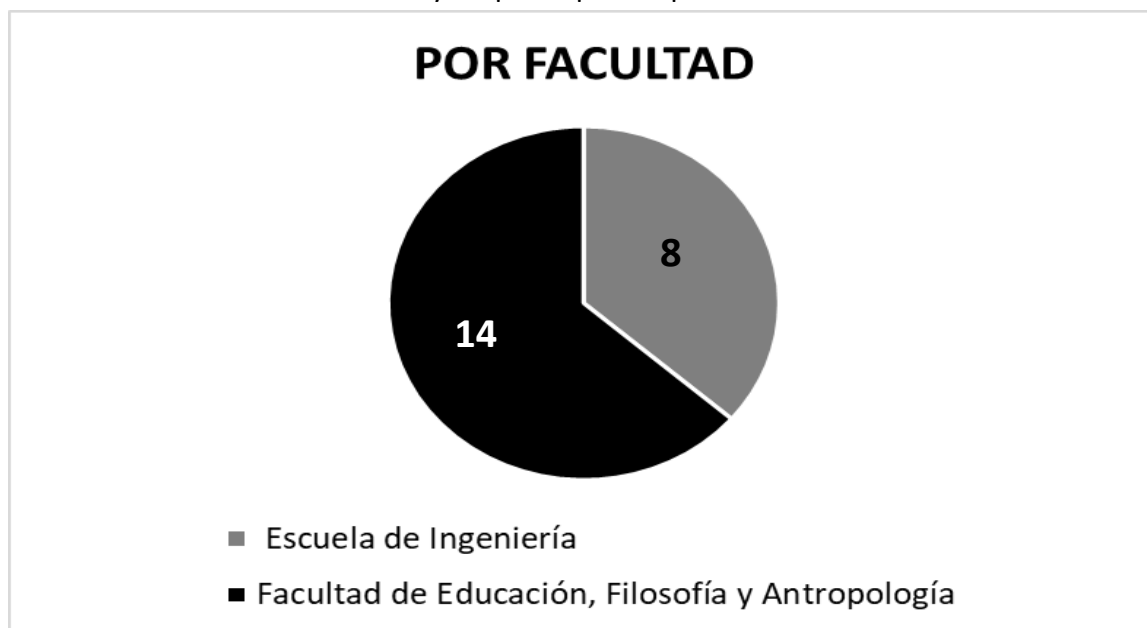
5.5.3 Participantes en la muestra

Los y las participantes forman parte del alumnado de las facultades de Educación, Filosofía y Antropología, además de la Escuela de Ingeniería de Gipuzkoa, que es una escuela politécnica. En total se han analizado 22 personas que defendía su Trabajo de Fin de Grado.

La distribución por facultades y grados ha sido la siguiente:

1. Escuela de Ingeniería de Guipúzcoa (Arquitectura, ingeniería) (8 participantes)
2. Facultad de Educación, Filosofía y Antropología. (14 participantes)

Ilustración 10 – Distribución de los y las participantes por facultad



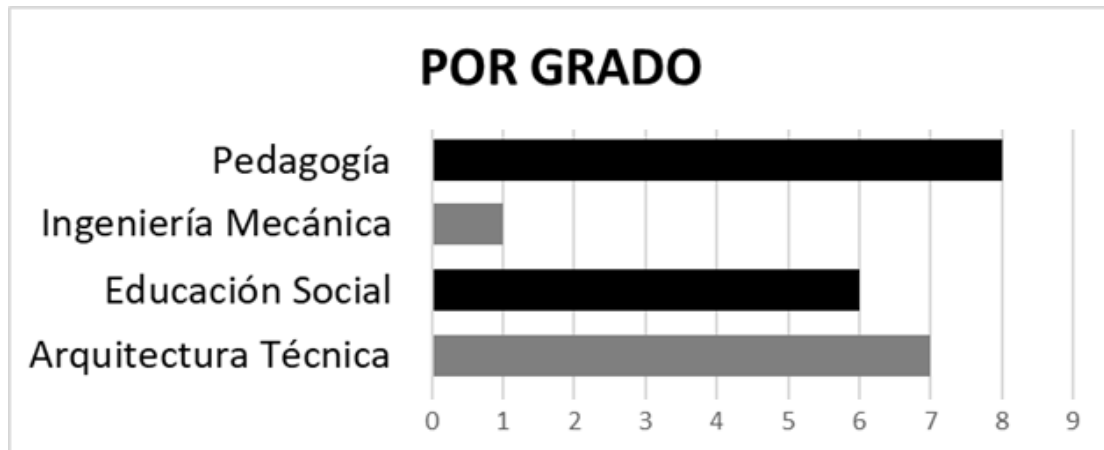
Fuente: elaboración propia

Los Grados objeto del estudio y la distribución de encuestados es la siguiente:

1. Arquitectura Técnica (7 participantes)
2. Educación Social (6 participantes)
3. Ingeniería Mecánica (1 participante)
4. Pedagogía (8 participantes)

Al igual que se ha explicado en el caso de los cuestionarios, la selección se ha realizado con el objetivo de analizar el alumnado de diferentes grados, en función del uso de la comunicación que realizan en sus propias profesiones. Así, al alumnado de los grados pertenecientes a la facultad de Economía y Empresa y a los de la facultad de Educación, Filosofía y Antropología, se le presupone que, en el futuro desempeño de sus profesiones, la comunicación oral será una herramienta fundamental y que, por lo tanto, su correcto desarrollo debería estar garantizado; en cambio, en los grados de las facultades de Ingeniería y Arquitectura, se ha considerado que, en el ejercicio de su profesión, la comunicación oral (si bien será, por supuesto, importante, como en toda profesión), tendrá un peso inferior respecto a otras competencias.

Ilustración 11 – Distribución de los y las participantes por grado



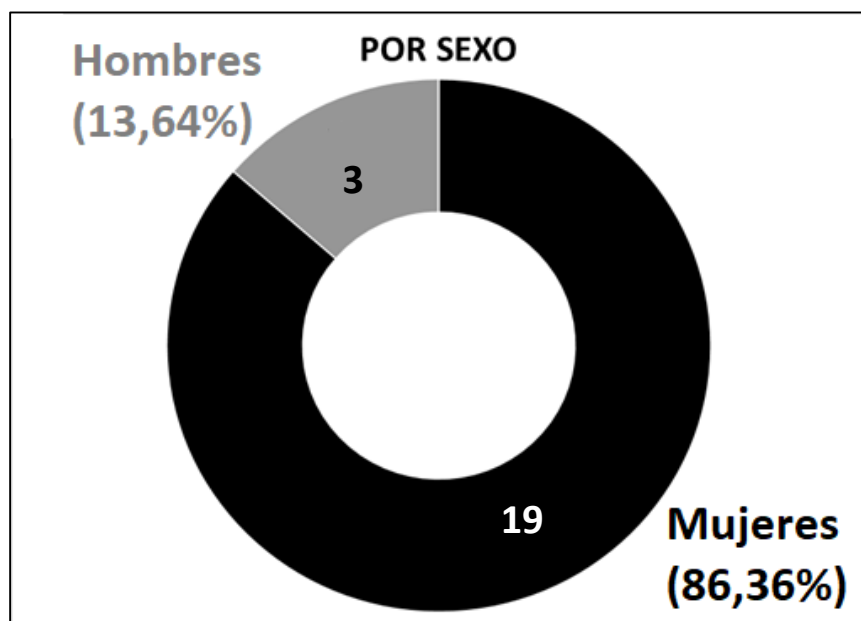
Fuente: elaboración propia

5.5.4 Descripción del perfil del alumnado de las defensas observadas

Por sexo:

De los 22 participantes, 3 son hombres (13,64%) y 19 mujeres (86,36%). Por lo tanto, hay un claro sesgo por sexo, con un mayor número de defensas de mujeres. Este hecho se alinea con la distribución por sexo del alumnado de los grados cuyas defensas se han analizado, ya que, especialmente en la facultad de Educación, Filosofía y Antropología, el número de alumnas es considerablemente mayor al de alumnos. En la siguiente Ilustración, podemos observar la distribución del alumnado que ha defendido sus TFGs, por sexo:

Ilustración 12 – Distribución de los y las participantes por sexo



Fuente: elaboración propia

Por idioma de la defensa:

De los 22 participantes, 9 han realizado la defensa en euskara (40,91%) y 13 en castellano (59,09%). Por lo tanto, hay un claro sesgo por idioma, con un mayor número de defensas en castellano. En la siguiente Ilustración, podemos observar la distribución del alumnado que ha defendido sus TFGs, por idioma:

Ilustración 13 – Distribución de los y las participantes por idioma



Fuente: elaboración propia

5.5.5 Procedimiento de recogida y selección

Las observaciones se han realizado a lo largo de junio y julio de 2021. Los cuestionarios fueron respondidos por los y las participantes a la finalización de la defensa de sus TFGs.

Se les explicó a los sujetos la razón de ser y el objetivo del cuestionario, haciendo hincapié en su carácter voluntario y anónimo. La totalidad del alumnado a los que se les planteó, aceptó participar tanto en la observación como responder a los cuestionarios, como en el análisis de sus capacidades de defensa y oratoria a través de una observación externa.

La observación fue realizada a partir de una lista de rúbricas a observar, que incluía los indicadores que se han contemplado a lo largo de esta tesis como propios de los buenos oradores o de los miedos al hablar en público.

Ambas muestras son dirigidas, ya que se han pasado las encuestas al alumnado de aquellas facultades y grados a los que se ha tenido acceso. Por ello, los datos no serán extrapolables al total de la población ni serán generalizables, pero nos servirán para ver si se alinean con las premisas barajadas en esta tesis.

5.5.6 Análisis cualitativo

Dado el tamaño reducido de la muestra, no se ha considerado pertinente realizar un análisis estadístico de los resultados, máxime cuando aparte de los resultados de los cuestionarios, se ha recogido gran cantidad de información cualitativa respecto a la realización de las defensas, en base a las rúbricas y observaciones adicionales.

Por ello, se ha optado por realizar un análisis cualitativo de cada una de las defensas en las que se ha comparado la valoración externa de la defensa, con la percepción del alumnado (en base a los cuestionarios) en torno a sus capacidades oratorias. De la suma de las comparaciones, se han podido extraer una serie de resultados que se indican en posteriormente, en el apartado de los resultados.

Para cada uno de los miembros del alumnado, se han comparado las respuestas dadas en ambos cuestionarios, con las valoraciones de la defensa en base a la observación de las mismas según las rúbricas establecidas. Para ello se han recogido en hoja de cálculo las respuestas de ambos cuestionarios, más las rúbricas de la observación, obteniendo de esta forma los valores generales y predominantes de cada pregunta y/o afirmación de los cuestionarios. Posteriormente, se han analizado los datos y respuestas de cada uno de los miembros del alumnado que ha participado en las defensas en contrastes con las rúbricas de la observación, una por una y de forma individual, marcando aquellos patrones que arrojaba dicha comparación y contrastando las percepciones del alumnado tanto sobre su defensa (antes, durante y después) con la observación de dichas fases de la defensa; es decir que se ha cruzado lo observado, con las opiniones marcadas por el alumnado en torno a su nerviosismo, cómo cree haber realizado la defensa y la percepción de sus miedos a hablar en público o su valoración de la consecución de la Competencia en Comunicación Lingüística, pudiendo así obtener no sólo una valoración de las defensas y de su nivel de comunicación oral; sino también el contraste entre lo percibido por el público y por el alumnado.

Dicho análisis cualitativo arroja una serie de resultados que se detallaran en dicho apartado.

5.6 FOCUS GROUP

En el presente epígrafe, se van a reseñar los pormenores de la realización de Focus Group con docentes expertos en la formación y evaluación de la formación oral, para contrastar los resultados obtenidos hasta el momento en la investigación y obtener opiniones y propuestas al respecto.

5.6.1 Objetivo

El objetivo de este Focus Group es contrastar los resultados obtenidos de los cuestionarios realizados al alumnado, y corroborados en la observación de las defensas de los Trabajos de Fin de Grado. Se va a realizar con docentes que están habituados a trabajar y/o evaluar las capacidades orales del alumnado y que tienen amplia experiencia en direcciones y tribunales de Trabajos de Fin de Grado, así como con docentes de secundaria, con experiencia en la formación y evaluación de la formación oral. Para ello, se les han presentado los resultados obtenidos del análisis y se les ha solicitado su opinión al respecto, en base a su experiencia. También se les ha pedido que planteen posibles soluciones que desde su experiencia y trayectoria docente puedan ser válidas y efectivas para mejorar la Competencia en Comunicación Lingüística del alumnado.

5.6.2 Participantes en la muestra

El Focus Group contó con la participación de 7 docentes, cuyos perfiles profesionales y trayectorias son las siguientes:

1) Participante 1

Doctora en Pedagogía por la UPV/EHU (2016) y Master en Intervención de las Dificultades de aprendizaje por la Universidad de Valencia. Actualmente es Profesora Adjunta del Departamento de Didáctica y Organización Escolar donde ha impartido docencia en los grados de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Social, Pedagogía y Psicopedagogía. Además, imparte docencia en el Máster universitario en Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de idiomas y en el Master de Investigación en Ámbitos Socioeducativos. Actualmente es la Coordinadora del *Practicum* del Grado de Pedagogía en la Facultad de Educación Filosofía y Antropología de la UPV/EHU.

Ha colaborado con el Servicio de Asesoramiento Educativo de la UPV/EHU en el proyecto EHUNDU para impulsar la coordinación de equipos docentes y durante el presente curso colabora con el Vicerrectorado de Estudiantes y Empleabilidad en el proyecto *Zeharsare* de definición de las competencias transversales de la UPV/EHU.

Además, ha participado en 11 proyectos de investigación relacionados, por un lado, con el desarrollo de las competencias del profesorado y, por otro, con el desarrollo de las competencias del alumnado participante en actividades de aprendizaje-servicio vinculadas a la inclusión de personas con discapacidad. Ha publicado 6 artículos en revistas indexadas como Tendencias pedagógicas, Pixel-bit, Revista de Innovación en Docencia universitaria, Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria, RIEJS, además de la participación en diferentes capítulos de libros con temáticas ligadas a la coordinación de los equipos docentes en el desarrollo curricular de los grados., doctora en Pedagogía y profesora de la Facultad de Educación, Filosofía y Antropología.

Esta participante ha sido seleccionada para el Focus Group por su amplia experiencia en el desarrollo de las competencias, su participación en el proyecto EHUNDU para el apoyo al desarrollo curricular de los grados de la UPV/EHU (cuyo objetivo era apoyar a los Centros en la consecución de los compromisos adquiridos ante las agencias externas en lo que respecta al despliegue y materialización de la planificación verificada de cada grado, así como los compromisos IKD que adquieren los Centros con la universidad) y su extensa práctica como tutora y participante del Tribunal de defensa de los TFGs.

2) Participante 2

Licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación y doctora en Pedagogía, es profesora agregada del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la UPV/EHU. Tiene una dilatada experiencia como docente en los estudios de grado y de máster, en las áreas de teoría de la educación e historia de la educación. Las líneas de investigación desarrolladas, así como sus publicaciones, se han centrado, primeramente, en el estudio de la alfabetización, la educación popular y la historia de la educación en el País Vasco. Actualmente participa en un proyecto de investigación centrado en la construcción del modelo histórico vasco de Formación Profesional.

Otra de sus líneas de investigación, a nivel nacional e internacional, se ha orientado al estudio del desarrollo de las competencias transversales, tanto en la Educación Superior como en la Formación Profesional. Alguno de sus estudios se ha centrado especialmente en el desarrollo del aprendizaje creativo y de la formación continua, por ejemplo, dentro del proyecto CREANOVA, *The Creative learning and Networking for European Innovation*, financiado por la EACEA (*Education, Audiovisual and Culture Executive Agency*).

En los últimos años, ha dirigido varios proyectos de investigación sobre el desarrollo de competencias transversales, tanto en la Educación Superior como en la Formación Profesional, esta última en colaboración con Tknika (Centro de Innovación para la Formación Profesional). Estos trabajos se han llevado a cabo dentro del grupo de investigación Ikasgura, del que forma parte desde su creación. Actualmente es directora del Diploma de Extensión Universitaria para la formación Pedagógica y Didáctica del Profesorado Técnico de Formación Profesional.

Esta participante resultaba de gran interés para el Focus Group por su amplia experiencia en investigación sobre el desarrollo de las competencias transversales, además de su largo recorrido como tutora y participante del Tribunal de defensa de los TFGs.

3) Participante 3

Doctor en Arquitectura por la UPV/EHU. Arquitecto por la Escuela Técnica Superior Arquitectura de la Universidad del País Vasco. Premio mejor expediente académico de su promoción (1994). Máster Especialista Universitario en Construcción Sostenible, Universidad del País Vasco (2007). Doctor en Arquitectura por la Universidad del País Vasco.

Desde 2002, es Profesor de Construcción en el Grado en Arquitectura Técnica de la Escuela de Ingeniería de la Universidad del País Vasco de Guipúzcoa. Además, es coordinador de la sección departamental del Departamento de Arquitectura. Compagina la actividad docente con la profesional como arquitecto. Ha proyectado y construido numerosos edificios públicos y residenciales, recibiendo diferentes premios y participando en múltiples exposiciones de arquitectura tanto nacionales como internacionales como la colectiva JAE, Jóvenes Arquitectos de España en 2005, promovida por el Ministerio de Vivienda, con su obra Casa Arizabalo en Hondarribia, el *Salon d'Automne* de Paris en 2017, en el apartado de arquitectura o la *Housing The Basque Country*, 1981-2018 del Departamento de Medio Ambiente, Planificación Territorial y Vivienda del Gobierno Vasco.

Así mismo ha desarrollado y participa en diferentes proyectos de investigación educativa enfocados al aprendizaje basado en metodologías activas, así como la introducción a las nuevas metodologías de trabajo BIM en la arquitectura. Es miembro de varias comisiones dentro de la Escuela de Ingeniería de Gipuzkoa, entre otras ha formado parte de la Junta de Escuela, de la Comisión de Calidad, de la Comisión de Grado, de múltiples Comisiones de curso y de la Comisión de Convalidación. Fue corredactor del vigente Plan de estudios del Grado en Arquitectura Técnica. Tiene amplia experiencia en el ámbito de la evaluación y coevaluación de las capacidades del alumnado por medio de rúbricas y tiene un método específico para evaluar múltiples aspectos de la comunicación oral del alumnado por medio de dicho sistema de rúbricas. Ha dirigido más de 80 Trabajos Fin de Grado y ha participado en más de 150 tribunales de TFG.

Este participante resultaba de gran interés porque es coordinador de todo el profesorado del Departamento en una escuela politécnica, porque ha realizado múltiples cursos de mejora continua de la docencia, por su experiencia específica en la evaluación de la competencia oral del alumnado universitario, y por su amplia experiencia en la dirección y evaluación de Trabajos Fin de Grado.

4) Participante 4

Doctora y Profesora Titular del Departamento de Ingeniería Química y Medio Ambiente. Profesora en varios Grados de la Escuela de Ingeniería de Guipúzcoa. Licenciada en Ciencias Químicas, opción Macromoléculas. Su Tesis Doctoral sobre el "Análisis de interfases/intercaras de materiales compuestos basados en fibras de carbono y matrices cianato", obtuvo el Premio Extraordinario.

Imparte docencia en la Escuela de Ingeniería de Guipúzcoa desde el año 1999, en el área de materiales, Ciencia de Materiales y Materiales de Construcción. Ha trabajado de investigadora durante tres años en Tecnalía en el campo de las tecnologías industriales y de los materiales. También ha realizado estancias de investigación en el extranjero: *DKI, Deutsches Kunststoff-Institut, Darmstadt*, (Alemania), *BAM, Bundesanstalt für Materialforschung und prüfung*, Berlin (Alemania) y *Institut für Polymerforschung*, Dresden (Alemania).

Ha publicado en revistas indexadas JCR y SJR tanto sobre aspectos vinculados a la ciencia de los materiales como sobre aspectos vinculados con la innovación docente, y en especial en el *Problem Based Learning* (PBL). Es revisora de múltiples revistas JCR, entre las que se hallan varias de innovación docente en el ámbito Universitario. La investigación en la mejora ambiental que realiza está directamente relacionada con la mejora en la docencia, tratando la investigación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) desde el ámbito de la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS). En los últimos años su investigación está centrada en la sostenibilidad en la construcción, especializándose sobre todo en materiales cementosos obtenidos a partir de residuos y Análisis de Ciclo de Vida de Producto, ACV, y Huella de Carbono de aplicación en materiales de construcción y urbanismo. Esta investigación está muy ligada al desarrollo de Proyectos que vinculan la sostenibilidad ambiental en colaboración con todos los perfiles de agentes que forman parte de la Universidad, con especial hincapié en el desarrollo de los proyectos por medio de estudiantes que desarrollen su TFG.

Esta participante resultaba de gran interés porque es una de las personas que prepara específicamente a su alumnado en el desarrollo de la competencia oral, habiendo proporcionado pautas por medio de un contenido teórico específico independientemente de la asignatura que desarrolle. Además, su interés radica en su amplia experiencia en innovación docente muy vinculada a los EDS por medio de TFGs.

5) Participante 5

Profesor de Urbanismo en la Escuela Técnica Superior de Arquitectura y, actualmente, doctorando en Arquitectura. Ha sido Profesor de Proyectos Técnicos en el Grado en Arquitectura Técnica de la Escuela de Ingeniería de la Universidad del País Vasco de Guipúzcoa. Compagina la actividad docente con la profesional como arquitecto. Ha proyectado y construido numerosos edificios públicos y residenciales, recibiendo diferentes premios y participando en múltiples exposiciones de arquitectura tanto nacionales como internacionales.

Tiene una experiencia en investigación con múltiples publicaciones científicas, ha realizado múltiples comunicaciones orales en Congresos y ha participado en varios Proyectos de Investigación, nacionales y europeos. Ha formado parte de varios Proyectos de Innovación Docente y ha realizado un máster específico para la formación del profesorado. Su docencia se ha desarrollado en diferentes facultades y en tres idiomas. Ha dirigido de más de 50 TFG y ha formado parte de más de 100 tribunales de TFG, tratando de dar especial importancia a la forma y recursos empleados en la presentación oral de dichos trabajos.

Este participante resultaba de gran interés por su experiencia en múltiples asignaturas en diferentes centros universitarios, y su preparación específica en formación docente, así como, por su amplia experiencia en la dirección y defensa de Trabajos Fin de Grado.

6) Participante 6

Licenciada en traducción e Interpretación y profesora de Lengua y Literatura y francés en Bachillerato. En 2009 se licenció en Traducción e Interpretación en la Universidad del País Vasco. Posteriormente, realizó un máster en el ámbito literario en la UNED. Desde entonces ha trabajado tanto de profesora como de traductora. Impartió clases de euskera durante cinco años en el lectorado del Instituto Vasco Etxepare en la Universidad Adam Mickiewicz de Poznan (Polonia). Allí, además de enseñar euskera y literatura, fomentó varios proyectos con el fin de promover las traducciones del euskera al polaco. En cuanto a la traducción, sus idiomas de trabajo son el euskera, castellano, inglés, francés, y polaco. Fue parte del Junta Directiva de EIZIE en los años 2015-2016 y actualmente es profesora de Lengua y Literatura Castellana, en la etapa de secundaria, en Zurriola Ikastola.

Este participante resultaba de gran interés para el Focus Group por su amplia experiencia como docente de varios idiomas en secundaria, entre los que destaca la asignatura de Lengua y Literatura, en la que se enseñan los diferentes modelos comunicativos y se llevan a la práctica. Además, al impartir su docencia tanto en la ESO como en Bachillerato, es conocedora de la evolución del alumnado a lo largo de la etapa de secundaria, lo que le dota de gran experiencia en el desarrollo de las competencias transversales, en la adaptación de los planes de estudio y especialmente en el desarrollo de la Competencia en Comunicación Lingüística.

7) Participante 7

Doctor en Arquitectura por la UPV-EHU. Profesor Agregado, responsable del Área de Expresión Gráfica del Departamento de Arquitectura, coordinando tanto a profesorado de la Escuela Técnica Superior de Arquitectura como del Grado en Arquitectura Técnica en la Escuela de Ingeniería de Guipúzcoa. Ha sido Coordinador de Grado durante 15 años, ha ejercido como Subdirector de Escuela y ha formado parte de la Conferencia de Directores de Escuelas de Arquitectura Técnica (CODATIE), con funciones de Director de Grado. Ha sido corredactor del vigente Plan de Estudios del Grado en Arquitectura Técnica. Forma parte de múltiples Comisiones en el ámbito Universitario, entre otras, es o ha sido miembro de la Junta de Escuela, de la Comisión de Calidad, de la Comisión de Grado, de múltiples Comisiones de curso, de la Comisión de Convalidación y del consejo del Departamento.

Tiene una experiencia en investigación con más de 40 publicaciones científicas, ha intervenido en más de 40 Congresos y en más de 20 Proyectos de Investigación, nacionales y europeos, en muchos de ellos como Investigador principal. Ha sido redactor y director de varios Proyectos de Innovación Docente en colaboración con otras universidades estatales y europeas. Ha recibido e impartido múltiples cursos de innovación educativa para la mejora continua de la docencia universitaria. Es revisor de múltiples revistas JCR, algunas de las cuales son específicas de innovación docente universitaria. Forma parte de múltiples comités científicos vinculados con la investigación y docencia universitaria, y es miembro del consejo de redacción de la revista EGA, que está indexada tanto en SJR como JCR.

Ha recibido amplia formación para el desarrollo de la competencia oral. Ha impartido varias charlas y formaciones tanto al alumnado como al profesorado Universitario. Ha asesorado al equipo de dirección para plantear las mejores prácticas en la transmisión de las competencias y capacidades del centro por medio de la comunicación oral al alumnado de bachillerato de nuevo ingreso. Tiene amplia experiencia en comunicación oral tanto en radio como en televisión. Es director de varias tesis doctorales y Trabajos Fin de Máster, ha dirigido de más de 100 TFG y ha formado parte de más de 150 tribunales de TFG.

Este participante resultaba de gran interés por su amplia experiencia en la gestión e investigación en innovación docente, así como por su amplia experiencia en el ámbito de la comunicación oral y en la dirección y evaluación de Trabajos Fin de Grado.

La siguiente tabla resume la lista de los 7 docentes participantes:

Tabla 18 – Participantes en el Focus Group

Participante	PARTICIPANTES	
	DOCTOR/A	PROFESOR/A
1	Pedagogía	Facultad Educación, Filosofía y Antropología
2	Pedagogía	Facultad Educación, Filosofía y Antropología
3	Arquitectura	Profesor Arquitectura Técnica
4	Ciencias Químicas	Varios grados Escuela Ingeniería Gipuzkoa
5	Doctorando Arquitectura	Escuela Técnica Superior de Arquitectura
6	Licenciada en Traducción e interpretación	Lengua y literatura y francés en Secundaria
7	Arquitectura	Profesor Arquitectura Técnica

Fuente: elaboración propia

5.6.3 Procedimiento

El Focus Group tuvo lugar el 28 de noviembre de 2021, en una sala de reuniones de la Universidad el País Vasco, en la facultad de Ingeniería de Guipúzcoa en Donostia. Seis de los asistentes participaron de forma presencial y la séptima participante, la participante 4 intervino por vía digital ante la imposibilidad de asistir presencialmente. Todo el proceso fue grabado en video y además se registró el audio de forma separada, para asegurar un perfecto registro de lo comentado.

El desarrollo del Focus Group, comenzó con la presentación de los asistentes. A continuación, se procedió a explicar los objetivos del Focus Group. Para ello, se plantearon los resultados obtenidos en la investigación, que serían objeto de posterior análisis y discusión, y se repartieron una serie de notas adhesivas de diferentes colores, para que pudieran anotar sus ideas y aportaciones.

Una vez explicados los resultados, se dispuso un tiempo para que cada participante reflexionara sobre los mismos y anotara sus aportaciones. Finalizado ese plazo, se procedió a analizar cada uno de ellos resultados, de forma individual y por turnos de participación, de forma que cada asistente pudiera expresar su opinión sobre cada uno de los resultados.

A la finalización del análisis, se solicitó a cada participante que realizara propuestas que, a su entender, pudieran servir para mejorar la Competencia en Comunicación Lingüística del alumnado, con especial énfasis en el valor que se da a la presentación oral en los Trabajos de Fin de Grado y qué se realiza, desde los cargos académicos, para favorecerla o mejorarla. Para ello, se les facilitó de nuevo un tiempo para anotar las ideas que les pudieran surgir y posteriormente, se comenzó un turno de participación para aportar dichas propuestas.

Por último, y para agrupar visualmente las aportaciones de los y las participantes, se colocaron en una pizarra, para poder obtener una visión de conjunto y se comentaron en grupo las conclusiones y aportaciones planteadas.

Para cerrar la sesión, se resumieron las aportaciones y se procedió a agradecer su asistencia a los y las participantes.

RESUMEN DEL CAPÍTULO 5

- Este apartado metodológico se compone de la hipótesis, los objetivos y la metodología empleada en cada fase del análisis: encuestas, observación y análisis de los TFGs y Focus Group.
- La hipótesis de esta tesis trata de contrastar si existen carencias o no en el perfil de salida del alumnado de secundaria y universitario, en lo referente a la Competencia en Comunicación Lingüística (CCL). Es decir, si se logran los objetivos curriculares planteados en lo referente a la adquisición de la Competencia en Comunicación Lingüística.
- Para determinar la importancia de la Competencia en Comunicación Lingüística, se ha tratado de comprobar si el nivel de desarrollo de la misma es o no el requerido y el marcado por los objetivos educativos por medio de varias técnicas complementarias.
- Se ha comenzado realizando unos cuestionarios al alumnado y profesorado de un centro de secundaria sobre las capacidades oratorias del alumnado, a fin de obtener una visión subjetiva sobre la opinión de ambos colectivos respecto a las capacidades orales del alumnado. Paralelamente, se han realizado cuestionarios a alumnos de 1º y 2º año de universidad, para medir su percepción sobre sus capacidades de comunicación oral al inicio de sus estudios universitarios.
- A continuación, se ha comparado la percepción subjetiva obtenida con los cuestionarios, con un análisis real de las capacidades orales del alumnado, mediante la observación y análisis de diversas defensas de Trabajos de Fin de Grado (TFGs), en las que se han valorado las capacidades oratorias del alumnado en base a rúbricas. Además, se les han realizado dos cuestionarios a dicho alumnado, en torno a su percepción sobre la defensa y sobre sus capacidades orales, para contrastar las percepciones con datos reales medibles y evaluables.
- El tratamiento estadístico de datos obtenido, ha arrojado una serie de resultados a los que se ha querido dar validez, contrastándolos con un grupo de docentes con experiencia en evaluar las competencias orales del alumnado, en un Focus Group, para ver si los expertos en la materia, se alinean con lo mostrado por el estudio de campo y la observación.

CAPÍTULO 6 – RESULTADOS

CAPÍTULO 6

RESULTADOS

En este capítulo, se van a detallar los resultados obtenidos en el análisis en base a la metodología indicada en el capítulo 5. Los resultados se irán detallando en el orden de las fases realizadas en el análisis y detalladas en el capítulo.

6.1 Resultados de encuestas al alumnado y profesorado de secundaria en torno a su percepción sobre las capacidades orales del alumnado

El presente apartado se centra en presentar los resultados provenientes del análisis realizado al alumnado y profesorado de secundaria, en base a encuestas que miden su percepción respecto a las capacidades oratorias del alumnado.

6.1.1 Resultados por una visión comparada entre alumnado y profesorado

Como se ha indicado en el apartado anterior, a partir de las respuestas a los diferentes cuestionarios, se ha procedido a analizar los datos, con el fin de poder extraer de los mismos los resultados pertinentes. Para ello, en cada pregunta del cuestionario, se ha analizado el peso de cada respuesta, de forma independiente, tanto para el profesorado como para el alumnado. La idea de este análisis es ver la opinión de cada uno de los colectivos, en cada uno de sus bloques. En adición, y partiendo de los bloques de preguntas comunes de ambos cuestionarios,

se han comparado los resultados de dichos bloques de alumnado y profesorado, con el fin de ver en qué preguntan se alinean las respuestas de ambos y en cuáles difieren.

En la primera tabla (tabla 19) se han analizado las respuestas aquellas afirmaciones del primer bloque; es decir, aquellas que se refieren a la percepción que tienen alumnado y profesorado, sobre sus habilidades oratorias y sobre su estado de ánimo al realizarlas, y cómo se siente al hablar en público. Se han destacado aquellas respuestas con mayor peso porcentual, tanto por parte del alumnado como del profesorado, y *se han marcado en negrita los casos en los que las respuestas de alumnado y profesorado coinciden*; de forma que visualmente facilite una primera visión de las afirmaciones en las que alumnado y profesorado están de acuerdo y de aquellas en las que la percepción de uno de los colectivos es más o menos positivo que la del otro. De esa forma podremos observar si la visión que tiene el alumnado en torno a sus capacidades orales es la misma que tiene el profesorado sobre las capacidades orales del alumnado. Los resultados se agrupan en la tabla 20 que se muestra a continuación:

Tabla 19 – Tabla comparativa de las percepciones de alumnado y profesorado sobre las habilidades oratorias del alumnado.

		Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Les disgusta hacer presentaciones en clase	A	5%	20%	30%	20%	25%
	P	0%	43%	57%	0%	0%
Cuando tienen que realizar presentaciones en clase están nerviosos	A	0%	15%	15%	40%	30%
	P	0%	29%	0%	71%	0%
Piensan que no van a hacer las presentaciones en clase correctamente	A	15%	35%	10%	30%	10%
	P	0%	29%	14%	57%	0%
Mientras realizan presentaciones en clase, se sienten inseguros	A	5%	20%	15%	45%	15%
	P	0%	29%	29%	42%	0%
Cuando tienen que realizar presentaciones en clase les cuesta acordarse de lo que tienen que decir	A	5%	50%	20%	15%	10%
	P	0%	14%	57%	29%	0%
Evitan hablar en público	A	15%	30%	20%	30%	5%
	P	0%	43%	43%	14%	0%
Hablar delante de otras personas les pone nerviosos	A	5%	20%	15%	45%	15%
	P	0%	29%	43%	29%	0%
Cuando hablan en público no saben qué decir	A	0%	25%	10%	55%	10%
	P	0%	57%	43%	0%	0%
Cuando hablan en público evitan mirar al público	A	0%	15%	25%	50%	10%
	P	0%	29%	14%	57%	0%
Cuando hablan en público no saben qué hacer con las manos	A	5%	40%	5%	40%	10%
	P	0%	43%	14%	43%	0%
Cuando hablan en público la voz les tiembla o se entrecorta	A	5%	30%	20%	30%	15%
	P	0%	57%	29%	14%	0%
Cuando hablan en público hablan muy rápido para acabar cuanto antes	A	10%	40%	15%	10%	25%
	P	0%	29%	14%	57%	0%
Cuando hablan en público están muy serios, no consiguen sonreír	A	25%	50%	25%	0%	0%
	P	0%	43%	14%	43%	0%

A: Alumnado P: Profesorado

Fuente: elaboración propia

De la tabla anterior, se obtiene que, en general, el profesorado tiene una visión más positiva de las habilidades oratorias del alumnado en cuanto a las sensaciones, miedos y nervios que siente el alumnado ante una exposición pública. Y, sin embargo, el alumnado es más positivo que el profesorado respecto a las expectativas sobre el resultado de la exposición pública. Además, el alumnado se muestra menos consciente de los comportamientos y movimientos inconscientes que realiza y que demuestran su nerviosismo, frente a un profesorado que, al ser un observador externo, percibe dichos detalles. También se extrae que el alumnado demuestra mayor nerviosismo al concepto de hablar en público que a realizar una presentación, frente al profesorado que los valora de forma similar. La raíz de dicha diferencia, puede provenir del hecho de que el profesorado únicamente observa al alumnado hablando en público en clase y el alumnado hace referencia a diversas situaciones de su vida en las que se enfrenta a tener que hablar en público, tanto dentro como fuera del ámbito docente. Los resultados completos de este análisis se encuentran en el apartado 6.1.5.

En la siguiente tabla se han analizado las respuestas aquellas afirmaciones del tercer bloque; es decir, aquellas que se refieren a si la adquisición de conocimientos sobre técnicas para hablar en público, por parte del alumnado, mejorarían su confianza y tranquilidad a la hora de comunicarse ante un grupo de personas. Igualmente, se han destacado aquellas respuestas con mayor peso porcentual, tanto por parte del alumnado como del profesorado, y se han marcado en negrita los casos en los que las respuestas de alumnado y profesorado coinciden, para facilitar su contraste. Los resultados se hallan en la tabla que se muestra a continuación:

Tabla 20 – Tabla comparativa de la percepción que tienen alumnado y profesorado sobre la ayuda que le supondría al alumnado la adquisición de conocimientos y técnicas sobre cómo hablar en público, de cara a estar más tranquilos en sus exposiciones públicas

		Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Estarían más tranquilos al hablar en público si aprendieran cómo organizar lo que deben decir	A	0%	0%	15%	65%	20%
	P	0%	0%	29%	71%	0%
Estarían más tranquilos al hablar en público si aprendieran técnicas para sentirse seguros	A	0%	5%	25%	50%	20%
	P	0%	14%	14%	71%	0%
Estarían más tranquilos al hablar en público si aprendieran cómo moverse y mover las manos	A	0%	5%	20%	55%	20%
	P	0%	14%	29%	57%	0%
Estarían más tranquilos al hablar en público si supieran cómo utilizar el tono de voz	A	5%	10%	30%	35%	20%
	P	0%	0%	29%	71%	0%
Estarían más tranquilos al hablar en público si hicieran más ejercicios de hablar en público en clase	A	5%	0%	15%	30%	50%
	P	0%	0%	0%	100%	0%

A: Alumnado P: Profesorado

Fuente: elaboración propia

En la tabla 20, se aprecia que tanto el alumnado como el profesorado, coinciden en que, para mejorar la capacidad comunicativa del alumnado, sería necesario realizar más actividades encaminadas a tales objetivos, en el aula y formaciones más concretas respecto a técnicas de cómo hablar en público. De esa forma estarían más tranquilos en sus exposiciones públicas.

Los resultados completos de este análisis se encuentran en el apartado 6.1.5.

6.1.2 Resultados por afirmación: visión comparada

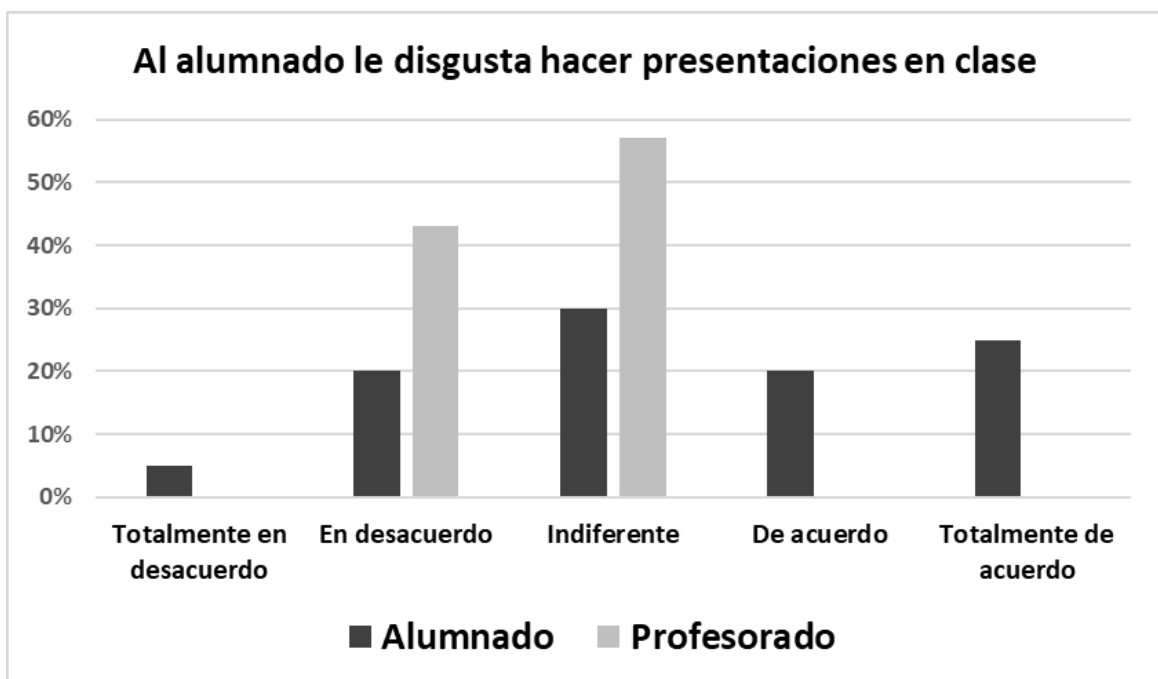
En este apartado se va a proceder a contrastar las respuestas de profesorado y alumnado respecto a las preguntas comunes de ambos cuestionarios, mediante el empleo de gráficos de columnas agrupadas, de forma que se obtenga un mayor detalle del peso de cada respuesta, así como de la coincidencia o diferencias de las respuestas entre alumnado y profesorado.

Para ello, en cada pregunta, se ha representado el peso porcentual de cada uno de los colectivos, a cada una de las 5 respuestas posibles, en base a la escala tipo Likert.

Igualmente, se han realizados comparaciones en las respuestas por sexo tanto del alumnado como del profesorado

- Afirmación 1 – Al alumnado le disgusta hacer presentaciones en clase

Ilustración 14 – Comparación de las respuestas a la afirmación de que al alumnado le disgusta hacer presentaciones en clase

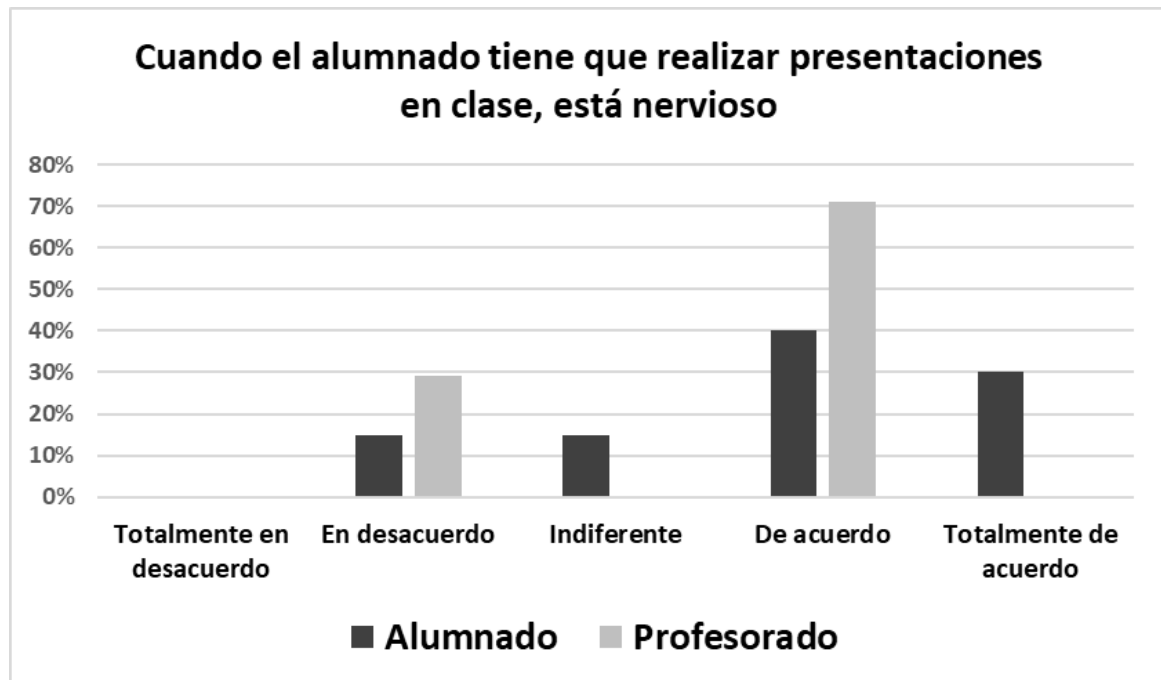


Fuente: elaboración propia

Los datos muestran una *discordancia entre las opiniones del alumnado y profesorado*. Los primeros, se muestran porcentualmente mucho más de acuerdo con la afirmación que el profesorado, lo que indicaría que el profesorado considera que al alumnado no le disgusta tanto hacer presentación en clase, con respecto a lo que el alumnado siente. En este caso, *la visión del profesorado resulta más positiva que la del alumnado ya que no parecen ser conscientes del nivel real de disgusto que al alumnado le supone el hecho de hacer presentaciones en clase*.

- **Afirmación 2 – Cuando el alumnado debe realizar presentaciones en clase, está nervioso**

Ilustración 15 – Comparación de respuestas a la afirmación de que el alumnado, cuando tienen que realizar presentaciones en clase está nervioso



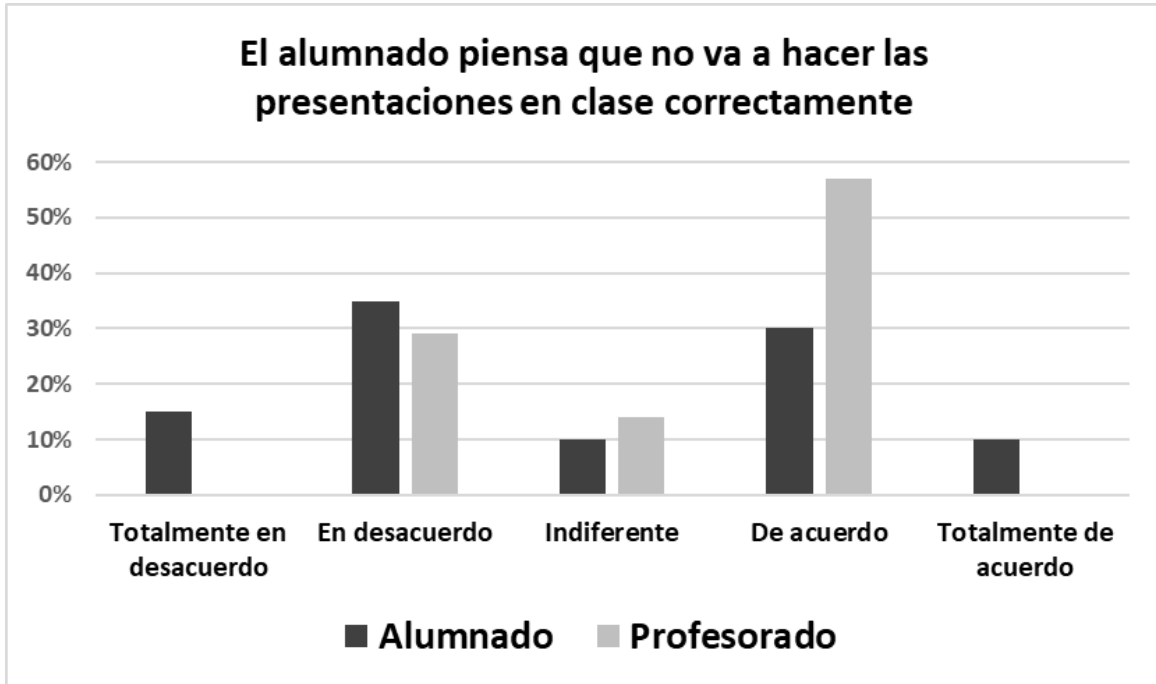
Fuente: elaboración propia

En esta ocasión, aunque la distribución de los porcentajes por respuesta es diferente, ambos grupos encuestados muestran su coincidencia con la afirmación. Por lo tanto, aunque los datos no coincidan en ambos colectivos, si están de acuerdo en que realizar presentaciones en clase es un hecho que causa nerviosismo entre el alumnado. Un 30% del alumnado ha marcado la respuesta “totalmente de acuerdo”, indicando a diferencia del profesorado un nivel más extremo de nerviosismo; pero, en cualquier caso, ambos grupos están de acuerdo en el nerviosismo que produce a al alumnado el tener que realizar presentaciones en clase.

En cualquier caso, a pesar de las diferencias en la distribución de las respuestas, *tanto el profesorado como al alumnado identifican que realizar presentaciones en clase es un hecho que crea nerviosismo entre el alumnado de Bachillerato.*

- **Afirmación 3 – El alumnado piensa que no va a hacer las presentaciones en clase correctamente**

Ilustración 16 – Comparación de las respuestas a la afirmación de que el alumnado piensa que no va a hacer las presentaciones correctamente



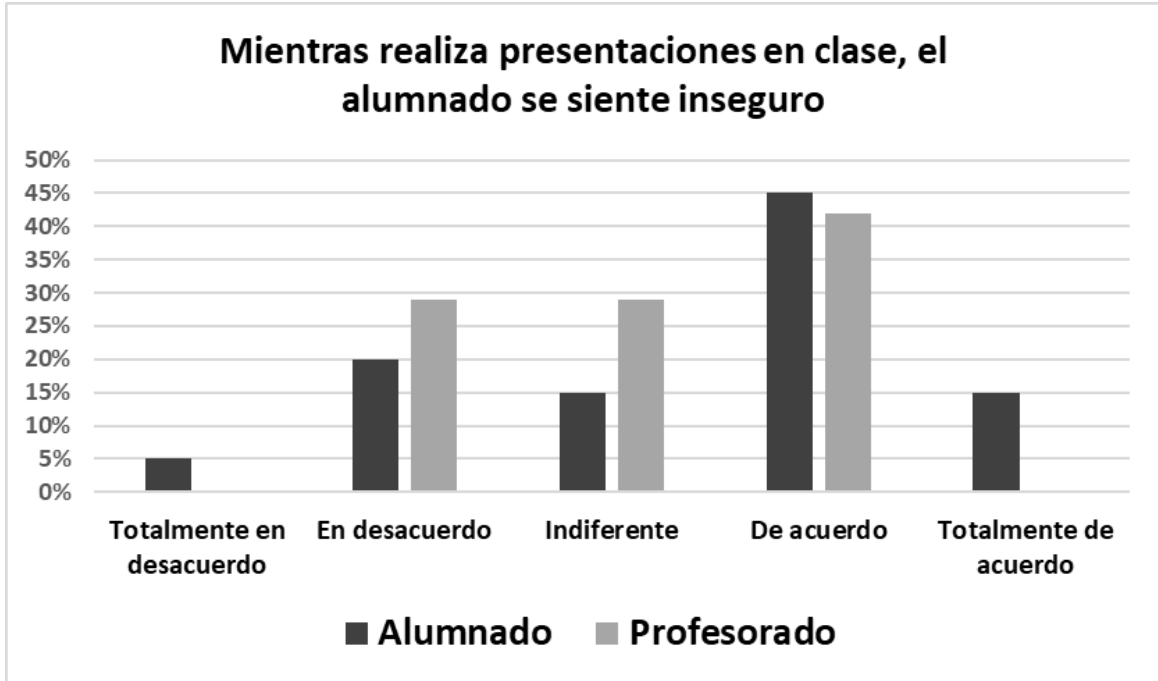
Fuente: elaboración propia

En este caso, el alumnado muestra una visión más alejada de la afirmación, y por lo tanto más positiva que el profesorado. Contrariamente a la visión de las dos afirmaciones anteriores, *el alumnado se muestra más positivo respecto al resultado de las presentaciones que van a realizar en clase. Es mayor el porcentaje del profesorado que creen que las presentaciones no van a ser realizadas correctamente que el porcentaje del alumnado que lo piensa.* Por mucho que el alumnado demuestre su disgusto a realizar presentaciones en clase y se muestra con mayor nerviosismo, parecen confiar más en el resultado de la presentación. Este hecho, podría denotar una mayor confianza en ellos mismos, o podría ser fruto de una mayor exigencia por parte del profesorado que hiciera que lo que el alumnado considera una presentación correcta, no lo fuera para el profesorado.

Para poder dilucidar esta disyuntiva, requeriría de datos objetivos de evaluación y autoevaluación de las presentaciones del alumnado, que pudieran ser comparadas, en base a rúbricas concretas, lo que no se realiza actualmente en el Bachillerato; habitualmente el alumnado realiza una presentación en solitario y/o en grupo y con evaluados por el profesor, habitualmente con una nota general que incluye tanto la calidad del contenido como de la capacidad oral o de los elementos empleados en la presentación (PowerPoint o similar).

- **Afirmación 4 – Mientras realiza presentaciones en clase, el alumnado se siente inseguro**

Ilustración 17 – Comparación de las respuestas a la afirmación de que el alumnado, mientras realiza las presentaciones, se siente inseguro



Fuente: elaboración propia

En esta afirmación, de nuevo, *tanto el alumnado como el profesorado muestran su acuerdo con la misma, aunque el porcentaje de acuerdo es mayor en el alumnado*. Es decir que tanto profesorado como el alumnado coinciden en el sentimiento de inseguridad de éstos últimos mientras realizan una presentación. Este resultado y el hecho de que las afirmaciones del alumnado sean más rotundas a favor de la afirmación, guardan lógica con el nerviosismo y el disgusto que han indicado que les supone hacer una presentación en clase.

Cierto es también que la edad del alumnado de Bachillerato, coincide con la adolescencia, y en sí es una etapa en la que el alumnado aflora sus inseguridades en general en muchos campos y aspectos de su vida, lo que podría extrapolarse igualmente a las presentaciones.

- **Afirmación 5 – Cuando tiene que realizar presentaciones en clase, al alumnado le cuesta acordarse de lo que debe decir**

Ilustración 18 – Comparación de respuestas a la afirmación de que, al alumnado, cuando debe realizar presentaciones, le cuesta acordarse de lo que debe decir

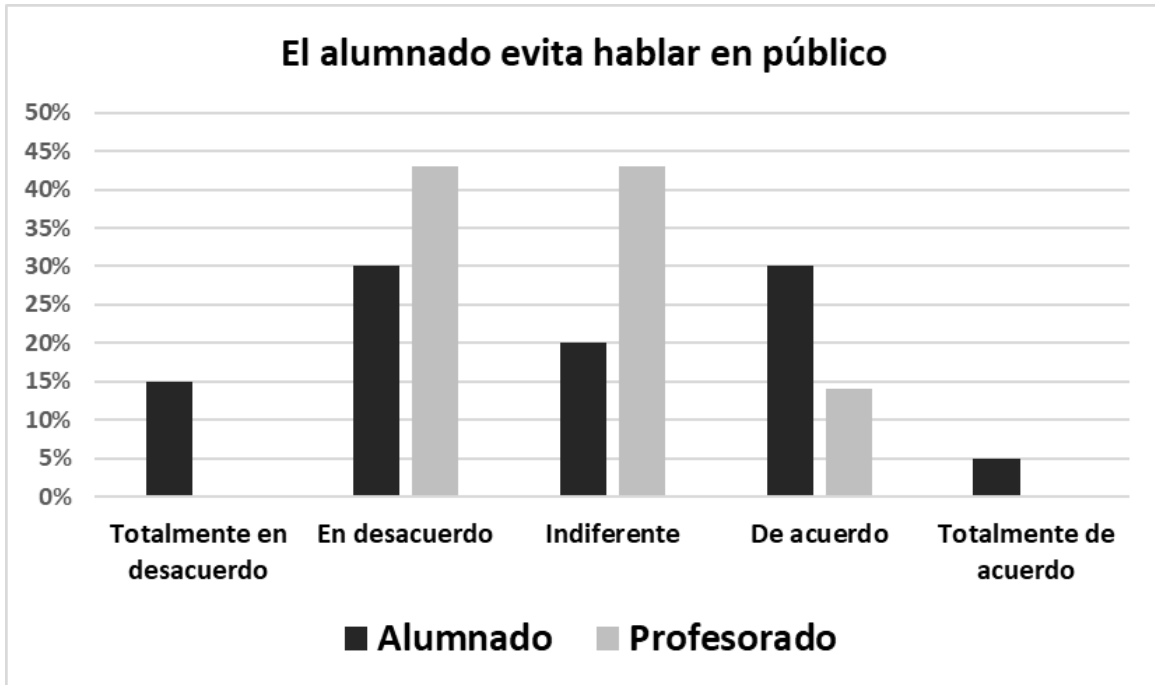


Fuente: elaboración propia

Ante esta afirmación, en cambio, la percepción del alumnado es más positiva que la del profesorado. Como el gráfico y los datos muestran, la mayoría del alumnado se muestra en desacuerdo con la afirmación, mientras que la mayor parte del profesorado se muestra entre indiferente y de acuerdo con la afirmación. Es decir, que contrariamente a la tendencia de las respuestas anteriores, en este caso *la opinión del alumnado es más positiva que la del profesorado, y considera que va a acordarse de lo que deben decir, a pesar de los nervios y la inseguridad. Sin embargo, el profesorado tiende a considerar, en mayor medida, que al alumnado le cuesta acordarse de lo que debe decir.*

- **Afirmación 6 – El alumnado evita hablar en público**

Ilustración 19 – Comparación de las respuestas a la afirmación de que el alumnado evita hablar en público

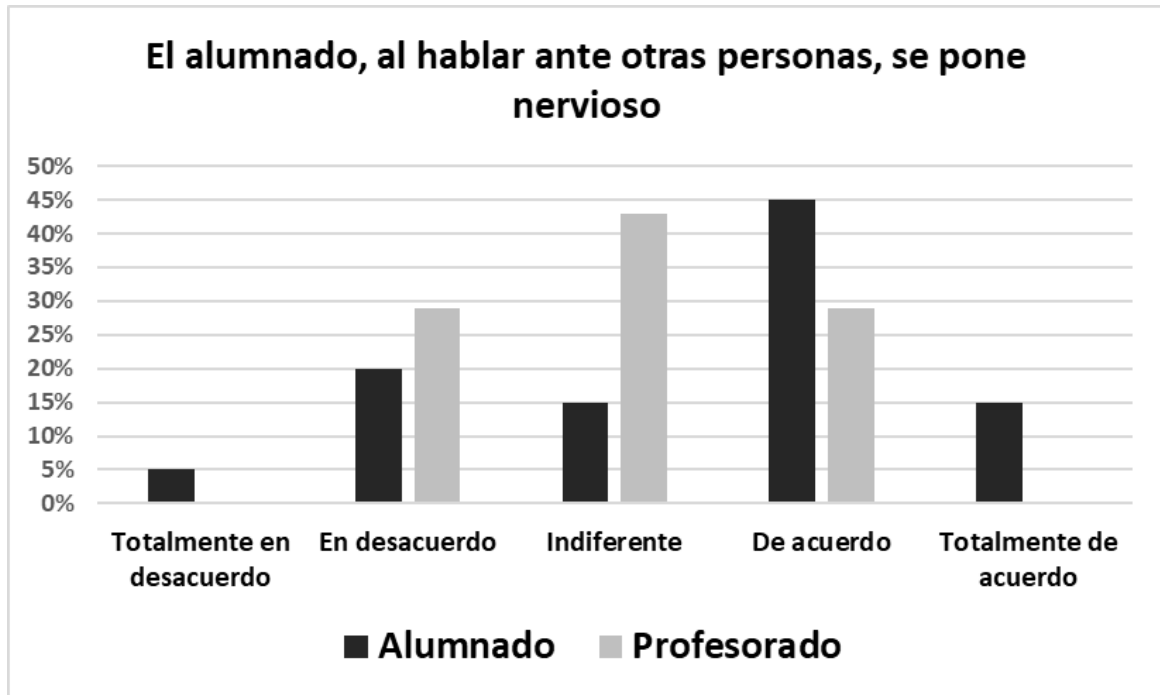


Fuente: elaboración propia

Como muestra el histograma, el alumnado está más de acuerdo con la afirmación que el profesorado. Es decir, *el alumnado reconoce en mayor medida que evita hablar en público, mientras que el profesorado considera que lo evitan en menor medida*. Por lo tanto, a tenor de las respuestas, o bien el alumnado tiene una visión más negativa de la realidad, o bien el profesorado no sería totalmente consciente de en qué medida el alumnado evita el hablar en público.

- **Afirmación 7 – El alumnado, al hablar ante otras personas, se pone nervioso**

Ilustración 20 – Comparación de las respuestas a la afirmación de que el alumnado, al hablar ante otras personas, se pone nervioso

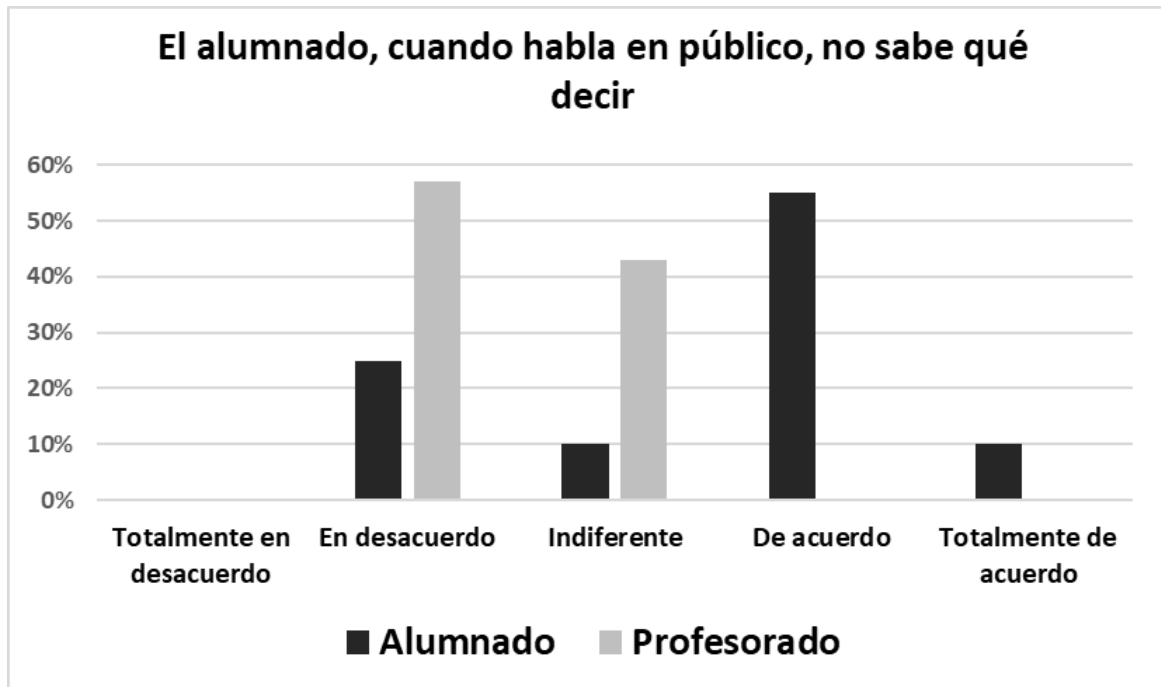


Fuente: elaboración propia

Una vez más, el alumnado se identifica con la afirmación, mientras que el profesorado es más positivo respecto a la misma. Por lo tanto, *el alumnado reconoce que hablar delante de otras personas le pone más nervioso que lo que el profesorado percibe*. Con lo que, en este caso, de nuevo, la visión del profesorado es más benévola o positiva que la del alumnado.

- **Afirmación 8 – El alumnado, cuando habla en público, no sabe qué decir**

Ilustración 21 – Comparación de las respuestas a la afirmación de que el alumnado, cuando habla en público, no sabe qué decir

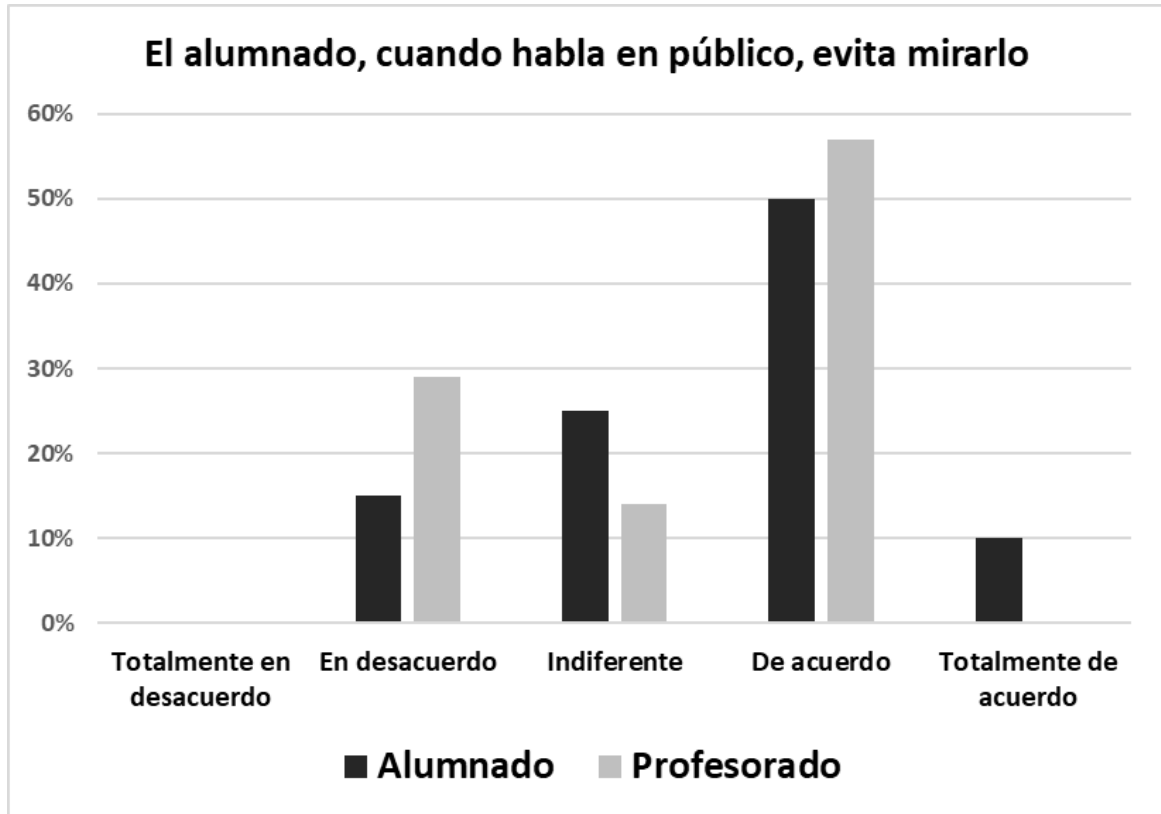


Fuente: elaboración propia

De nuevo, el alumnado se identifica mucho más que el profesorado con la afirmación. A diferencia de los datos reflejados en la Ilustración 18, en la que la situación planteada era realizar una presentación preparada, en este caso la afirmación hace referencia a situaciones en las que el alumnado tiene que hablar en público, no tratándose de una presentación preparada. En el caso de la presentación, el alumnado se mostraba más positivo que el profesorado y consideraban en menor medida que fuera a olvidar lo que debía decir. Sin embargo, *cuando situamos al alumnado en una situación en la que debe expresarse en público, sin ser una tema o presentación preparado, el alumnado se inclina en sus respuestas, en mayor medida que el profesorado, por reconocer que no sabe qué decir en esas situaciones.*

- **Afirmación 9 – El alumnado, cuando habla en público, evita mirarlo**

Ilustración 22 – Comparación de las respuestas a la afirmación de que el alumnado, cuando habla en público, evita mirarlo

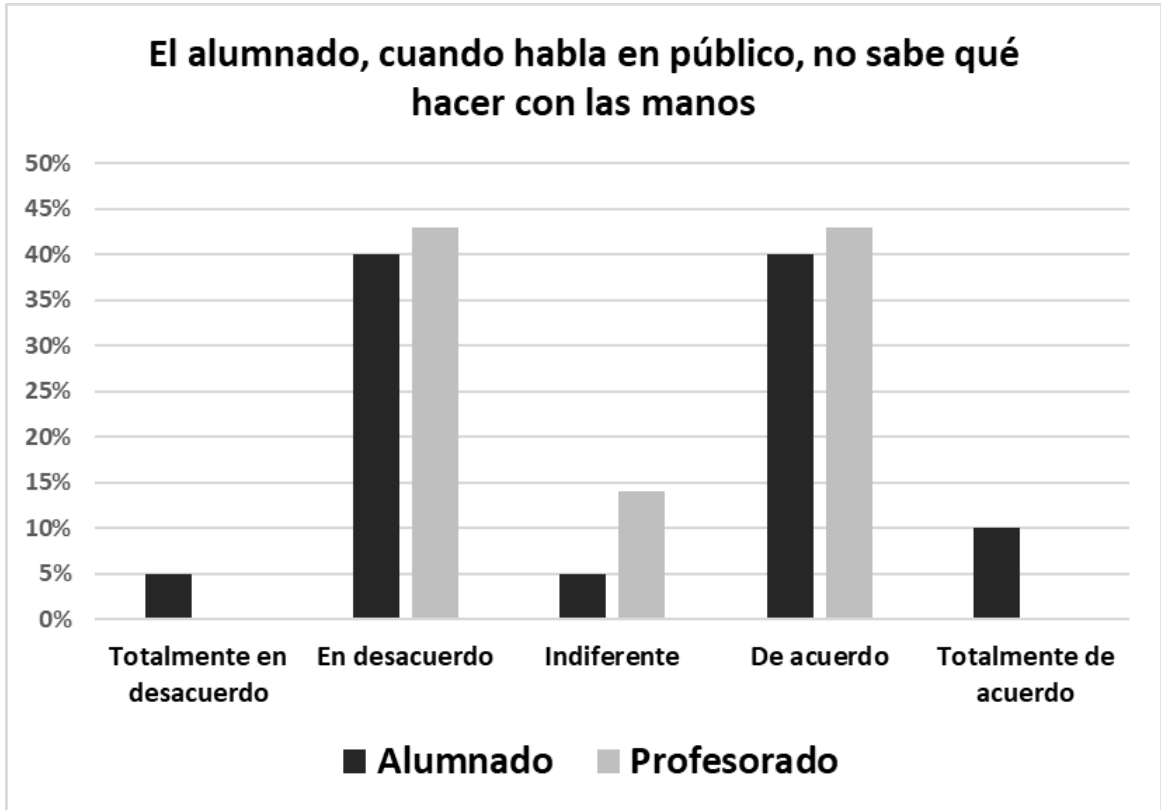


Fuente: elaboración propia

A este respecto, las opiniones de alumnado y profesorado vuelven a ser bastante coincidentes y alineadas con la afirmación. *Aunque la distribución de las respuestas no es exacta en ambos colectivos, ambos están de acuerdo en que, cuando hablan en público, evitan mirar a dicho público.* El profesorado se ha mostrado principalmente de acuerdo con la afirmación, mientras que el alumnado se ha mostrado de acuerdo y totalmente de acuerdo con la misma, indicando en mayor medida que evitan mirar al público; pero, en cualquier caso, ambos grupos están de acuerdo cuando el alumnado habla en público, evita mirarlo.

- **Afirmación 10 – El alumnado, cuando habla en público, no sabe qué hacer con las manos**

Ilustración 23 – Comparación de las respuestas a la afirmación de que el alumnado, cuando habla en público, no sabe qué hacer con las manos

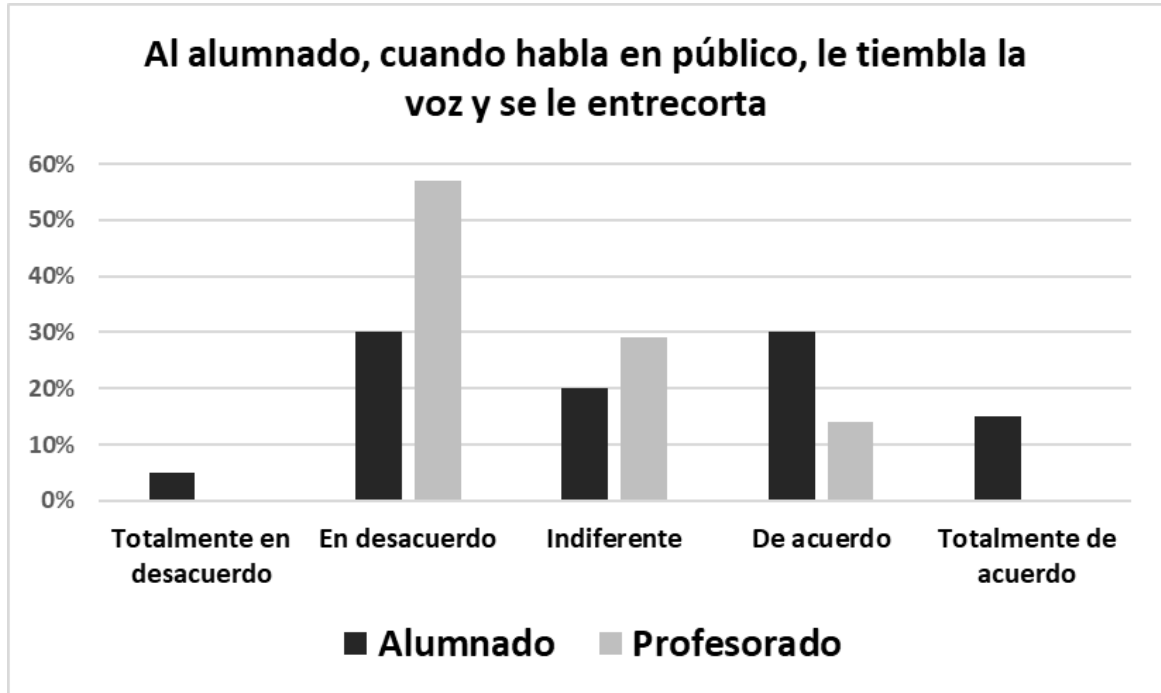


Fuente: elaboración propia

En este caso, las opiniones son dispares y encontradas, tanto para el alumnado como para el profesorado. La distribución es irregular y no se pueden extraer datos concluyentes al respecto, ya que existen porcentajes similares en desacuerdo y de acuerdo con la afirmación, tanto entre el alumnado como el profesorado.

- **Afirmación 11 – Alumnado, cuando habla en público, le tiembla la voz y se le entrecorta**

Ilustración 24 – Comparación de las respuestas a la afirmación de que, al alumnado, cuando habla en público, le tiembla la voz y se le entrecorta

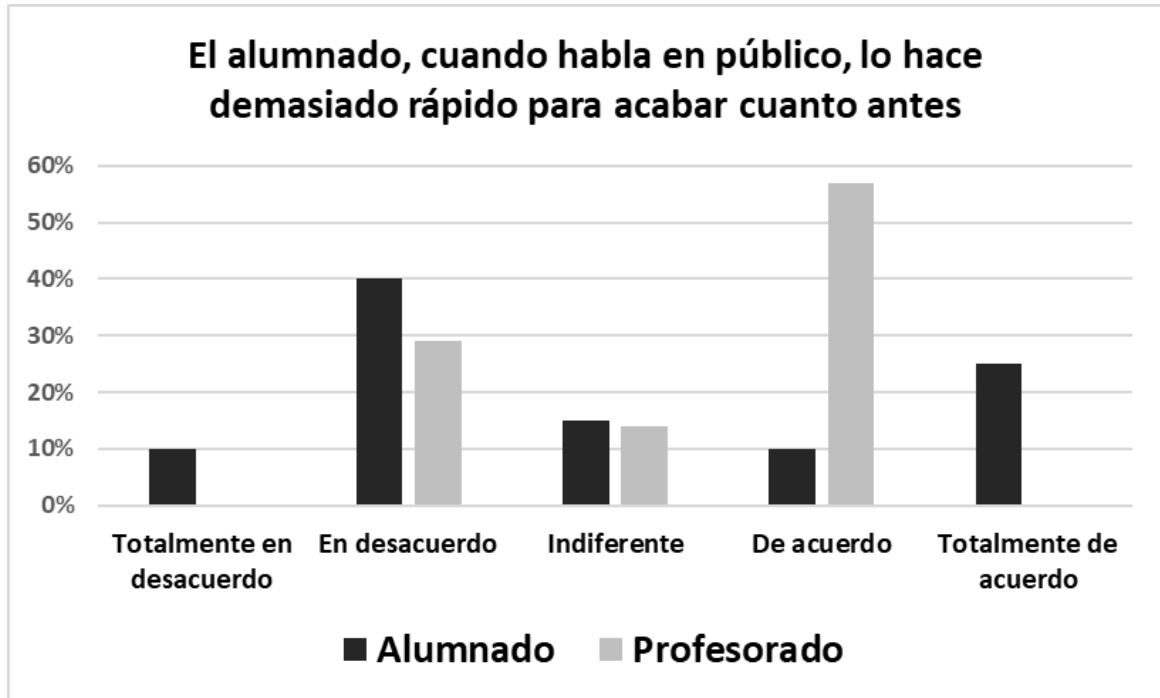


Fuente: elaboración propia

Una vez más, alumnado y profesorado muestran opiniones diferentes; el alumnado está más de acuerdo con la afirmación que el profesorado. Al igual que ocurría con el miedo a hablar en público, con el nerviosismo al hacerlo...etc., en este caso, *el alumnado demuestra igualmente un mayor porcentaje de respuestas a favor de la afirmación que indica que al hablar en público la voz les tiembla o se les entrecorta. En este caso, el profesorado disiente, y considera en la mayoría de sus respuestas que no ocurre tal hecho entre el alumnado al hablar en público.*

- **Afirmación 12 – El alumnado, cuando habla en público, lo hace demasiado rápido para acabar cuanto antes**

Ilustración 25 – Comparación de las respuestas a la afirmación de que, al alumnado, cuando habla en público, lo hace demasiado rápido para acabar cuanto antes

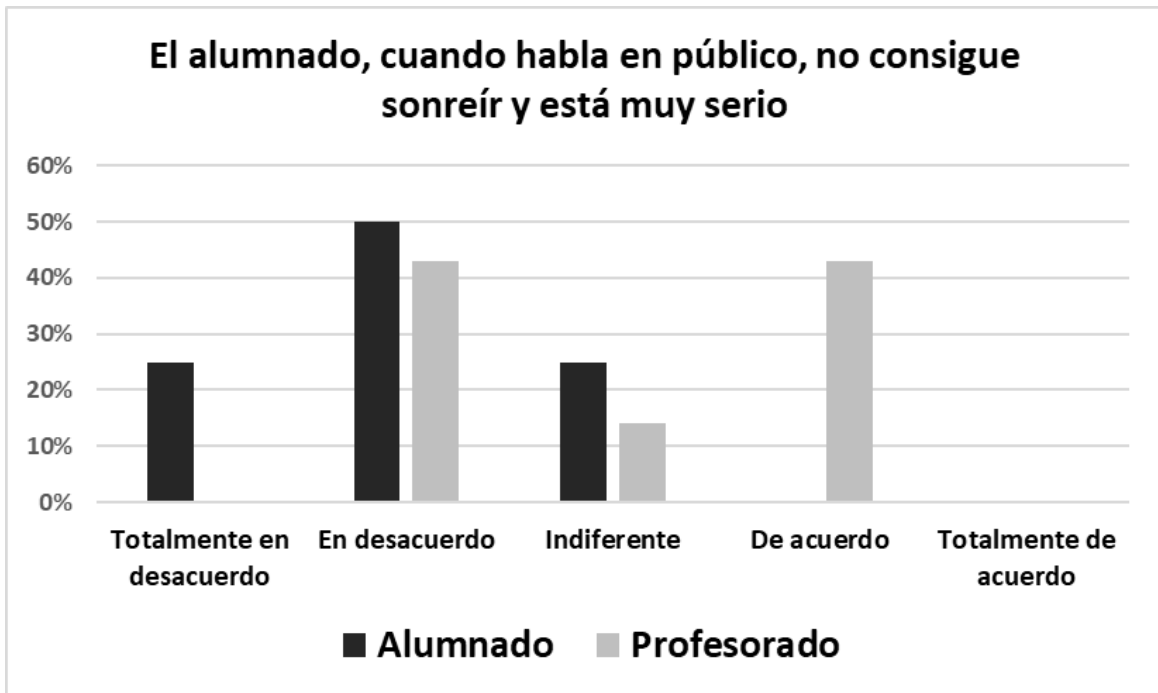


Fuente: elaboración propia

Se observan opiniones antagónicas entre alumnado y profesorado, estando el profesorado mucho más conforme con la afirmación que el alumnado. Esta distribución de respuestas indicaría que el alumnado no considera que al hablar en público acelere el ritmo, mientras que el profesorado opina que sí lo hace. Podría ser que el alumnado no sea consciente, en su nerviosismo, de que habla a un ritmo más rápido y que, si lo hace, su intención no sea la de acabar cuanto antes. Sin embargo, el profesorado, si detecta esa aceleración del habla por parte del alumnado y sí considera que es una consecuencia de querer acabar con la situación lo antes posible.

- **Afirmación 13 – El alumnado, cuando habla en público, no consigue sonreír y está muy serio**

Ilustración 26 – Comparación de las respuestas a la afirmación de que el alumnado, cuando habla en público, no consigue sonreír y está muy serio.



Fuente: elaboración propia

Al igual que en la afirmación anterior, *el alumnado, a diferencia del profesorado, no considera que esté muy serio y que no consiga sonreír al hablar en público*. El profesorado, sin embargo, coincide con que es así, por lo que podría indicar que el alumnado no es consciente de su seriedad mientras expone.

6.1.3 Resultados de las respuestas del alumnado respecto a la asignatura de Lengua y Literatura

En este apartado se van a analizar las respuestas del alumnado respecto a su opinión sobre si, en la asignatura de Lengua y Literatura, se trabajan las competencias en comunicación lingüística de forma efectiva y específica.

Los resultados vienen indicados en la tabla 21, en la que podemos observar que tanto el porcentaje de respuestas como las medidas descriptivas de tendencia central y de dispersión, nos muestran que la *mayor parte del alumnado se encuentra totalmente en desacuerdo (1) o en desacuerdo (2) con las afirmaciones respecto a si trabajan o no trabajan dichas habilidades o técnicas oratorias en la asignatura de Lengua y Literatura.*

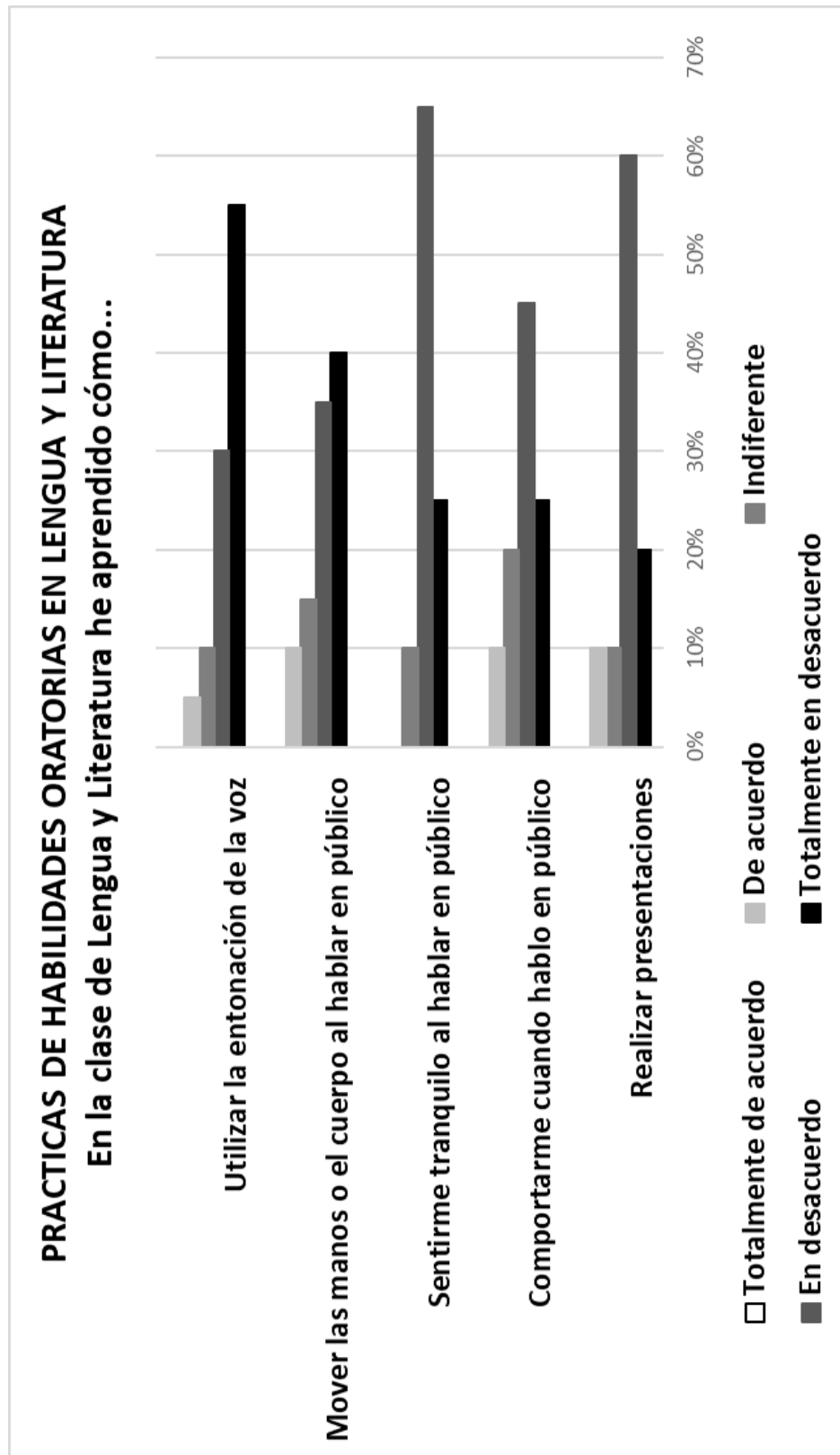
Tabla 21 – Distribución de las respuestas del alumnado respecto a la medida en la que se trabajan habilidades o técnicas oratorias en la asignatura de Lengua y Literatura.

	RESPUESTAS					Media	Me	Mo	σ^2	δ
	1	2	3	4	5					
Realizar presentaciones	20%	60%	10%	10%	0%	2,1	2	2	0,73	0,85
Comportarme cuando hablo en público	25%	45%	20%	10%	0%	2,15	2	2	0,87	0,93
Sentirme tranquilo al hablar en público	25%	65%	10%	0%	0%	1,85	2	2	0,34	0,59
Mover las manos o el cuerpo al hablar en público	40%	35%	15%	10%	0%	1,95	2	1	1	1,00
Utilizar la entonación de la voz	55%	30%	10%	5%	0%	1,65	1	1	0,77	0,88

Fuente: elaboración propia

Si reportamos dichos resultados a un gráfico de barras, vemos la rotundidad de la tendencia a no considerar que se trabajan dichas habilidades o técnicas en la asignatura de Lengua y Literatura.

Ilustración 27 – Distribución de las respuestas del alumnado respecto a la medida en la que se trabajan habilidades o técnicas oratorias en la asignatura de Lengua y Literatura.



Fuente: elaboración propia

6.1.4 Resultados de las respuestas del profesorado respecto a la práctica de las habilidades oratorias en las asignaturas que imparten.

En este apartado se van a analizar las respuestas del profesorado en torno a si en las asignaturas que imparten, trabajan las competencias en comunicación lingüística de forma efectiva y específica.

Los resultados vienen indicados en la tabla 22, en las que podemos observar que tanto el porcentaje de respuestas como las medidas descriptivas de tendencia central y de dispersión, nos muestran que *la mayor parte del profesorado se muestra en desacuerdo (2) con las afirmaciones respecto a si trabajan o no trabajan dichas habilidades o técnicas oratorias en las asignaturas que imparten.*

Tabla 22 – Distribución de respuestas del profesorado sobre trabajan habilidades o técnicas oratorias en las asignaturas que imparten.

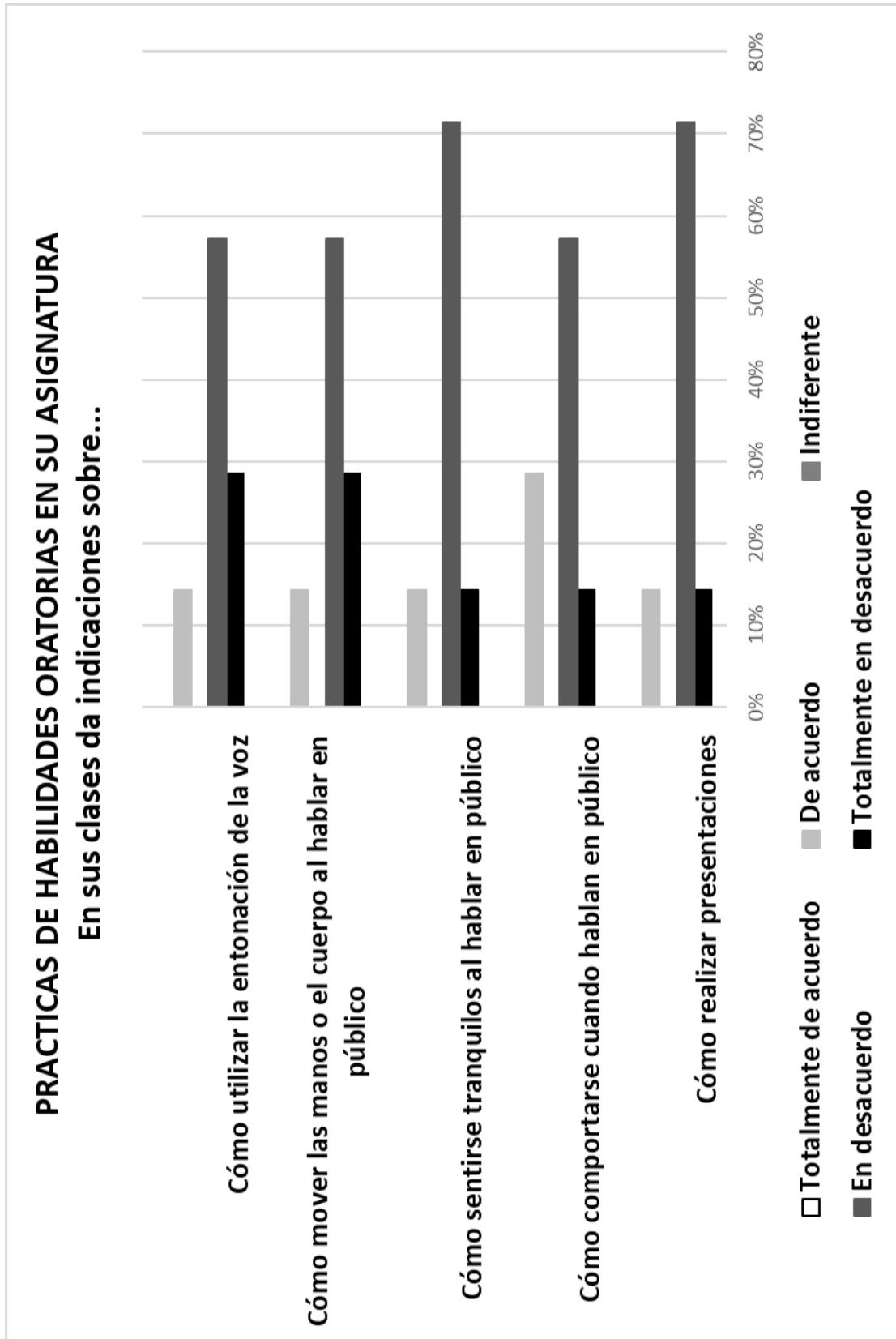
	RESPUESTAS					Media	Me	Mo	σ^2	δ
	1	2	3	4	5					
Cómo realizar presentaciones	14%	71%	0%	14%	0%	2,143	2	2	0,81	0,90
Cómo comportarse cuando hablan en público	14%	57%	0%	29%	0%	2,429	2	2	1,29	1,13
Cómo sentirse tranquilos al hablar en público	14%	71%	0%	14%	0%	2,143	2	2	0,81	0,90
Cómo mover las manos o el cuerpo al hablar en público	29%	57%	0%	14%	0%	2	2	2	1	1,00
Cómo utilizar la entonación de la voz	29%	57%	0%	14%	0%	2	2	2	1	1,00

Fuente: elaboración propia

Si bien hay en torno a un 15 o 30% de respuestas que indican estar de acuerdo con trabajar dichas técnicas en sus asignaturas, el 70-85% del profesorado opina que no trabaja dichas habilidades oratorias en su asignatura, a pesar de tratarse de un objetivo transversal y que por lo tanto debería ser objetivo en todas y cada una de las asignaturas de bachillerato.

Si reportamos dichos resultados a un gráfico de barras, vemos la clara tendencia a no considerar que se trabajan dichas habilidades o técnicas en las asignaturas que imparten.

Ilustración 28 – Distribución de respuestas del profesorado sobre trabajan habilidades o técnicas oratorias en las asignaturas que imparten.



Fuente: elaboración propia

6.1.5 Resultados agrupados

De los datos presentados anteriormente, se confirma que, en general, el profesorado tiene una visión más positiva de las habilidades oratorias del alumnado. No obstante, de cara a realizar una comparativa más eficaz de los resultados del profesorado y alumnado, se han agrupado los resultados en diferentes dimensiones, que hacen referencia a las distintas áreas temáticas sobre las que se les ha encuestado, de forma que podamos obtener de forma independiente los resultados correspondientes a cada temática.

Por lo tanto, los resultados se van a agrupar en 5 dimensiones diferentes; dos de ellas respecto a la visión comparada de alumnado y profesorado y otras dos dimensiones en relación a las opiniones del alumnado y profesorado sobre la medida en la que se trabajan las técnicas oratorias en la asignatura de Lengua y Literatura o en las asignaturas que imparten, respectivamente. A continuación, se van a describir los resultados de cada una de las dimensiones indicadas:

- **Dimensión 1 - Sensaciones, sentimientos y miedos del alumnado**

En las afirmaciones que hacen referencia a los sentimientos, sensaciones y miedos del alumnado que les provoca el hablar público o el exponerse a una prestación en público, se ha tenido en cuenta el porcentaje de respuestas que están de acuerdo (4) o totalmente de acuerdo (5) con la afirmación, frente a las que se muestran en desacuerdo o totalmente en desacuerdo. Como consecuencia, se observa que el profesorado se muestra más positivo que el alumnado con este tipo de afirmaciones.

No podemos saber a qué se debe esa diferencia de percepción, pero podría haber varias causas, entre las cuales podría estar el hecho de que el alumnado vive esas sensaciones en primera persona y el profesorado las observa desde el exterior, por lo que podrían estar dándose esas sensaciones y miedos en el alumnado, sin que el profesorado fuera consciente de en qué medida los sienten.

Otra posible causa podría ser que el profesorado, especialmente en el caso de la muestra empleada, que tiene una larga trayectoria docente, considere como habitual el estado de ánimo del alumnado ante una presentación y no considere que sea algo excepcional o fuera de lo habitual; es decir, que el nerviosismo que pudieran detectar en el alumnado, lo considerara como un estado habitual y, sin embargo, para el alumnado, que desconoce el estado en el que habitualmente suelen enfrentar este tipo de situaciones, el estado de nerviosismo sea algo más destacado.

- **Dimensión 2 – Expectativas sobre el resultado de las presentaciones**

Respecto a si cuando van a realizar presentaciones creen que las van a hacer correctamente, o si les cuesta acordarse de lo que deben decir, la mayoría del profesorado se alinea con esas afirmaciones, mientras que el mayor porcentaje del alumnado opina que no es así. Por lo que, en estos parámetros, la opinión del propio alumnado es más positiva que la del profesorado.

De nuevo es complicado conocer la razón exacta que subyace bajo esos resultados, pero podría indicar que, a pesar de las dificultades que el alumnado siente tener a la hora de expresarse en público, consideran que van a hacerlo correctamente, mientras que el profesorado, no está tan seguro de ello. Es decir, que sienten nervios y miedo, pero que consideran que, a pesar de ello, van a lograr dominar sus miedos y nerviosismo y realizar la presentación de forma adecuada. Otra posible lectura, sería que, ante un mismo resultado, el alumnado realiza una mejor valoración de la misma que el profesorado, tal vez fruto de una mayor exigencia por parte del profesorado respecto a lo que se considera una presentación correcta. Es decir, que el rasero por el que se mide una presentación correcta por parte del alumnado y profesorado no sea el mismo, y que, ante una misma presentación, el alumnado pueda considerar que lo ha realizado de forma adecuada, mientras que el profesorado considere que no ha sido de tal forma.

- **Dimensión 3 – Desarrollo de las presentaciones orales**

Sin embargo, ante hechos observables en el momento de hablar en público, como pueden ser el hablar más rápido, que se les entrecorte la voz o estén muy serios y les cueste sonreír, el alumnado considera que les ocurre en menor medida que el profesorado. Resulta bastante obvio, siendo un hecho comprobable, tal y como veremos en la parte del análisis referente a la observación de las defensas de fin de grado de alumnado universitario, que la causa de esta diferencia puede radicar en el hecho de que el alumnado, centrado en su exposición, no sea consciente de en qué medida se acelera, se le entrecorta la voz o tiene una expresión seria, mientras que el profesorado, como observador externo, centrado únicamente en la observación de la exposición, puede constatar más fácilmente ese tipo de detalles.

Además, cuando el alumnado está centrado en la exposición oral, y en el contenido de la misma, es más fácil que no sea consciente de otros aspectos de la misma que resultan más inconscientes, como los movimientos repetidos o tics, las posturas, la aceleración del discurso o variaciones en la voz y que, por ello, al ser preguntado acerca de estos comportamientos, responda que su actuación ha sido más natural de lo que realmente se ha percibido desde el exterior.

- **Dimensión 4 - Realizar una presentación versus hablar en público**

Otro resultado que se extrae del análisis es que la percepción del alumnado es acusadamente más negativa al hacer referencia a hablar en público que respecto a hacer presentaciones, y también más negativa que la del profesorado. Es decir que, el alumnado diferencia el realizar una presentación en clase (que habitualmente versa sobre un tema trabajado y preparado que es presentado frente a un público), del enfrentarse a hablar en público de forma improvisada o espontánea. Entre otras razones, la causa de la diferencia puede provenir, de que el profesorado sea más positivo y tengan una mejor opinión de un mismo hecho, o bien de que no sean del todo conscientes de las dificultades que su alumnado tiene a la hora de enfrentarse al público, ya que muchas de las afirmaciones tienen que ver, como hemos indicado en la dimensión 1, con las sensaciones o sentimientos internos del alumnado, que no siempre son detectables por el profesorado.

Otra posible razón es que el profesorado únicamente tenga en cuenta las exposiciones en clase en las que ellos ven hablar al alumnado (generalmente preparadas y ensayadas por el alumnado), mientras que el alumnado esté valorando las dificultades para hablar en público en su vida en general, y no solo en el ámbito escolar, que es cuando el profesorado puede observarlo. En el caso de las presentaciones preparadas y en muchas ocasiones realizadas en grupo, es lógico que el alumnado sienta algo más de seguridad que cuando tiene que enfrentarse a hablar en público de forma improvisada.

- **Dimensión 5 - Formación para el desarrollo de la competencia en comunicación oral en la asignatura de Lengua y Literatura**

En lo que respecta a la percepción del alumnado sobre los conocimientos adquiridos en la asignatura de Lengua y Literatura, las respuestas del alumnado son tajantes, ya que en todos los aspectos en los que se les ha cuestionado, opinan que en la clase de Lengua y Literatura no se les ha preparado suficientemente para hablar en público. Dependiendo de la pregunta, entre el 70% y el 90% del alumnado opina que en clase de Lengua y Literatura no han aprendido a realizar presentaciones en clase, ni a cómo comportarse cuando hablan en público, cómo lograr sentirse tranquilo, o cómo manejar sus gestos o su voz. Así pues, a pesar de los objetivos que la asignatura de Lengua y Literatura pretende, el alumnado, en su mayoría, opina que en dicha asignatura no se les prepara suficientemente para expresarse en público, a pesar de la importancia que el currículo otorga a ese objetivo.

Cierto es que, si bien el currículo oficial habla de los objetivos transversales de la etapa a trabajar en el conjunto de asignaturas del bachillerato y especialmente en la asignatura de Lengua y Literatura, posteriormente no se detalla cómo debe trabajarse y, sobre todo, evaluarse y medirse dicha competencia en cada una de las asignaturas, por lo que, a efectos prácticos, acaba dependiendo de que cada docente trabaje dicha competencia en mayor o menor medida en su asignatura. Por ello, en las preguntas realizadas al profesorado sobre cómo trabaja las habilidades oratorias en su asignatura, del siguiente apartado, veremos que igualmente los resultados son bastante rotundos.

- **Dimensión 6 - Actividades realizadas para practicar de las habilidades oratorias, por parte del profesorado, en las asignaturas que imparten**

Como ya hemos introducido en el punto anterior, al cuestionar al profesorado en torno a las actividades que realiza en las asignaturas que imparte, para trabajar las habilidades oratorias del alumnado, los datos muestran, si bien hay en torno a un 15 o 30% de respuestas que indican estar de acuerdo con trabajar dichas técnicas en sus asignaturas, el 70-85% del profesorado opina que no trabaja dichas habilidades oratorias en su asignatura de forma específica, a pesar de tratarse de un objetivo transversal y que por lo tanto debería ser objetivo en todas y cada una de las asignaturas de bachillerato.

Si reportamos dichos resultados a un gráfico de barras, vemos la clara tendencia a no considerar que se trabajan dichas habilidades o técnicas en las asignaturas que imparten, con lo que reconocen que no se realizan, aparentemente, las suficientes actividades para trabajar la oralidad y que las pocas prácticas que se realizan se limitan a exposiciones ante sus propios compañeros, sobre un tema preparado, sin que ello implique otras habilidades oratorias como rebatir, argumentar, contrargumentar...etc.

- **Dimensión 7 - Importancia de la adquisición de conocimientos y técnicas sobre cómo hablar en público por parte del alumnado**

Por último, ante las afirmaciones a cerca de la ayuda que le supondría al alumnado la adquisición de conocimientos y técnicas sobre cómo hablar en público de cara a estar más tranquilos en sus exposiciones públicas, las opiniones de alumnado y profesorado vuelven a coincidir. En todas las preguntas de este bloque, todos los encuestados opinan que sería beneficioso para el alumnado, de cara a estar más tranquilos en sus exposiciones públicas y a mejorar su resultado, el aprender aspectos tales como: cómo organizar lo que deben decir, técnicas para sentirse seguros, cómo moverse y mover las manos, cómo utilizar el tono de voz, o una práctica más variada y continuada de exposiciones en público. Si bien en este apartado ha habido acuerdo entre alumnado y profesorado, el alumnado ha sido más tajante en sus respuestas, emitiendo un mayor porcentaje de respuestas de valor “totalmente de acuerdo” frente al profesorado que se ha decantado en mayor medida por la respuesta “de acuerdo”.

Por tanto, bien se mire desde el punto de vista del alumnado o el del profesorado, los datos concluyen que ambos están de acuerdo en que, para mejorar la capacidad comunicativa del alumnado, sería necesario realizar más actividades encaminadas a tales objetivos en el aula y formaciones más concretas respecto a técnicas de cómo hablar en público.

RESUMEN DEL CAPÍTULO 6.1.

ENCUESTAS EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

- El profesorado tiene una visión más positiva de las habilidades oratorias del alumnado en cuanto a las sensaciones, miedos y nervios que siente el alumnado ante una exposición pública. Y, sin embargo, el alumnado es más positivo que el profesorado respecto a las expectativas sobre el resultado de la exposición pública.
- El alumnado se muestra menos consciente de los comportamientos y movimientos inconscientes que realiza y que demuestran su nerviosismo, frente a un profesorado que, al ser un observador externo, percibe dichos detalles.
- El alumnado demuestra mayor nerviosismo al concepto de hablar en público que a realizar una presentación, frente al profesorado que los valora de forma similar, quizás porque el profesorado únicamente observa al alumnado hablando en público en clase y el alumnado hace referencia a ámbitos dentro y fuera del aula.
- Tanto el alumnado como el profesorado, coinciden en que, para mejorar la capacidad comunicativa del alumnado, sería necesario realizar más actividades encaminadas a tales objetivos en el aula y formaciones más concretas respecto a técnicas de cómo hablar en público. De esa forma estarían más tranquilos en sus exposiciones públicas.
- En lo que respecta a la percepción del alumnado sobre los conocimientos adquiridos en la asignatura de Lengua y Literatura, las respuestas del alumnado son tajantes, ya que en todos los aspectos en los que se les ha cuestionado, opinan que en la clase de Lengua y Literatura no se le ha preparado suficientemente para hablar en público, a pesar de la importancia que el currículo otorga a ese objetivo.
- Más de un 70% del profesorado opina que no trabaja las habilidades oratorias en su asignatura de forma específica, a pesar de tratarse de un objetivo transversal y que por lo tanto debería ser objetivo en todas y cada una de las asignaturas de bachillerato.

6.2 Resultados por encuestas al alumnado universitario sobre la percepción de sus capacidades oratorias

A continuación, se mostrarán los resultados del estudio realizado al alumnado de los dos primeros cursos universitarios en varios grados y facultades de la UPV/EHU, en torno a su opinión sobre sus capacidades de comunicación oral.

Los resultados de esta apartado complementarán a los obtenidos en la etapa secundaria, mostrando si existe evolución desde el bachillerato hasta el momento de este análisis.

6.2.1 Resultados del análisis estadístico descriptivo

Los resultados obtenidos por cada afirmación del análisis descriptivo han sido los siguientes:

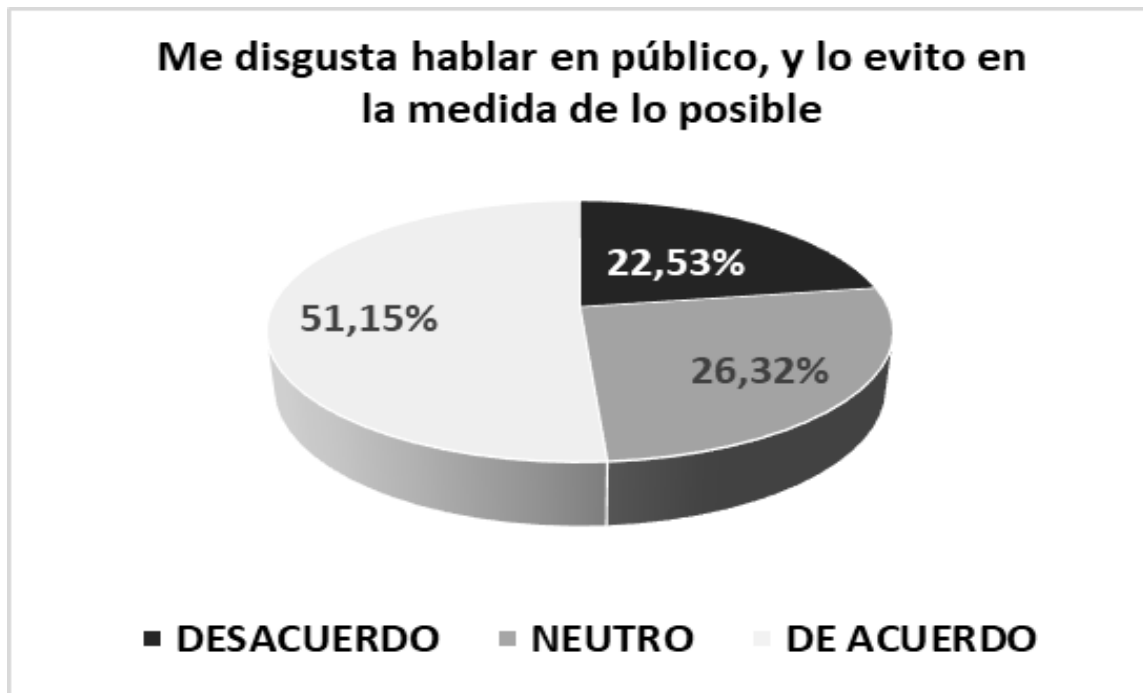
- **Afirmación 1 - Me disgusta hablar en público, y lo evito en la medida de lo posible (i12)**

Ante la afirmación “Me disgusta hablar en público, y lo evito en la medida de lo posible”, la respuesta a favor (*de acuerdo o totalmente de acuerdo*) está generalizada, independientemente del sexo, la edad, el número de libros leídos en el último año o el grado que se estudia.

Puede darse con mayor rotundidad en unas u otras muestras, pero los resultados indican que *a la mayoría del alumnado encuestado le disgusta hablar en público y lo evita en la medida de lo posible.*

Un 32,89 % de las respuestas ha indicado que están de acuerdo con la afirmación y un 18,26 % que están totalmente de acuerdo. Lo que implica que, del total de respuestas, la mayoría (un 51,15%) consideran que sí les disgusta hablar en público y lo evitan en la medida de lo posible. Únicamente un 22,53% del total se ha mostrado en contra de la afirmación.

Ilustración 29 – Distribución porcentual de respuestas a la afirmación “Me disgusta hablar en público, y lo evito en la medida de lo posible”



Fuente: elaboración propia

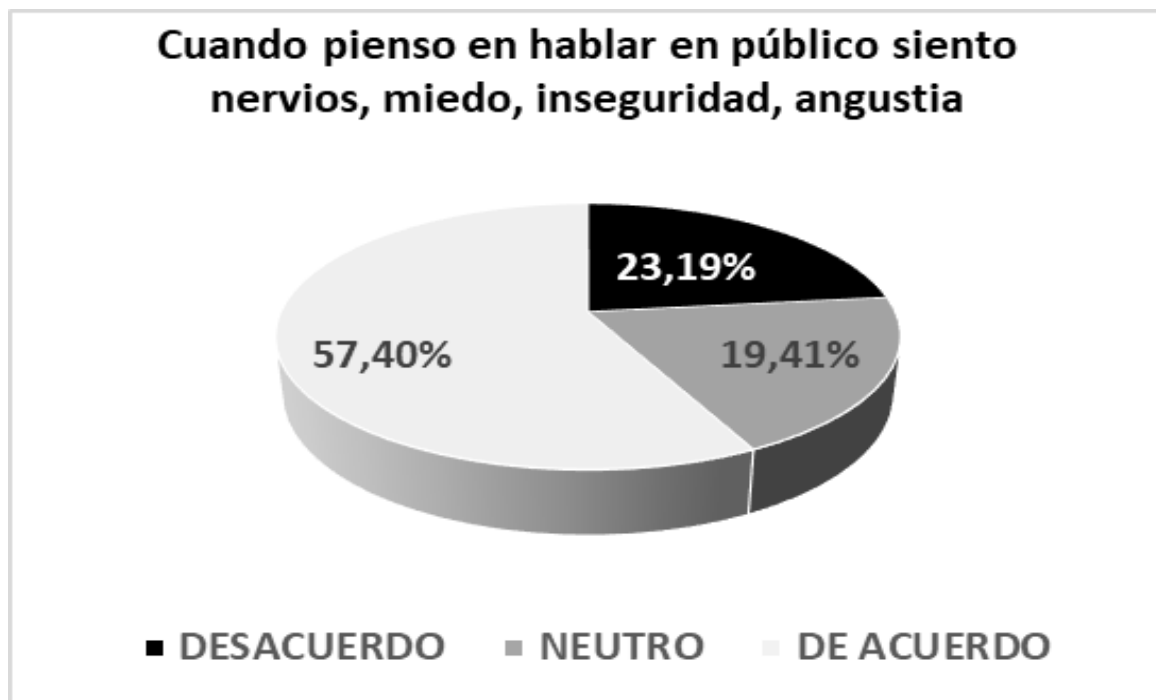
- **Afirmación 2 - Cuando pienso en hablar en público siento nervios, miedo, inseguridad, angustia (i13)**

Ante la afirmación “Cuando pienso en hablar en público siento nervios, miedo, inseguridad, angustia”, la respuesta a favor (de acuerdo o totalmente de acuerdo) está bastante generalizada y es independiente del sexo de los encuestados o el número de libros leídos en el último año. Sin embargo, se detectan algunos nichos en los que no se sienten identificados con la afirmación, como la franja de edad de 21 a 25 años y la de los mayores de 30 años, en lo referente a la edad, y las ingenierías, en lo referente al grado que estudian. Por lo tanto, los resultados muestran que el alumnado de ingeniería, a pesar de no gustarles hablar en público y evitarlo, la mayoría de ellos no llegan a sentir nervios, miedo, inseguridad o angustia.

Una posible hipótesis podría ser el suponer que según avanza la edad de los encuestados, controlan mejor los nervios, el miedo, la inseguridad y la angustia al hablar en público, lo que podía ser un efecto de la madurez que van adquiriendo.

En lo que se refiere a las ingenierías, podría caber la hipótesis de que el alumnado de dichos grados pudiera ser aquel con mayor nota en el expediente y por lo tanto con mayor nivel académico; pero, en base a las notas de corte de los últimos 4 años (2017-2018, 2018-2019, 2019-2020 y 2020-2021), ocurre exactamente lo contrario; es decir, esos grados son los que han tenido la menor nota de corte y en los que han quedado plazas vacantes.

Ilustración 30 – Distribución porcentual de respuestas a la afirmación “Cuando pienso en hablar en público siento nervios, miedo, inseguridad, angustia”



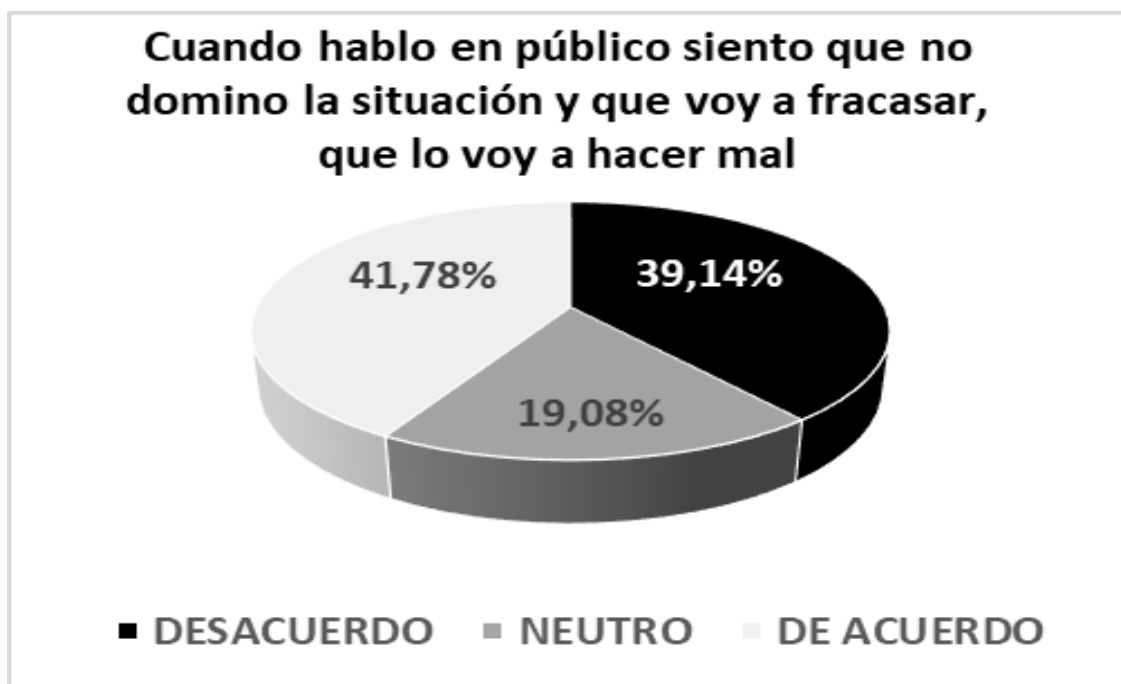
Fuente: elaboración propia

- **Afirmación 3 - Cuando hablo en público siento que no domino la situación y que voy a fracasar, que lo voy a hacer mal (i14)**

Ante la afirmación “Cuando hablo en público siento que no domino la situación y que voy a fracasar, que lo voy a hacer mal”, la respuesta a favor (de acuerdo o totalmente de acuerdo) es la predominante y es independiente del sexo de los encuestados o el número de libros leídos en el último año. Sin embargo, se detectan algunos nichos en los que no se sienten identificados con la afirmación, como la franja de edad de 21 a 25 años y la de los mayores de 30 años, en lo referente a la edad, y las ingenierías y la arquitectura, en lo referente al grado que estudian. Lo que podría llevarnos a intuir que *el alumnado de ingeniería y arquitectura, a pesar de no gustarle hablar en público y evitarlo, no llega a sentir que no dominan la situación, que va a fracasar o que lo va a hacer mal*. Al igual que en la pregunta anterior, una posible hipótesis podría ser el suponer que según avanza la edad de los encuestados, controlan mejor los nervios, el miedo, la inseguridad y la angustia al hablar en público, lo que podía ser un efecto de la madurez que van adquiriendo.

En lo que se refiere a los grados, tal y como hemos analizado en la pregunta anterior, en el caso de las ingenierías y de Arquitectura, descartamos que la diferencia en su respuestas se deba a que el alumnado de dichos grados pudieran ser aquellos con mayor nota en el expediente y por lo tanto con mayor nivel académico, al no haber tenido dichos grados mayor nota de corte en los últimos 4 años que en el resto de grados; al contrario, esos grados son los que han tenido la menor nota de corte y en los que han quedado plazas vacantes.

Ilustración 31 – Distribución porcentual de respuestas a la afirmación “Cuando hablo en público siento que no domino la situación y que voy a fracasar, que lo voy a hacer mal”



Fuente: elaboración propia

- **Afirmación 4 - Cuando hablo en público me cuesta acordarme de lo que tengo que decir, olvido lo que había preparado y me sabía (i15)**

A la afirmación “*Cuando hablo en público me cuesta acordarme de lo que tengo que decir, olvido lo que había preparado y me sabía*”, la mayoría de las respuestas en contra (en desacuerdo o totalmente en desacuerdo) es casi generalizada y es independiente del sexo del alumnado encuestado, la edad (salvo en la franja de 26 a 30 años que obviaremos por el diminuto tamaño de la muestra). Sin embargo, en el análisis por grados, las respuestas de los grados de ADE, Arquitectura Técnica y Educación Social, invierten la tendencia general y muestran un mayor número de respuestas a favor, indicando que el alumnado de esos grados sí considera que cuando habla en público tiende a no acordarse de lo que tiene que decir, u olvida lo que había preparado y se sabía.

Aparentemente, estas diferencias no responden a una hipótesis tangible. Si bien los grados de ADE y Educación Social tiene una mayor nota de corte que el resto, no ocurre así en el caso de la Arquitectura Técnica, por lo que es resulta complicado asociarlo al nivel académico del alumnado.

Ilustración 32 – Distribución porcentual de respuestas a la afirmación “*Cuando hablo en público me cuesta acordarme de lo que tengo que decir, olvido lo que había preparado y me sabía*”



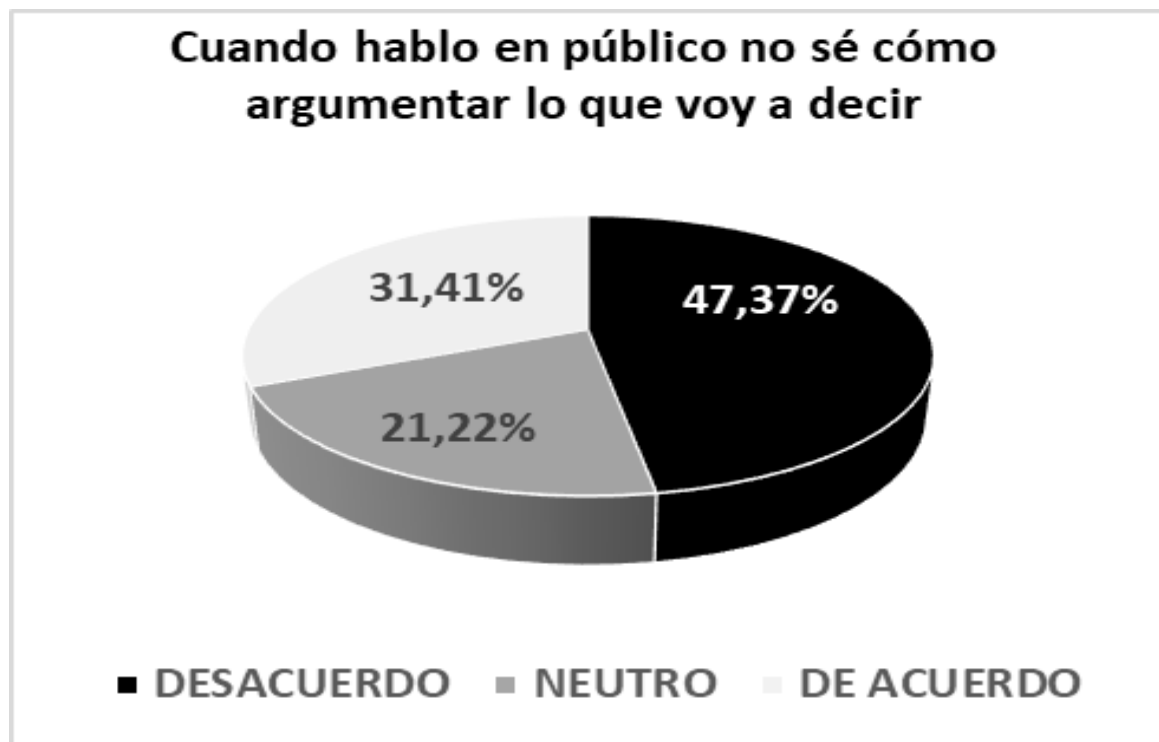
Fuente: elaboración propia

- **Afirmación 5 - Cuando hablo en público no sé cómo argumentar lo que voy a decir (i16)**

Sobre la afirmación “Cuando hablo en público no sé cómo argumentar lo que voy a decir”, la mayoría de las respuestas en contra (en desacuerdo o totalmente en desacuerdo) es casi generalizada y es independiente del sexo del alumnado encuestado, la edad (salvo en la franja de 26 a 30 años que obviaremos por el diminuto tamaño de la muestra). Sin embargo, en el análisis de las respuestas por grados, las respuestas de los grados, se repite la dinámica de la pregunta anterior, ya que en los grados de ADE, Arquitectura Técnica y Educación Social, se invierte la tendencia general y muestra un mayor número de respuestas a favor, mostrando que el alumnado de esos grados sí considera que cuando habla en público no va a saber cómo argumentar lo que va a decir.

Aparentemente, estas diferencias no responden a una hipótesis tangible tal y como ocurría en la pregunta anterior.

Ilustración 33 – Distribución porcentual de respuestas a la afirmación “Cuando hablo en público no sé cómo argumentar lo que voy a decir”

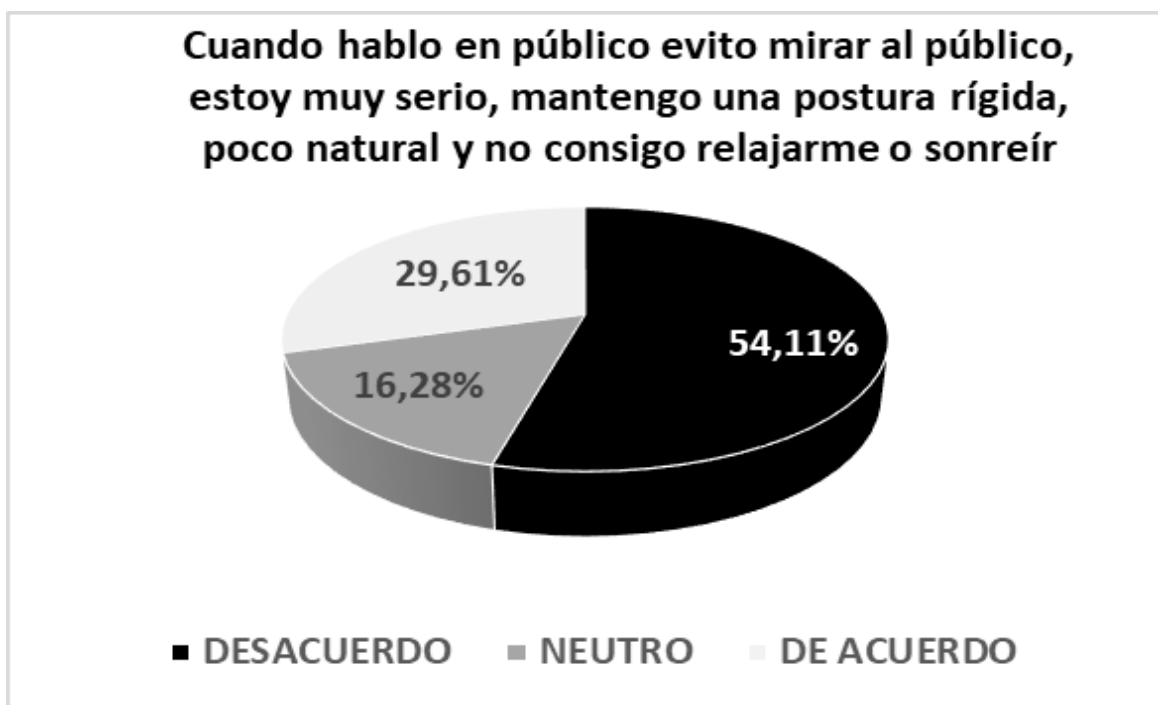


Fuente: elaboración propia

- **Afirmación 6 - Cuando hablo en público evito mirar al público, estoy muy serio, mantengo una postura rígida, poco natural y no consigo relajarme o sonreír (i17)**

A la afirmación “Cuando hablo en público evito mirar al público, estoy muy serio, mantengo una postura rígida, poco natural y no consigo relajarme o sonreír”, en todos los análisis realizados, las respuestas están unánimemente en contra. Por lo tanto, con independencia del sexo, la edad (salvo en la franja de 26 a 30 años que obviaremos por el diminuto tamaño de la muestra), el número de libros leído o el grado que estudian, podemos observar que *el alumnado analizado, independientemente de que en otras preguntas haya indicado su disgusto a hablar en público, sus nervios, inseguridad, angustia, miedo...etc., cuando habla en público, no considera que esté serio, mantenga una postura rígida, esté poco natural o no consiga relajarse o sonreír.*

Ilustración 34 – Distribución porcentual de respuestas a la afirmación “Cuando hablo en público evito mirar al público, estoy muy serio, mantengo una postura rígida, poco natural y no consigo relajarme o sonreír”

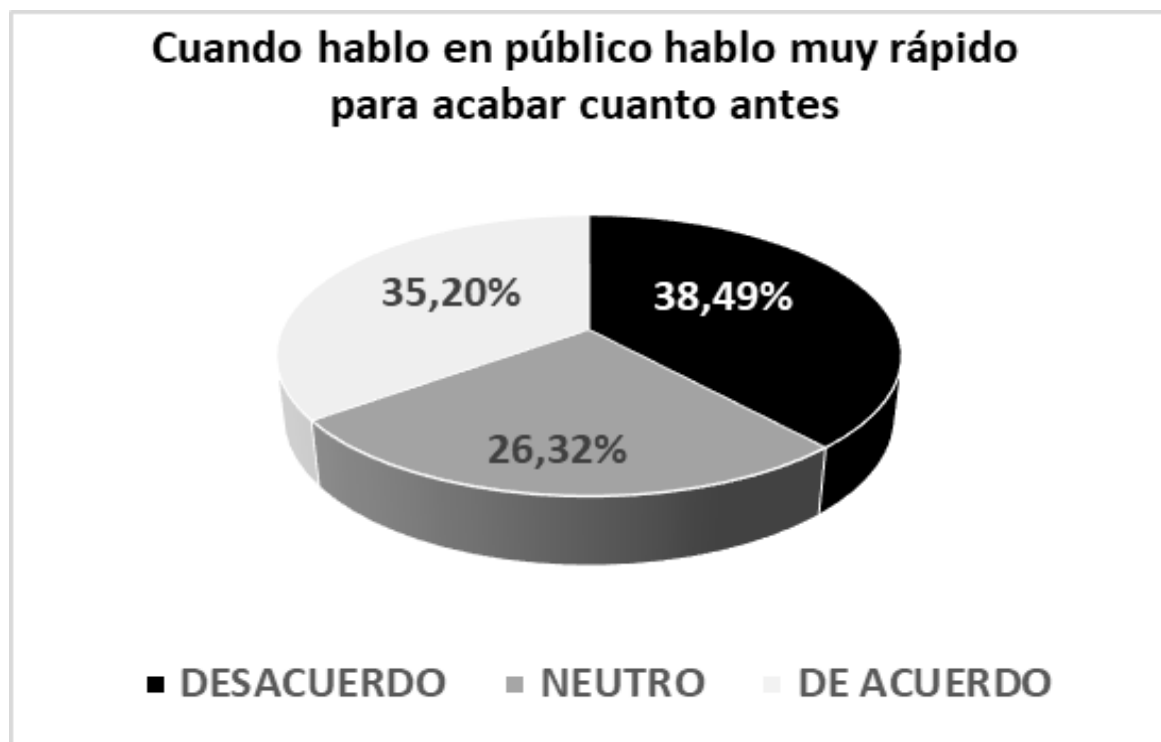


Fuente: elaboración propia

- **Afirmación 7 - Cuando hablo en público hablo muy rápido para acabar cuanto antes (i18)**

Ante la afirmación “Cuando hablo en público hablo muy rápido para acabar cuanto antes”, la tendencia general la representan las respuestas en contra. Únicamente discrepan en sus respuestas los encuestados de la franja de edad de 26 a 30 años, y el alumnado encuestado de los grados ADE, Educación Social y Pedagogía (los grados menos técnicos). Por lo tanto, podemos deducir que *el alumnado de los grados menos técnicos, o de entre 26-30 considera que cuando habla en público, lo hace muy rápido para acabar cuanto antes.*

Ilustración 35 – Distribución porcentual de respuestas a la afirmación “Cuando hablo en público hablo muy rápido para acabar cuanto antes”

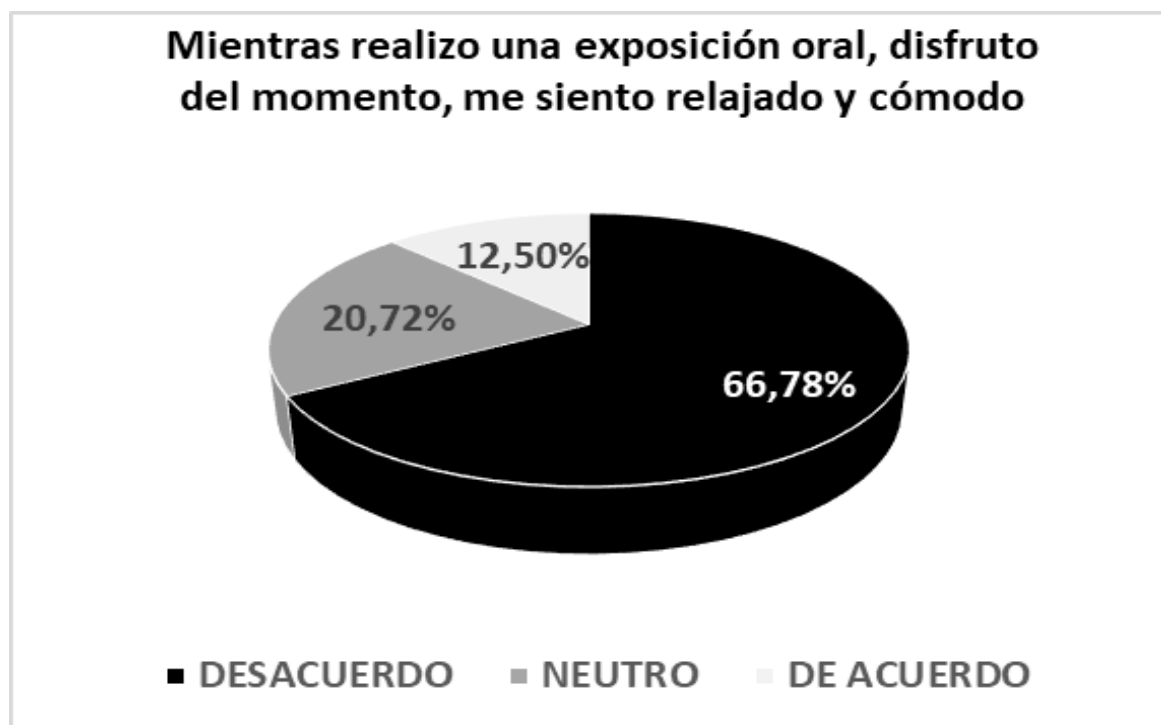


Fuente: elaboración propia

- **Afirmación 8 - Mientras realizo una exposición oral, disfruto del momento, me siento relajado y cómodo (i19)**

Frente a la afirmación “Mientras realizo una exposición oral, disfruto del momento, me siento relajado y cómodo”, *la tendencia general la representan las respuestas en contra*. Independientemente del sexo, la edad, o el grado que estudian, la mayoría de los encuestados han indicado sentirse en desacuerdo con la afirmación. Por ello vemos que *la mayoría del alumnado, cuando realiza una exposición oral, no disfruta del momento y no se siente relajado ni cómodo*.

Ilustración 36 – Distribución porcentual de respuestas a la afirmación “Mientras realizo una exposición oral, disfruto del momento, me siento relajado y cómodo”



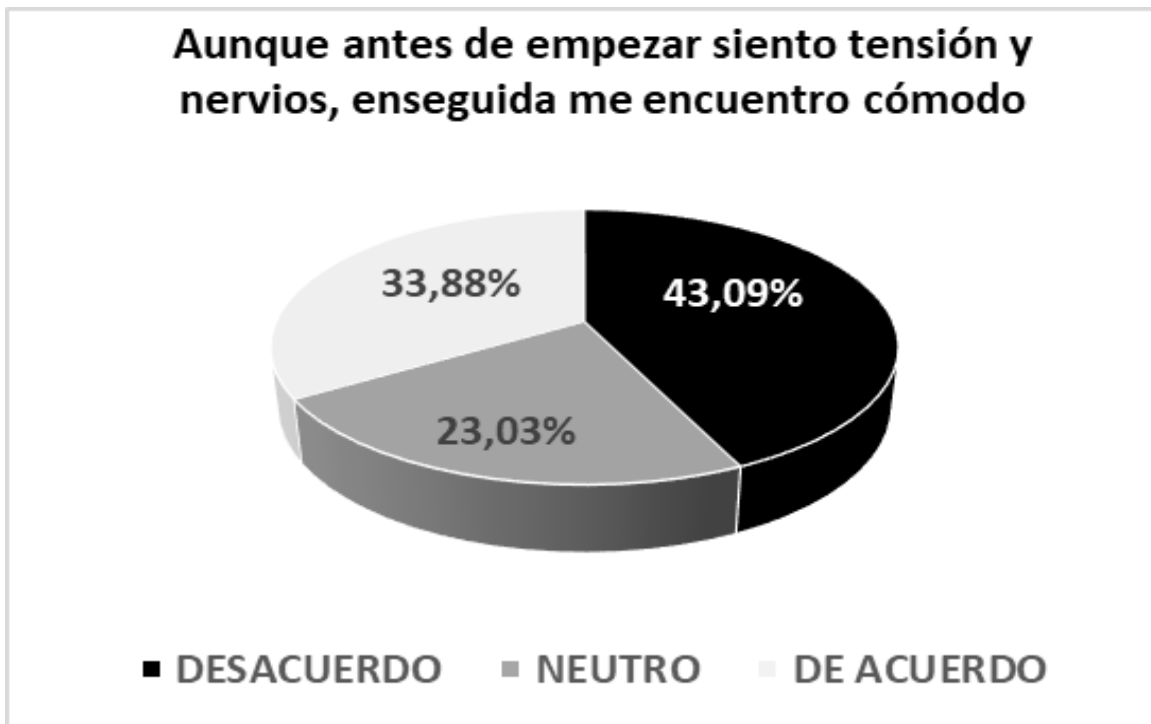
Fuente: elaboración propia

- **Afirmación 9 - Aunque antes de empezar siento tensión y nervios, enseguida me encuentro cómodo (i20)**

Frente a la afirmación “Aunque antes de empezar siento tensión y nervios, enseguida me encuentro cómodo”, la tendencia general la representan las respuestas en contra. Sin embargo, esta tendencia general se invierte en el caso de los hombres o el alumnado de grados de ingeniería. En esos casos, el porcentaje de respuestas a favor es superior.

Por lo tanto, la mayoría del alumnado reconoce que los nervios y la tensión inicial no desaparecen tras comenzar la exposición, salvo en el caso de los hombres y el alumnado de los grados de ingeniería que sí indica sentirse algo menos nervioso una vez comenzada la exposición.

Ilustración 37 – Distribución porcentual de respuestas a la afirmación “Aunque antes de empezar siento tensión y nervios, enseguida me encuentro cómodo”

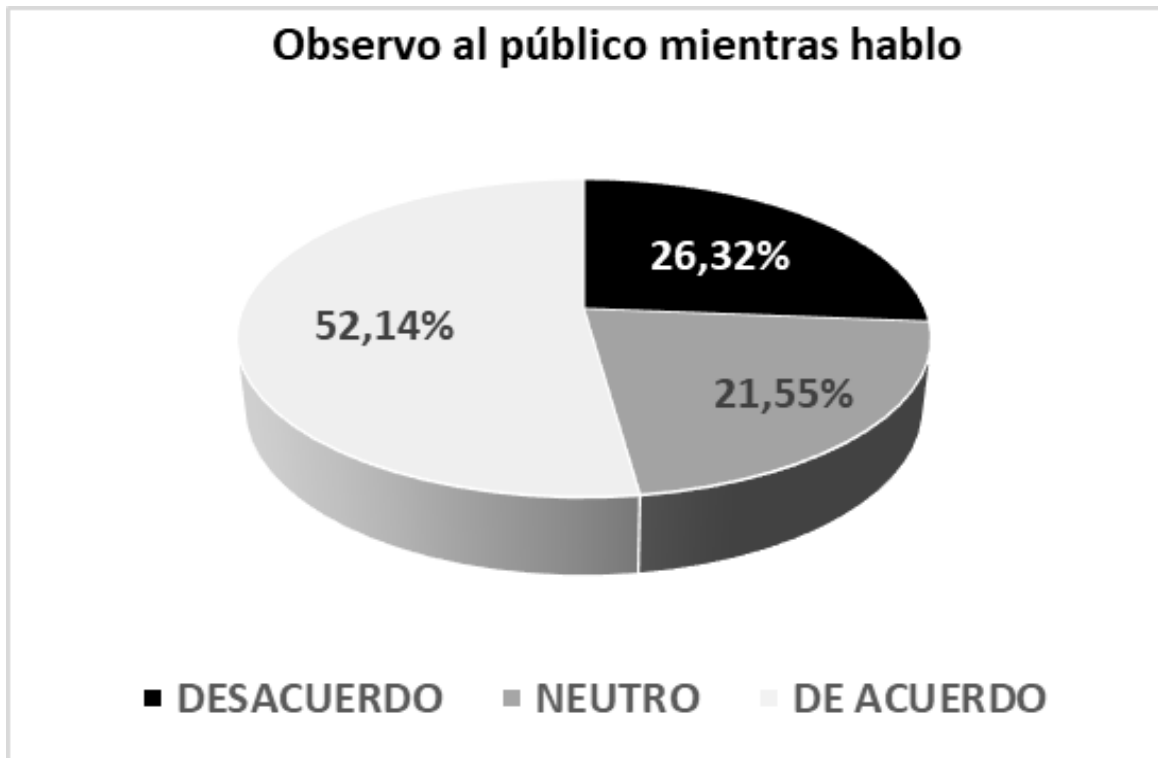


Fuente: elaboración propia

- **Afirmación 10 - Observo al público mientras hablo (i21)**

Frente a la afirmación “Observo al público mientras hablo”, independientemente del sexo, la edad, el número de libros leídos en el último año o el grado que estudian, la mayoría de las respuestas se muestran de acuerdo con la afirmación. Así pues, *la mayoría del alumnado considera que sí mira al público mientras habla*.

Ilustración 38 – Distribución porcentual de respuestas a la afirmación “Observo al público mientras hablo”



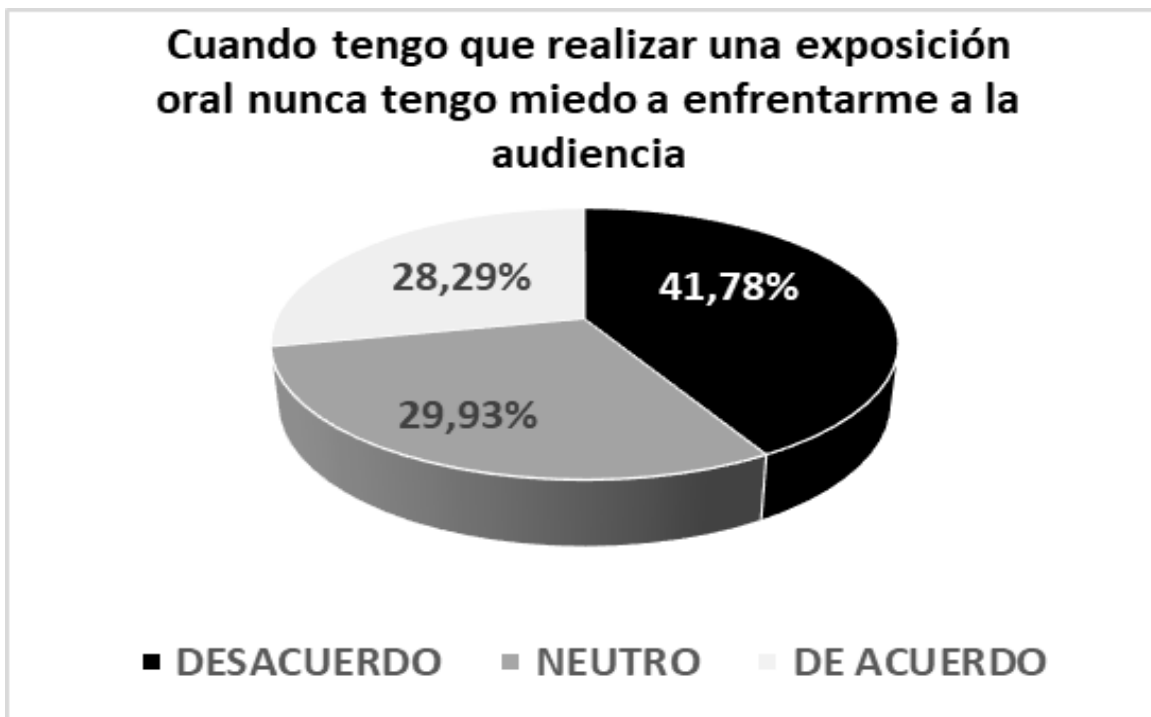
Fuente: elaboración propia

- **Afirmación 11 - Cuando tengo que realizar una exposición oral nunca tengo miedo de enfrentarme a la audiencia (i22)**

En lo que respecta a la afirmación “Cuando tengo que realizar una exposición oral nunca tengo miedo de enfrentarme a la audiencia”, la casi totalidad de los análisis indica que el alumnado está en contra de la afirmación. Únicamente en el caso de los hombres y del alumnado de Ingeniería Eléctrica las respuestas a favor superan a las respuestas en contra.

En el caso de los hombres la diferencia es apenas de un 1,17%, pero en el caso del alumnado de Ingeniería Eléctrica la diferencia alcanza un 5%. Por lo demás, en el resto de los análisis por edad o grados, *la gran mayoría de las personas encuestadas indica que cuando tienen que realizar una exposición oral tienen miedo de enfrentarse a la audiencia.*

Ilustración 39 – Distribución porcentual de respuestas a la afirmación “Observo al público mientras hablo”

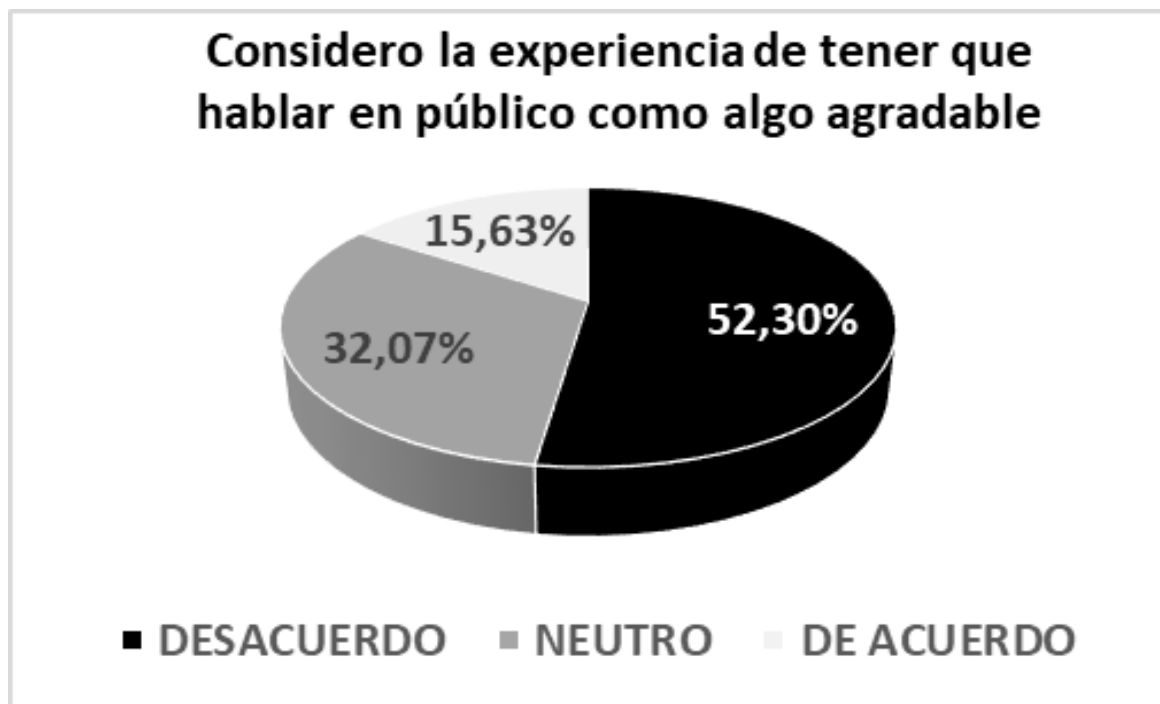


Fuente: elaboración propia

- **Afirmación 12 - Considero la experiencia de tener que hablar en público como algo agradable (i23)**

Sobre a la afirmación “Considero la experiencia de tener que hablar en público como algo agradable”, las respuestas en contra de la afirmación son unánimes. En todos los grupos la mayoría de las respuestas se presentan en contra de la afirmación. Por lo que podemos deducir que *la mayoría de las personas encuestadas indica que hablar en público no les resulta una experiencia agradable.*

Ilustración 40 – Distribución porcentual de respuestas a la afirmación “Considero la experiencia de tener que hablar en público como algo agradable”



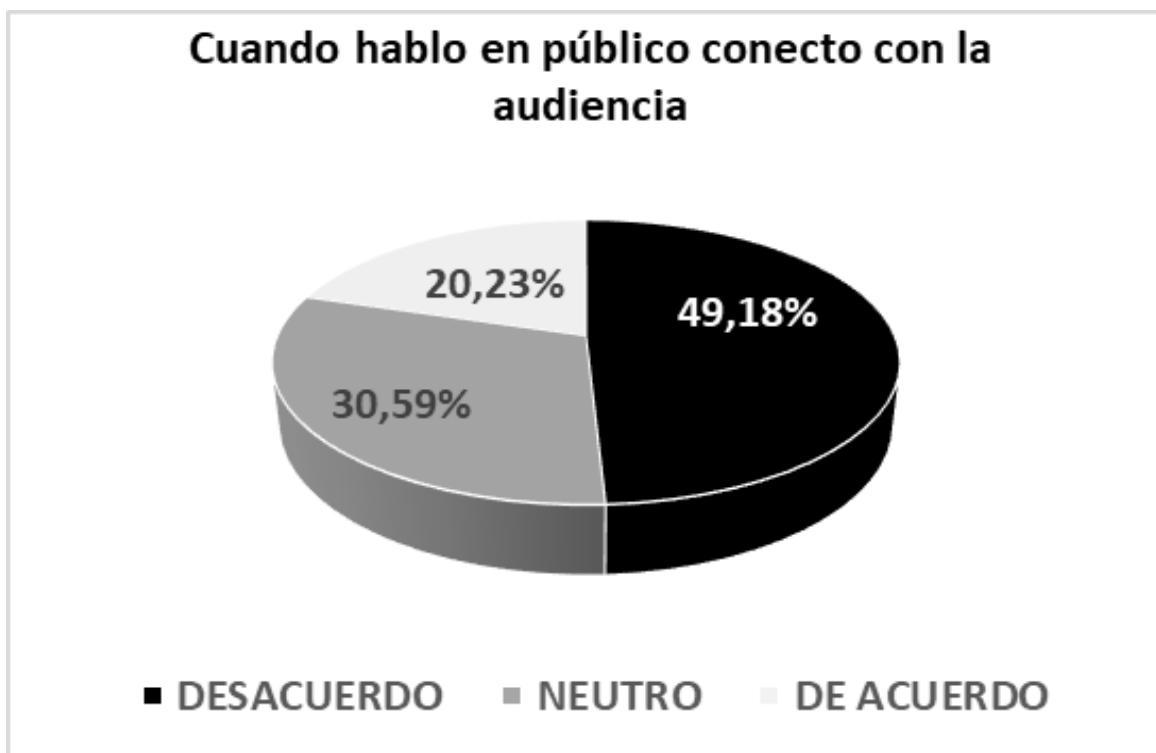
Fuente: elaboración propia

- **Afirmación 13 - Cuando hablo en público conecto con la audiencia (i24)**

En lo que respecta a la afirmación “Cuando hablo en público conecto con la audiencia”, las respuestas en contra de la afirmación son unánimes, la casi totalidad de los análisis indican que el alumnado está en contra de la afirmación. Únicamente en el caso del alumnado de Pedagogía las respuestas a favor superan a las respuestas en contra.

Así pues, los resultados muestran que *la mayoría de las personas encuestadas afirma que cuando tienen que realizar una exposición oral no consideran que conectan con la audiencia.*

Ilustración 41 – Distribución porcentual de respuestas a la afirmación “Cuando hablo en público conecto con la audiencia”



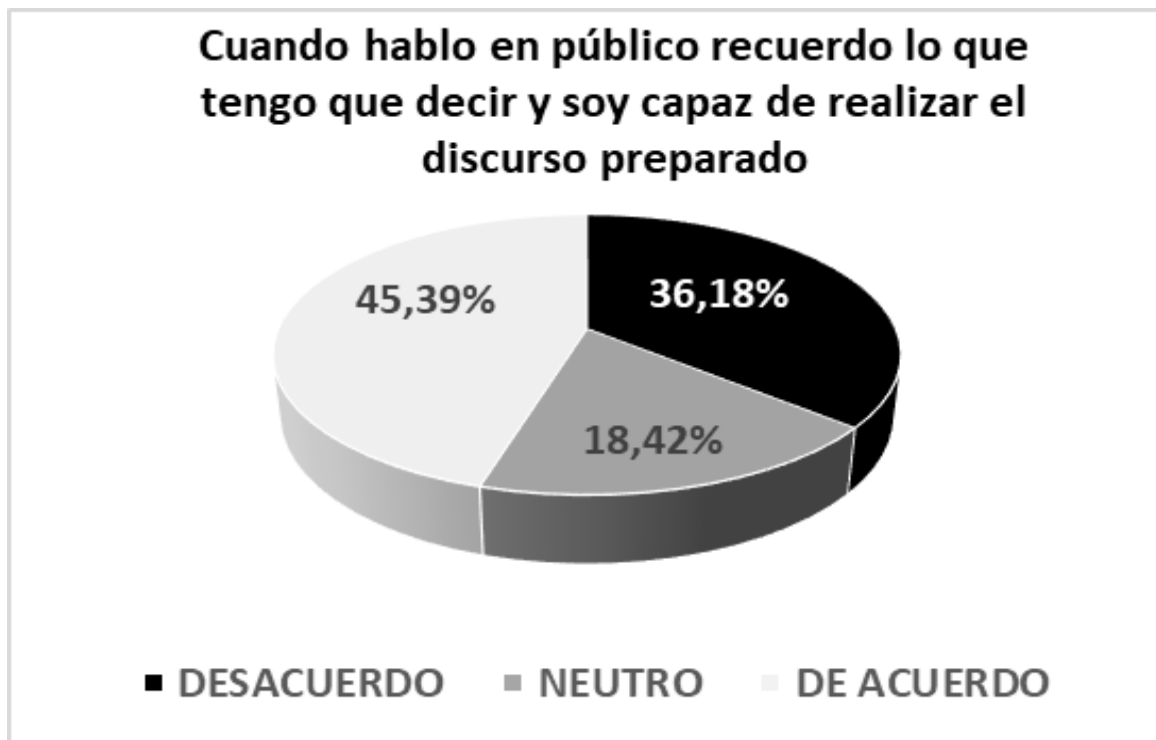
Fuente: elaboración propia

- **Afirmación 14 - Cuando hablo en público recuerdo lo que tengo que decir y soy capaz de realizar el discurso preparado (i25)**

En lo que respecta a la afirmación “Cuando hablo en público recuerdo lo que tengo que decir y soy capaz de realizar el discurso preparado”, la mayoría de las respuestas se muestra a favor de la afirmación, aunque existen algunos grados en los que, contrariamente a la tendencia general, se ha registrado un mayor porcentaje de respuestas en contra de la afirmación, como ocurre con el alumnado mayor de 21 años o el alumnado de los grados de ADE, Arquitectura Técnica e Ingeniería Civil. En dichos grados, es mayor el porcentaje del alumnado que indica que no recuerda lo que tiene que decir cuando habla en público, frente a los que opinan lo contrario. En la agrupación de grados, únicamente en el grupo de Arquitectura, Arquitectura Técnica e Ingeniería Civil, el porcentaje de respuestas a favor superó al de respuestas en contra.

Por lo tanto, vemos que *la mayoría de las personas encuestadas no considera que al hablar en público se le olvide lo que tenía que decir o había preparado*.

Ilustración 42 – Distribución porcentual de respuestas a la afirmación “Cuando hablo en público recuerdo lo que tengo que decir y soy capaz de realizar el discurso preparado”



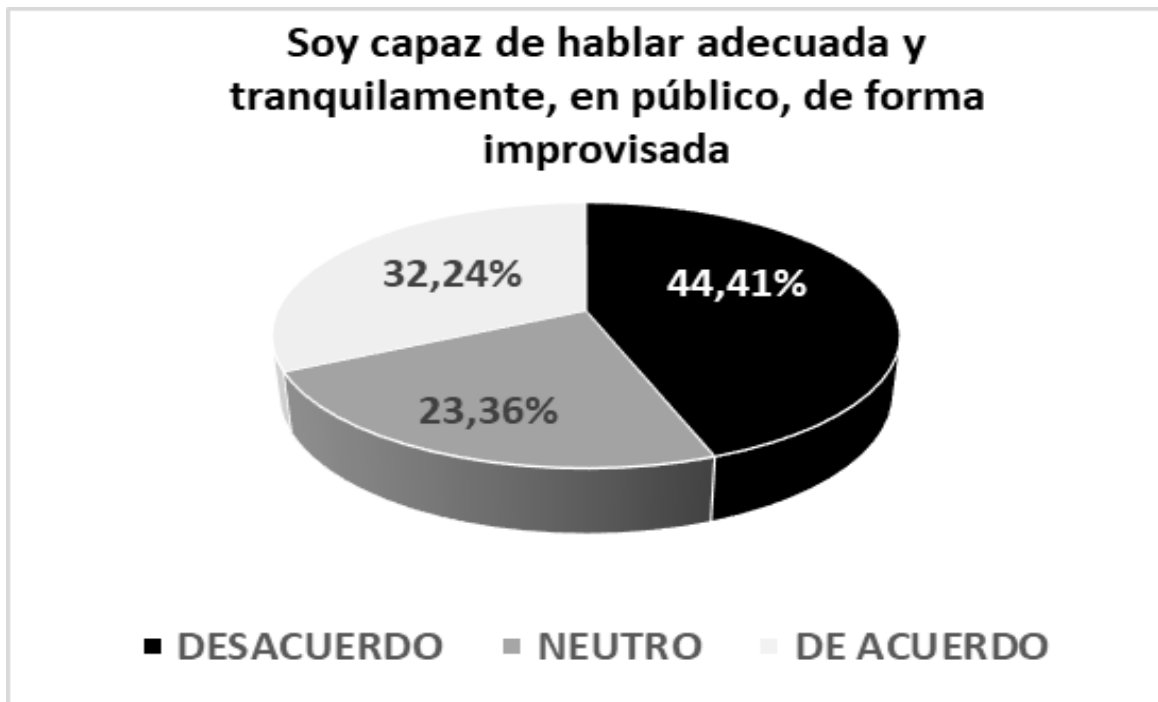
Fuente: elaboración propia

- **Afirmación 15 - Soy capaz de hablar adecuada y tranquilamente, en público, de forma improvisada (i26)**

En lo que respecta a la afirmación “Soy capaz de hablar adecuada y tranquilamente, en público, de forma improvisada”, las respuestas en contra de la afirmación son unánimes, la casi totalidad de los análisis indica que el alumnado está en contra de la afirmación. Únicamente en el caso del alumnado de Arquitectura, Arquitectura Técnica e Ingeniería Civil, las respuestas a favor superan a las respuestas en contra.

Así pues, podemos observar que *la mayoría de las personas encuestadas considera que no es capaz de hablar adecuada y tranquilamente, en público, de forma improvisada.*

Ilustración 43 – Distribución porcentual de respuestas a la afirmación “Soy capaz de hablar adecuada y tranquilamente, en público, de forma improvisada”

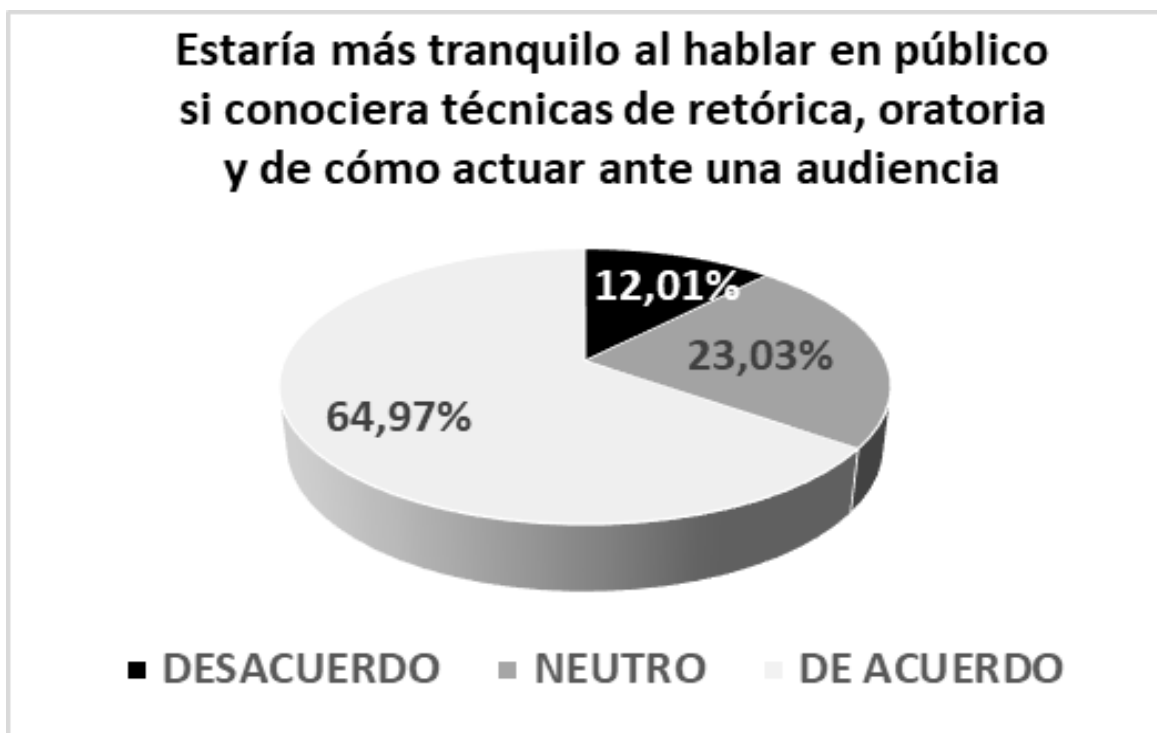


Fuente: elaboración propia

- **Afirmación 16 - Estaría más tranquilo al hablar en público si conociera técnicas de retórica, oratoria y de cómo actuar ante una audiencia (i27)**

Frente a la afirmación “Estaría más tranquilo al hablar en público si conociera técnicas de retórica, oratoria y de cómo actuar ante una audiencia”, la tendencia general la representan las respuestas en a favor. Independientemente del sexo, la edad, o el grado que estudian, la mayoría de los encuestados han indicado sentirse de acuerdo con la afirmación. Los resultados indican, por lo tanto, que *la mayoría del alumnado considera que estaría más tranquilo al hablar en público si conociera técnicas de retórica, oratoria y de cómo actuar ante una audiencia.*

Ilustración 44 – Distribución porcentual de respuestas a la afirmación “Estaría más tranquilo al hablar en público si conociera técnicas de retórica, oratoria y de cómo actuar ante una audiencia”

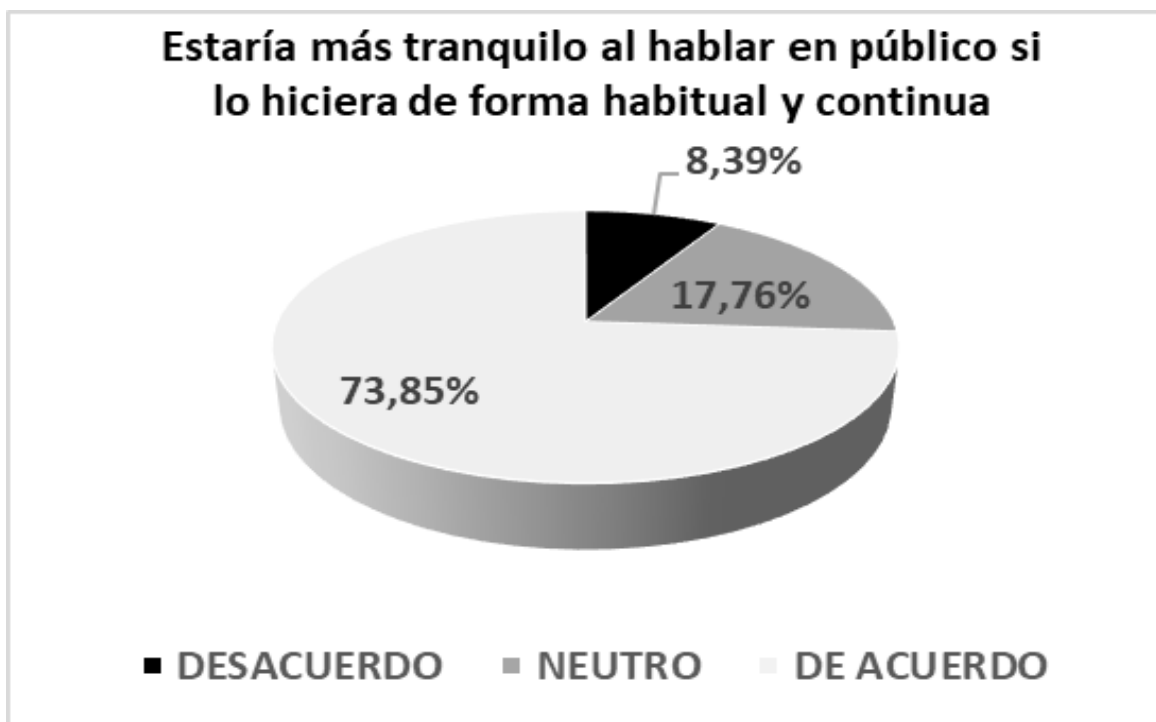


Fuente: elaboración propia

- **Afirmación 17 - Estaría más tranquilo al hablar en público si lo hiciera de forma habitual y continua (i28)**

Frente a la afirmación “Estaría más tranquilo al hablar en público si lo hiciera de forma habitual y continua”, la tendencia general la representan las respuestas en a favor. Independientemente del sexo, la edad, o el grado que estudian, la mayoría de los encuestado han indicado sentirse de acuerdo con la afirmación. De ello resulta que *la mayoría del alumnado considera que estaría más tranquilo al hablar en público si lo hiciera de forma habitual y continua.*

Ilustración 45 – Distribución porcentual de respuestas a la afirmación “Estaría más tranquilo al hablar en público si lo hiciera de forma habitual y continua”

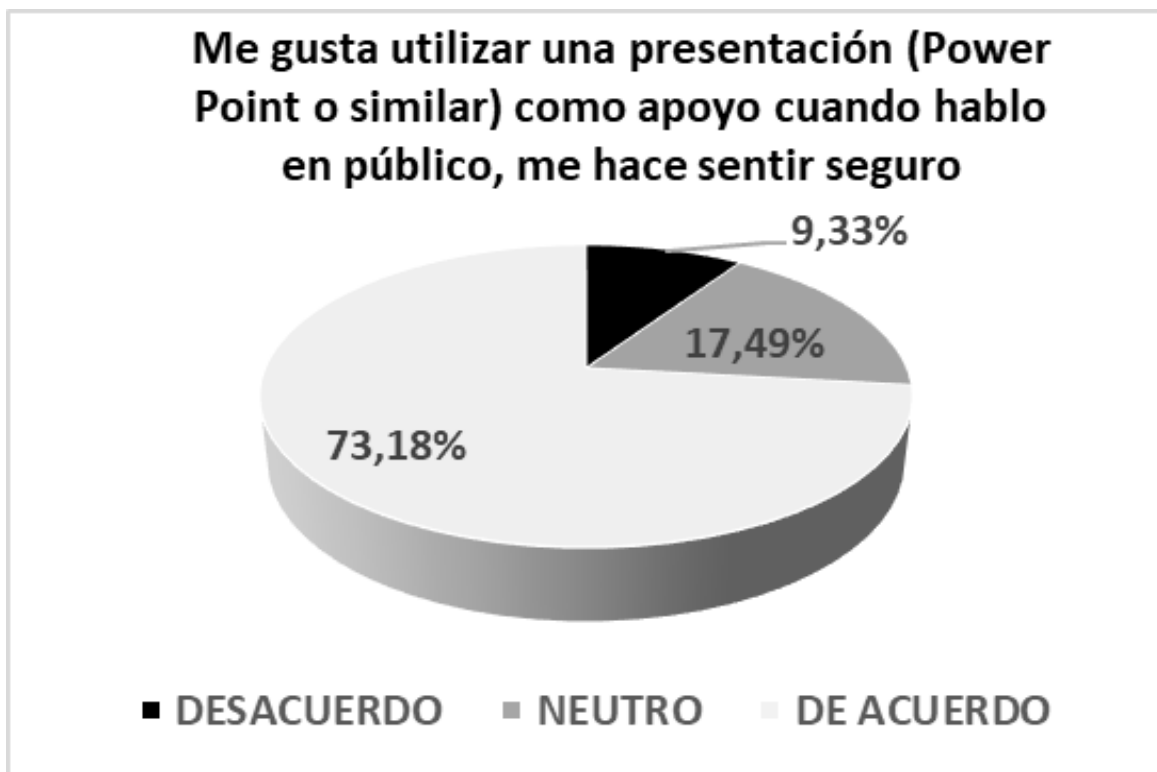


Fuente: elaboración propia

- **Afirmación 18 - Me gusta utilizar una presentación (PowerPoint o similar) como apoyo cuando hablo en público, me hace sentir seguro (i29)**

Frente a la afirmación “Me gusta utilizar una presentación (PowerPoint o similar) como apoyo cuando hablo en público, me hace sentir seguro”, la tendencia general la representan las respuestas a favor. Independientemente del sexo, la edad, o el grado que estudian, la mayoría de los encuestados han indicado sentirse de acuerdo con la afirmación. Así pues, a *la mayoría del alumnado le gusta utilizar una presentación (PowerPoint o similar) como apoyo cuando habla en público, y le hace sentir seguro.*

Ilustración 46 – Distribución porcentual de respuestas a la afirmación “Me gusta utilizar una presentación (PowerPoint o similar) como apoyo cuando hablo en público, me hace sentir seguro”

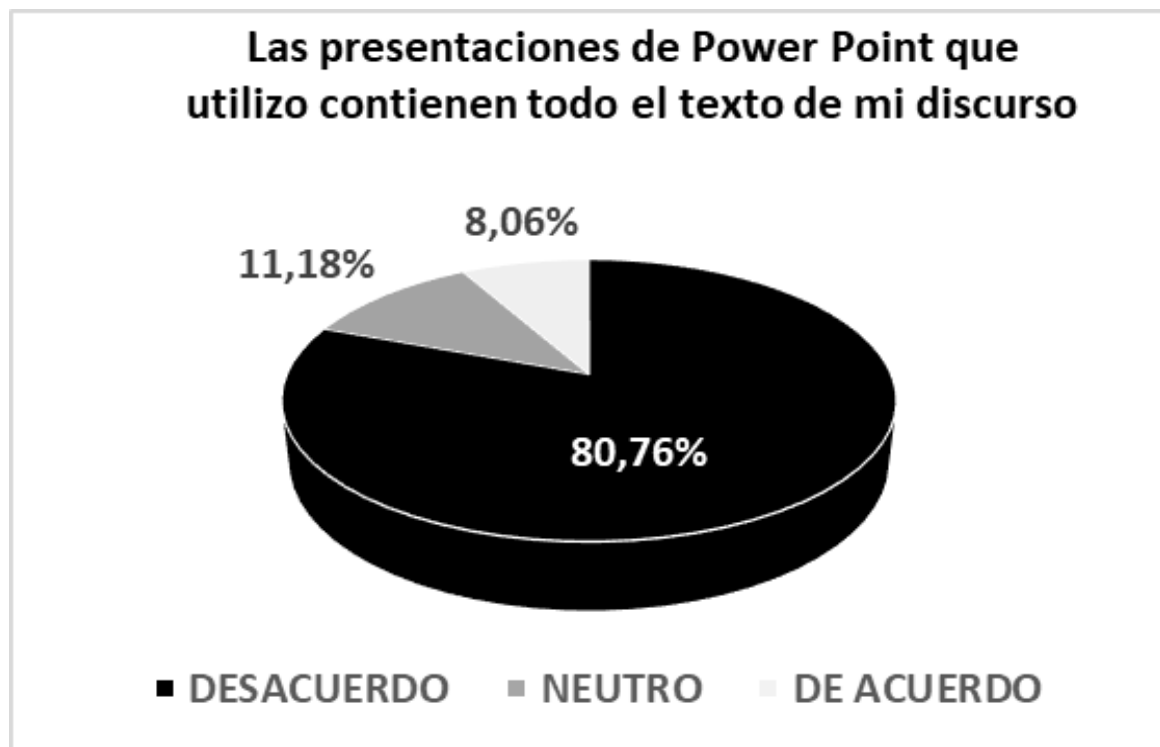


Fuente: elaboración propia

- **Afirmación 19 - Las presentaciones de PowerPoint que utilizo contienen todo el texto de mi discurso (i30)**

Frente a la afirmación “Las presentaciones de PowerPoint que utilizo contienen todo el texto de mi discurso”, la tendencia general la representan las respuestas en contra. Independientemente del sexo, la edad, o el grado que estudian, la mayoría de los encuestados han indicado sentirse de acuerdo con la afirmación. Los resultados muestran, por tanto, que a la mayoría del alumnado no incluye todo el texto de su discurso en el PowerPoint que utiliza y, por lo tanto, en su opinión, sí emplea adecuadamente las presentaciones, y no como un mero texto escrito en el que apoyarse.

Ilustración 47 – Distribución porcentual de respuestas a la afirmación “Las presentaciones de PowerPoint que utilizo contienen todo el texto de mi discurso”

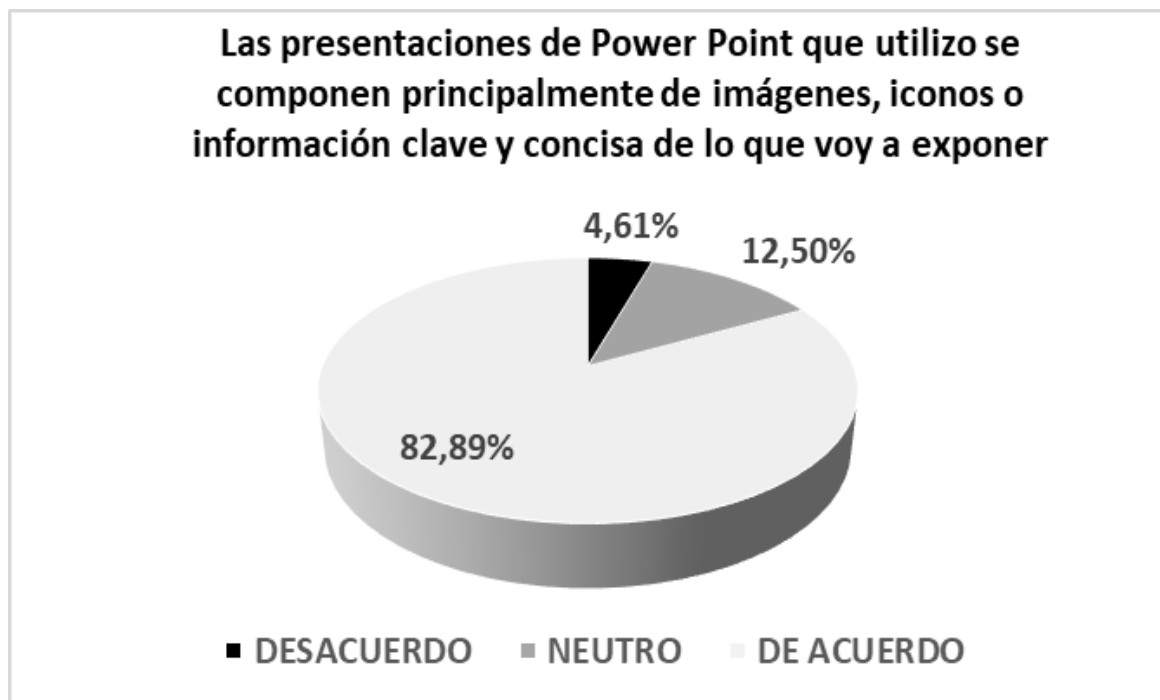


Fuente: elaboración propia

- **Afirmación 20 - Las presentaciones de PowerPoint que utilizo se componen principalmente de imágenes, iconos o información clave y concisa de lo que voy a exponer (i31)**

Frente a la afirmación “Las presentaciones de PowerPoint que utilizo se componen principalmente de imágenes, iconos o información clave y concisa de lo que voy a exponer”, la tendencia general la representan las respuestas a favor. Independientemente del sexo, la edad, o el grado que estudian, la mayoría de los encuestado han indicado sentirse de acuerdo con la afirmación. Vemos así que *la mayoría del alumnado considera que prepara las presentaciones de PowerPoint que va a utilizar con imágenes, iconos o información clave y concisa de lo que va a exponer.*

Ilustración 48 – Distribución porcentual de respuestas a la afirmación “Las presentaciones de PowerPoint que utilizo se componen principalmente de imágenes, iconos o información clave y concisa de lo que voy a exponer”



Fuente: elaboración propia

- **Afirmación 21 - Cuando tengo que hablar en público preparo un guion de lo que voy a decir (i32)**

Frente a la afirmación “Cuando tengo que hablar en público preparo un guion de lo que voy a decir”, la tendencia general la representan las respuestas a favor. Independientemente del sexo, la edad, o el grado que estudian, la mayoría de los encuestados han indicado sentirse de acuerdo con la afirmación. En consecuencia, los resultados muestran que *la mayor parte del alumnado prepara un guion de lo que va a decir antes de hablar en público, es decir, que estructura su discurso.*

Ilustración 49 – Distribución porcentual de respuestas a la afirmación “Cuando tengo que hablar en público preparo un guion de lo que voy a decir”

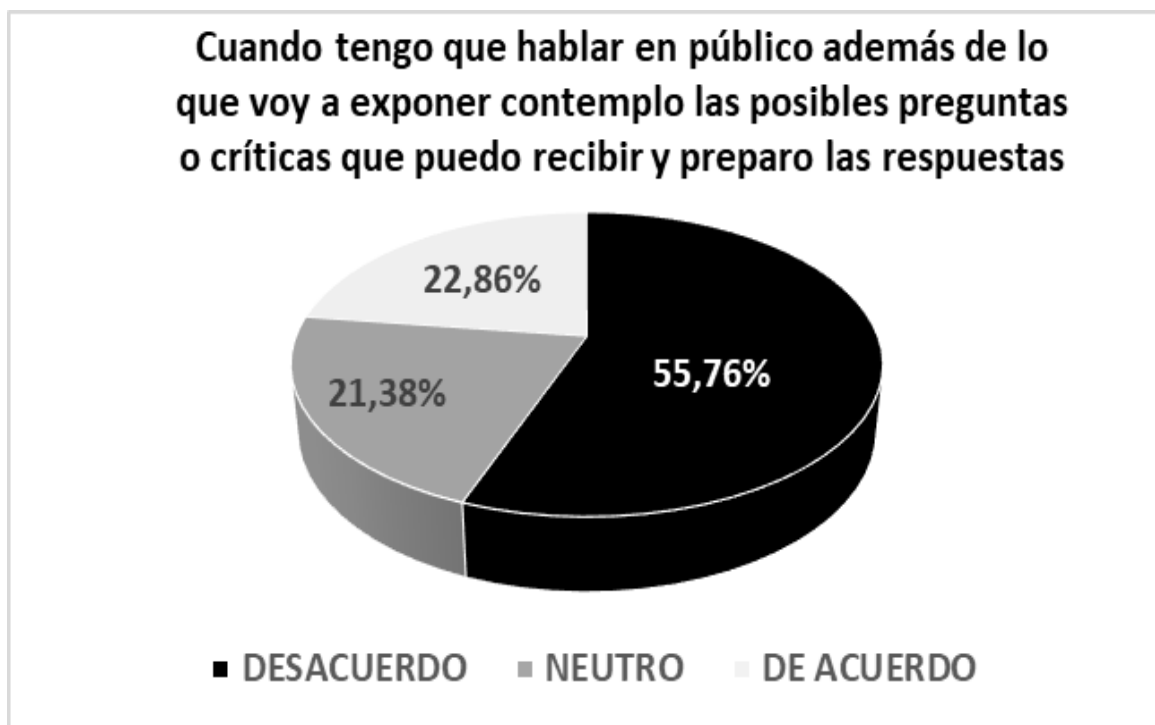


Fuente: elaboración propia

- **Afirmación 22 - Cuando tengo que hablar en público además de lo que voy a exponer contemplo las posibles preguntas o críticas que puedo recibir y preparo las respuestas (i33)**

Frente a la afirmación “Cuando tengo que hablar en público además de lo que voy a exponer contemplo las posibles preguntas o críticas que puedo recibir y preparo las respuestas”, la tendencia general la representan las respuestas en contra. Independientemente del sexo, o el grado que estudian, la mayoría de los encuestado han indicado sentirse en desacuerdo con la afirmación. Sin embargo, en lo que respecta a la edad, se percibe la tendencia contraria en los jóvenes de entre 18 y 20 años. Por ello, podemos decir que *la mayoría del alumnado, mayor de 20 años, cuando tiene que hablar en público además de lo que va a exponer no contempla las posibles preguntas o críticas que puede recibir y no prepara las respuestas.*

Ilustración 50 – Distribución porcentual de respuestas a la afirmación “Cuando tengo que hablar en público además de lo que voy a exponer contemplo las posibles preguntas o críticas que puedo recibir y preparo las respuestas”

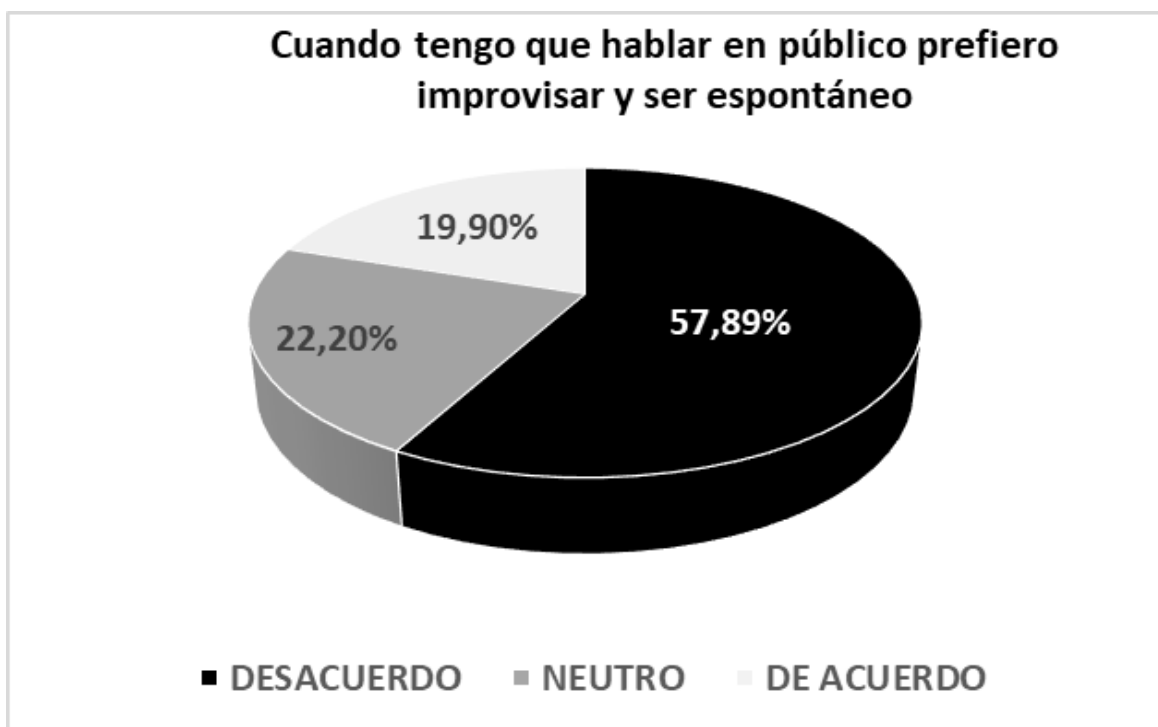


Fuente: elaboración propia

- **Afirmación 23 - Cuando tengo que hablar en público prefiero improvisar y ser espontáneo (i34)**

Frente a la afirmación “Cuando tengo que hablar en público prefiero improvisar y ser espontáneo”, la tendencia general la representan las respuestas en contra. Independientemente del sexo, la edad, o el grado que estudian (Salvo en el grado de Ingeniería Civil), la mayoría de los encuestados han indicado sentirse en desacuerdo con la afirmación. Por lo tanto, *a la mayoría del alumnado no le gusta improvisar y ser espontáneo cuando habla en público.*

Ilustración 51 – Distribución porcentual de respuestas a la afirmación “Cuando tengo que hablar en público prefiero improvisar y ser espontáneo”

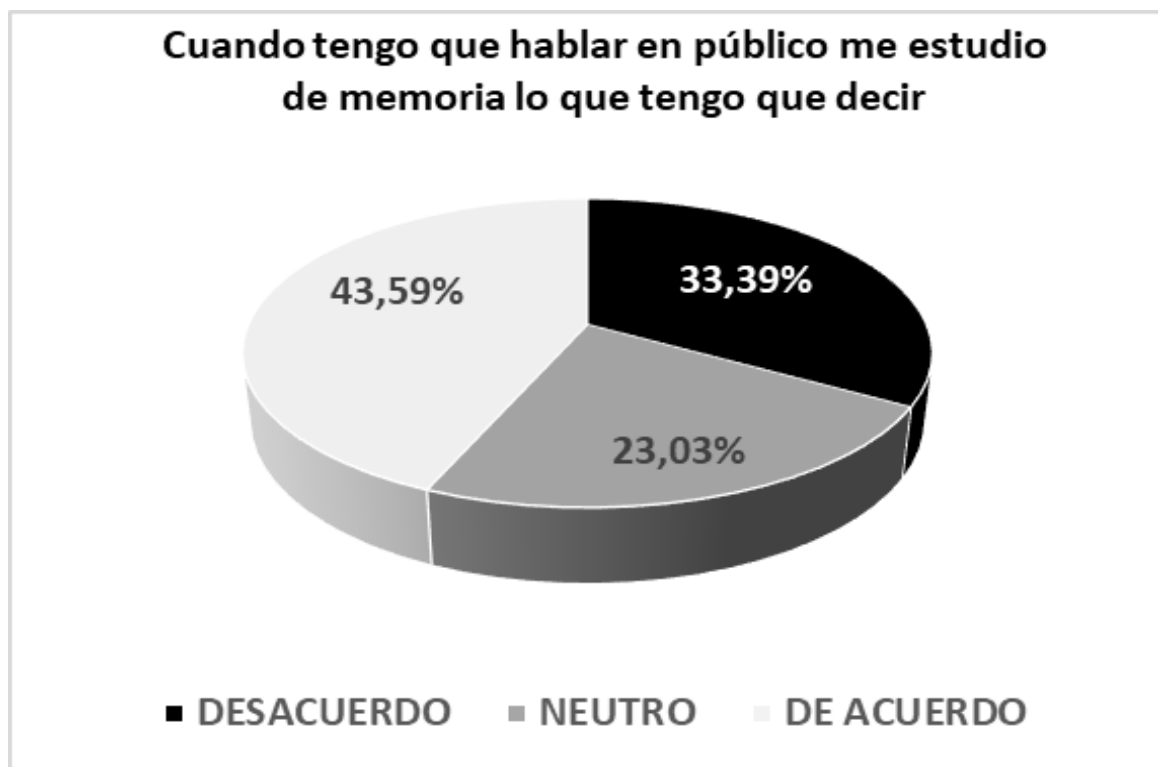


Fuente: elaboración propia

- **Afirmación 24 - Cuando tengo que hablar en público me estudio de memoria lo que tengo que decir (i35)**

Frente a la afirmación “Cuando tengo que hablar en público me estudio de memoria lo que tengo que decir”, la tendencia general la representan las respuestas a favor. Independientemente del sexo, la edad, o el grado que estudian, la mayoría de los encuestados han indicado sentirse de acuerdo con la afirmación. Sin embargo, existen algunas excepciones, como los encuestados de más de 30 años y los que estudian Arquitectura Técnica o Ingeniería Civil, que se muestran en desacuerdo. Estos resultados nos indican que *la mayoría del alumnado, salvo el alumnado de más de 30 años y el que estudia Arquitectura Técnica o Ingeniería Civil, se estudia de memoria lo que tiene que decir.*

Ilustración 52 – Distribución porcentual de respuestas a la afirmación “Cuando tengo que hablar en público me estudio de memoria lo que tengo que decir”



Fuente: elaboración propia

En este apartado, cabe destacar que, si bien posteriormente indican que preparan una presentación, un guion, ensayan su discurso...etc., *al final terminan memorizando la presentación que van a realizar y después se dedican a repetir lo memorizado, con mayor o menor espontaneidad*, tal y como se verá en el apartado de las defensas de los Trabajos de Fin de Grado.

- **Afirmación 25 – Cuando tengo que hablar en público ensayo delante del espejo o con amigos o familiares mi discurso, hasta que me sale sin pensar (i36)**

Frente a la afirmación “Cuando tengo que hablar en público ensayo delante del espejo o con amigos o familiares mi discurso, hasta que me sale sin pensar”, la tendencia general la representan las respuestas en contra. Independientemente del sexo, la edad, o el grado que estudian (salvo en el grado de Pedagogía), la mayoría de los encuestados han indicado sentirse en desacuerdo con la afirmación. Por ello vemos *que la mayoría del alumnado cuando tiene que hablar en público, no ensaya delante del espejo o con amigos o familiares su discurso, o al menos no lo hace hasta que le sale sin pensar.*

Ilustración 53 – Distribución porcentual de respuestas a la afirmación “Cuando tengo que hablar en público ensayo delante del espejo o con amigos o familiares mi discurso, hasta que me sale sin pensar”

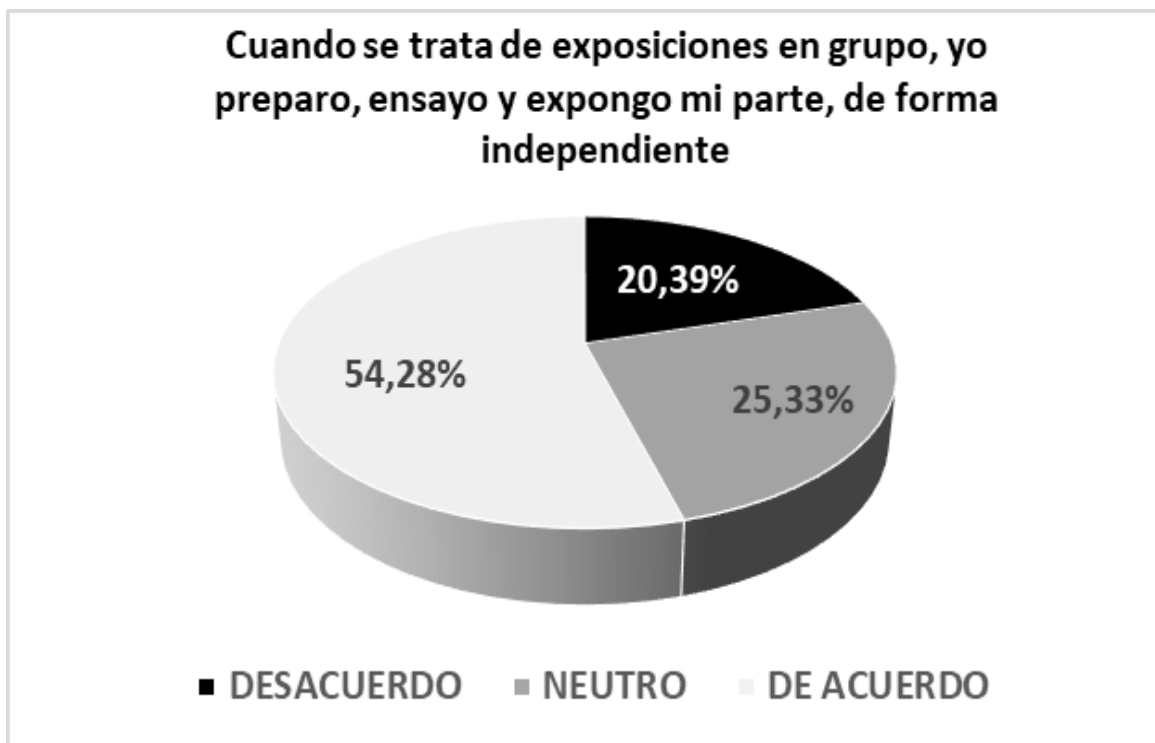


Fuente: elaboración propia

- **Afirmación 26 - Cuando se trata de exposiciones en grupo, yo preparo, ensayo y expongo mi parte, de forma independiente (i37)**

Frente a la afirmación “Cuando se trata de exposiciones en grupo, yo preparo, ensayo y expongo mi parte, de forma independiente”, la tendencia general la representan las respuestas a favor. Independientemente del sexo, la edad, o el grado que estudian (Salvo en el grado de Ingeniería Civil), la mayoría de los encuestados han indicado sentirse de acuerdo con la afirmación. Por lo tanto, *la mayoría del alumnado, cuando se trata de exposiciones en grupo, prepara, ensaya y expone su parte, de forma independiente.*

Ilustración 54 – Distribución porcentual de respuestas a la afirmación “Cuando se trata de exposiciones en grupo, yo preparo, ensayo y expongo mi parte, de forma independiente”

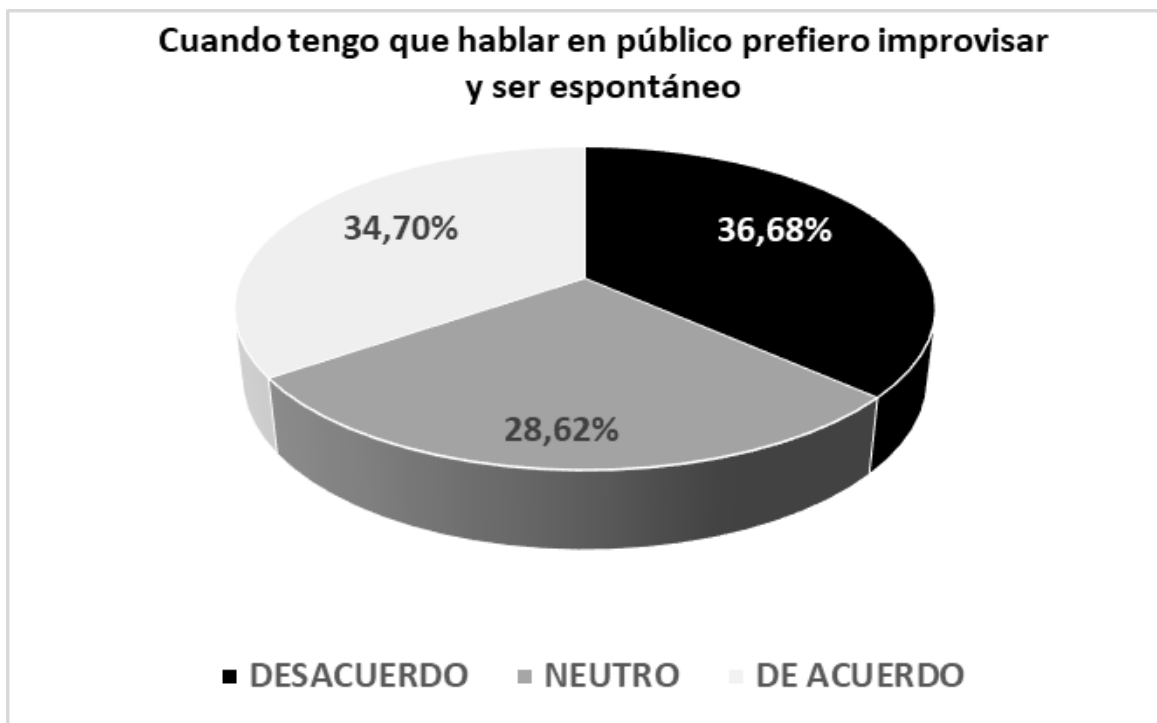


Fuente: elaboración propia

- **Afirmación 27 - Cuando tengo que hablar en público prefiero improvisar y ser espontáneo (i38)**

Frente a la afirmación “Cuando tengo que hablar en público prefiero improvisar y ser espontáneo”, la tendencia general la representan las respuestas en contra. Sin embargo, existen contradicciones en el caso de las mujeres, el alumnado de entre 21 y 25 años, los mayores de 30 años, y el alumnado de los grados de Arquitectura, Ingeniería Electrónica y Automática, Ingeniería Mecánica. Así pues, a excepción de los grados de Arquitectura, Ingeniería Electrónica y Automática e Ingeniería Mecánica, *la mayoría de los encuestado han indicado que cuando tienen que hablar en público prefieren no improvisar ni ser espontáneo.*

Ilustración 55 – Distribución porcentual de respuestas a la afirmación “Cuando tengo que hablar en público prefiero improvisar y ser espontáneo”



Fuente: elaboración propia

De nuevo, al igual que en las afirmaciones anteriores, nos encontramos ante *una mayoría de alumnado que limita las presentaciones en público a memorizar y repetir el contenido guionizado, preparado, memorizado y ensayado, restando espacio a la improvisación o la espontaneidad.*

- **Afirmación 28 - En qué contextos te sientes relajado y hablas sin nervios y de forma distendida (i39)**

El alumnado encuestado considera que en los contextos en los que se siente más relajados hablando, son entre amigos y en familia. En los demás ámbitos, el porcentaje de respuestas es significativamente menor, por lo que *la mayoría del alumnado no se siente especialmente relajado cuando habla fuera del entorno de sus amigos o familia.*

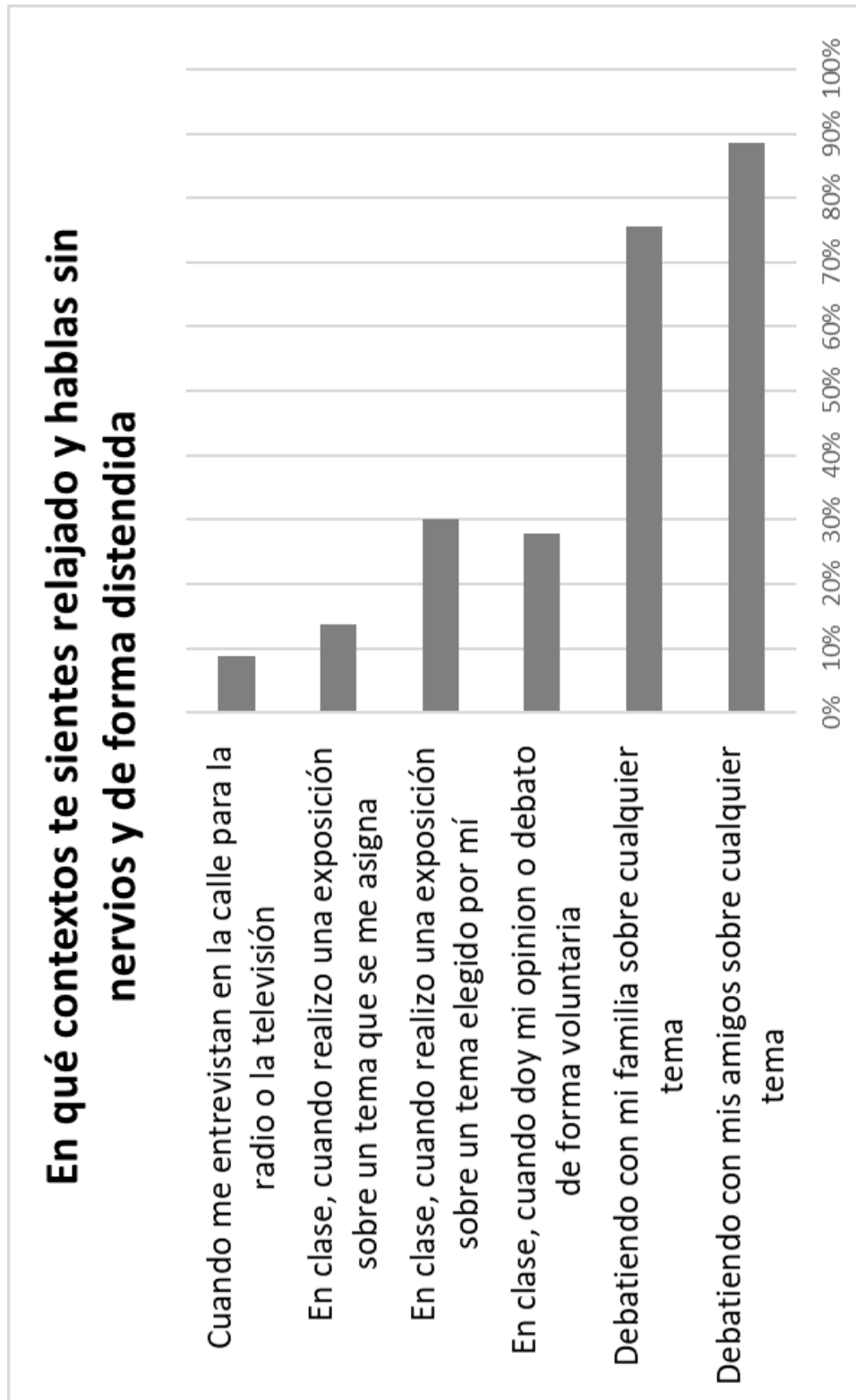
Tabla 23 – Distribución porcentual de respuestas a la afirmación “En qué contextos te sientes relajado y hablas sin nervios y de forma distendida”

Debatiendo con mis amigos sobre cualquier tema	89%
Debatiendo con mi familia sobre cualquier tema	75%
En clase, cuando doy mi opinión o debato de forma voluntaria	28%
En clase, cuando realizo una exposición sobre un tema elegido por mí	30%
En clase, cuando realizo una exposición sobre un tema que se me asigna	14%
Cuando me entrevistan en la calle para la radio o la televisión	9%

Fuente: elaboración propia

Los resultados muestran que el ámbito en el que se desarrolla la actividad de hablar en público es determinante, ya que, en los ámbitos de amistad o familia, además de estar en un entorno conocido y cómodo, se dedican a debatir, hablar de temas que conocen o que no les condicionan ni van a ser evaluados. Sin embargo, en el ámbito del aula, deben defender un tema, que quizás no conocen (al menos inicialmente), ante un público menos cercano y en el que puede ser evaluados. Destaca, además, que el hablar en la radio o en la televisión no crea comodidad, ya que, al fin y al cabo, las declaraciones realizadas en un medio pueden ser vistas o escuchadas posteriormente por cualquiera y pueden, al igual que en el aula, sentirse juzgados o valorados.

Ilustración 56 – Distribución porcentual de respuestas a la afirmación “En qué contextos te sientes relajado y hablas sin nervios y de forma distendida”



Fuente: elaboración propia

- **Afirmación 29 - Para ti qué características tiene un buen orador (i40)**

Las respuestas son bastante generalizadas en lo que se refiere a las características que tiene un buen orador. *La mayoría del alumnado considera todas las características planteadas en la encuesta como requisitos de un buen orador.*

Tabla 24 – Distribución porcentual de respuestas a la afirmación “Para ti qué características tiene un buen orador”

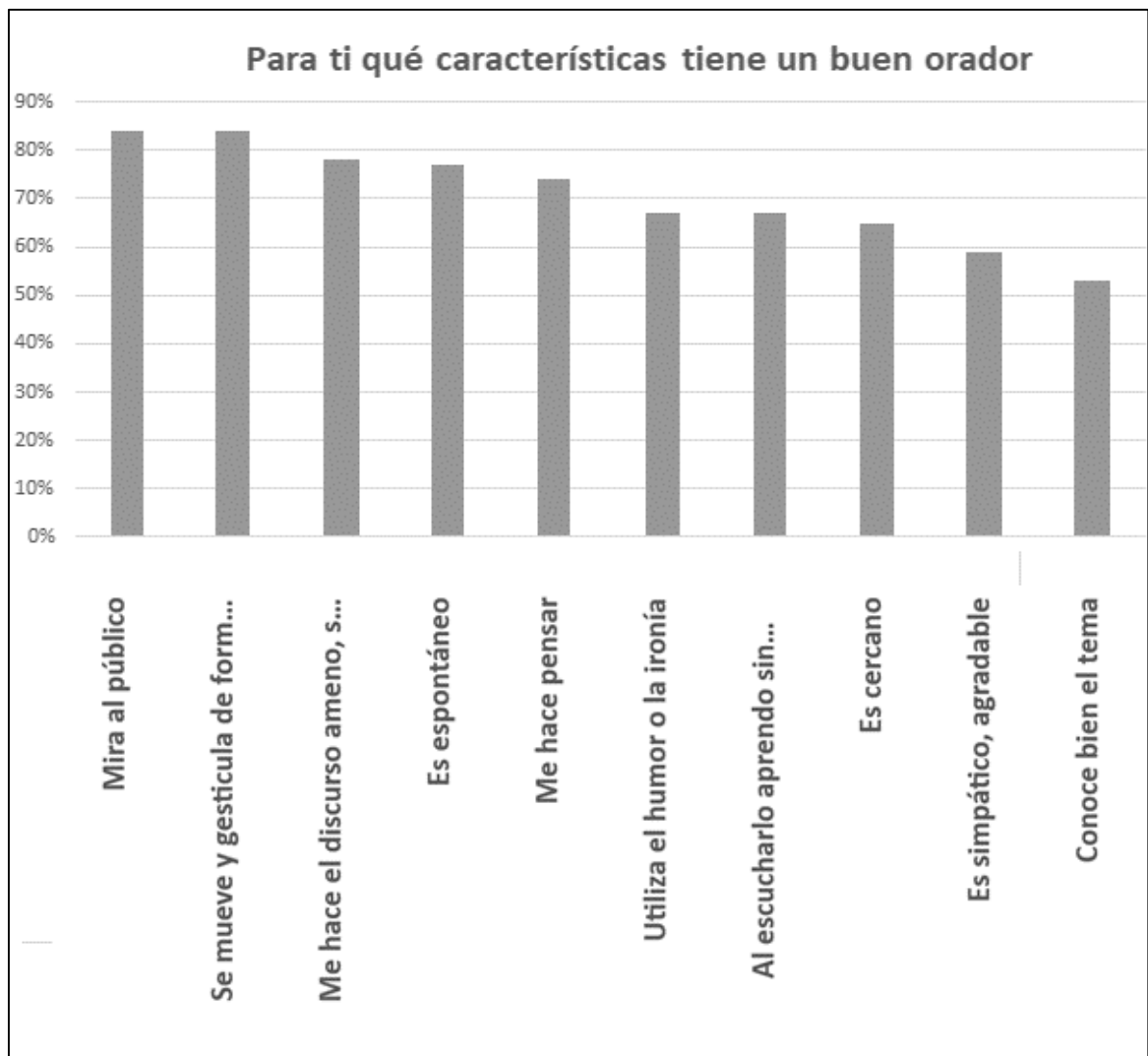
Mira al público	84%
Se mueve y gesticula de forma natural	84%
Me hace el discurso ameno, se me pasa el tiempo volando	78%
Es espontáneo	77%
Me hace pensar	74%
Utiliza el humor o la ironía	67%
Al escucharlo aprendo sin darme cuenta	67%
Es cercano	65%
Es simpático, agradable	59%
Conoce bien el tema	53%

Fuente: elaboración propia

Resulta cuanto menos curioso que, si bien todas las características planteadas se consideran propias de un buen orador, destacan especialmente el que miren al público, se muevan de forma natural, hagan el discurso ameno o sean espontáneos, y, sin embargo, se da menor importancia a que el orador haga pensar, al escucharlo se aprenda sin darse cuenta y especialmente, el que conozca el tema, que pasa a ser la característica menos valorada.

Por lo tanto, el alumnado considera que el bueno orador no tiene que ser especialmente conocedor del tema, y da mayor valoración a que sea ameno o entretenido. Si unimos este dato a la docencia, resulta chocante que el alumnado valore más el discurso entretenido que el de quien domina el tema y lo transmite.

Ilustración 57 – Distribución porcentual de respuestas a la afirmación “Para ti qué características tiene un buen orador”



Fuente: elaboración propia

- Afirmación 30 - Según lo que tú piensas que es un buen orador u oradora, dónde lo has encontrado. (i41)

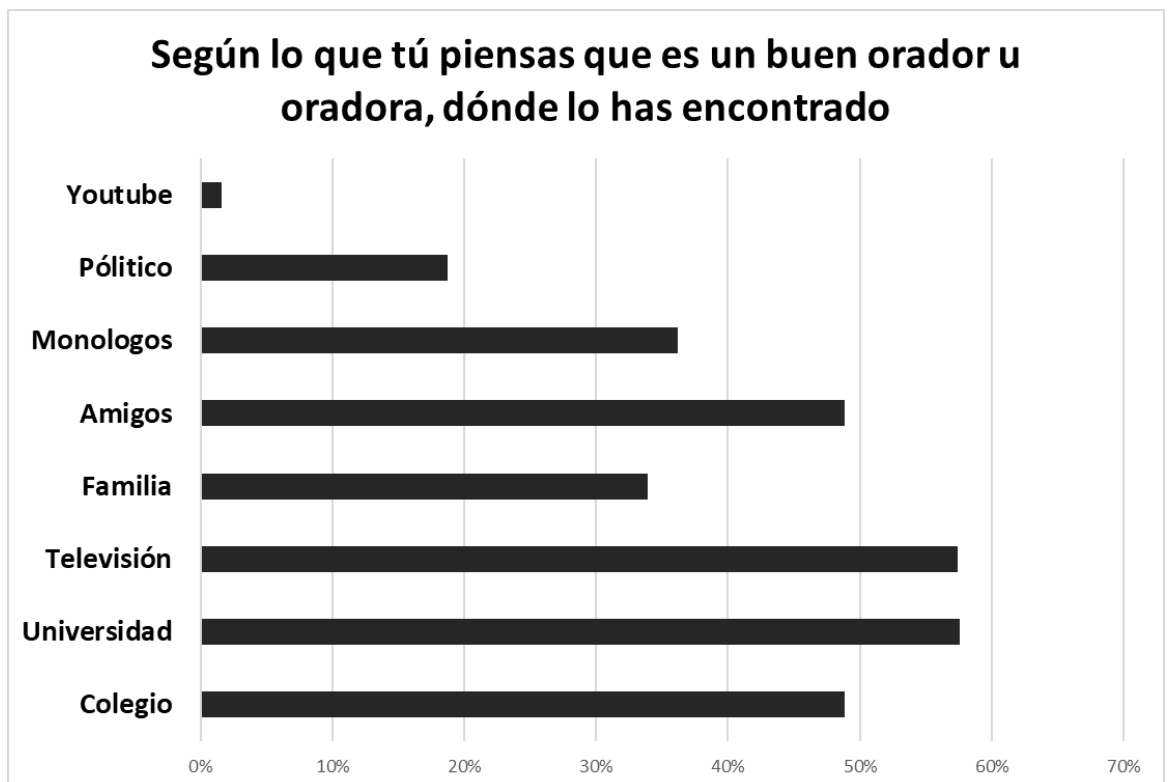
El alumnado encuestado considera *donde mejores oradores han encontrado es especialmente es especialmente en la universidad, la televisión o en el colegio.*

Tabla 25 – Distribución porcentual de respuestas a la afirmación “Para ti qué características tiene un buen orador”

Universidad	58%
Televisión	57%
Colegio	49%
Amigos	49%
Monólogos	36%
Familia	34%
Político	19%
Youtube	2%

Fuente: elaboración propia

Ilustración 58 – Distribución porcentual de respuestas a la afirmación “Según lo que tú piensas que es un buen orador u oradora, dónde lo has encontrado”



Fuente: elaboración propia

Los resultados de este primer análisis, si bien permiten intuir ciertas tendencias y dinámicas en las respuestas, como descartar la relación de las respuestas con algunas de las características medidas en el alumnado (muchas de las respuestas permanecen invariables a la edad, a los estudios previos, al nivel de lectura...etc.), el análisis resulta excesivamente amplio. Por ello, y partiendo de las relaciones y similitudes detectadas, así como de las variables que se ha observado que no son determinantes para las respuestas, se ha decidido complementar el estudio con un análisis inferencial sobre los mismos datos, que se detallará a continuación y que permitirá ampliar y enriquecer el análisis estadístico descriptivo.

Los resultados hasta ahora obtenidos nos indican que a la mayoría del alumnado encuestado le disgusta hablar en público y lo evita en la medida de lo posible y, además, salvo a los estudiantes de ingeniería, ante la experiencia de hablar en público sienten nervios, miedo, inseguridad o angustia. Igualmente, la mayor parte del alumnado, al hablar en público, siente que no domina la situación y va a fracasar, salvo el alumnado de arquitectura e ingeniería.

Por otro lado, se observa que la mayor parte del alumnado no sabe cómo argumentar lo que va a decir, pero no le cuesta acordarse de lo que debe exponer, ya que lo lleva memorizado, a excepción del alumnado de ADE, Arquitectura Técnica y Educación Social, que indica una tendencia contraria.

Además, el alumnado analizado, en su mayoría, independientemente de que en otras preguntas haya indicado su disgusto a hablar en público, al hacerlo, no considera que esté serio, mantenga una postura rígida, esté poco natural o no consiga relajarse o sonreír y únicamente el alumnado de los grados menos técnicos, o de entre 26-30 considera que cuando habla en público, lo hacen muy rápido para acabar cuanto antes.

Así mismo, la mayoría del alumnado, cuando realiza una exposición oral, no disfruta del momento y no se siente relajado ni cómodo. Igualmente, la mayor parte del alumnado indica que cuando habla en público mira al público y conecta con la audiencia, pero reconoce que tiene miedo a enfrentarse a la audiencia y la experiencia no les resulta agradable.

Igualmente, la mayor parte del alumnado considera que utiliza correctamente las presentaciones de apoyo, con poco texto y muy visuales, y que no lee el texto de las presentaciones, ya que a la vez reconoce que memoriza el discurso a exponer, lo guioniza, lo ensaya y, después, repite lo memorizado, sin improvisar ni ser espontáneo. Además, reconoce no contemplar las posibles preguntas o críticas que le puedan realizar.

También se observa que la práctica totalidad del alumnado reconoce que le sería de ayuda para mejorar sus exposiciones públicas el conocer técnicas de retórica y oratoria, así como practicar habitualmente.

Junto con ello, destaca que el ámbito en el que se desarrolla la actividad de hablar en público es determinante, ya que, en los ámbitos de amistad o familia, además de estar en un entorno conocido y cómodo, se dedican a debatir, hablar de temas que conocen o que no les condicionan ni van a ser evaluados. Sin embargo, en el ámbito del aula, deben

defender un tema, que quizás no conocen (al menos inicialmente), ante un público menos cercano y en el que puede ser evaluados. Destaca, además, que el hablar en la radio o en la televisión no crea comodidad, ya que, al fin y al cabo, las declaraciones realizadas en un medio pueden ser vistas o escuchadas posteriormente por cualquiera y pueden, al igual que en el aula, sentirse juzgados o valorados.

Por último, la mayoría del alumnado considera todas las características planteadas como requisitos de un buen orador, pero resulta curioso que destacan especialmente el que miren al público, se muevan de forma natural, hagan el discurso ameno o sean espontáneos, y, sin embargo, se da menor importancia a que haga pensar, al escucharlo se aprenda sin darse cuenta y especialmente, el que conozca el tema, que pasa a ser la característica menos valorada. Por lo tanto, el alumnado considera que el bueno orador no tiene que ser especialmente conocedor del tema, y da mayor valoración a que sea ameno o entretenido. Si unimos este dato a la docencia, resulta chocante que el alumnado valore más el discurso entretenido que el de quien domina el tema y lo transmite. Y, en cuanto al ámbito en el que ha encontrado buenos oradores, donde mejores oradores han encontrado es especialmente en la universidad, la televisión o en el colegio.

6.2.2 Resultados del análisis inferencial

Resultados generales por variables agrupadas

Los valores medios obtenidos en cada una de variables agrupadas son los siguientes, en un rango de valores de 2 a 10, siendo 2 el valor más bajo y por lo tanto más alejado del concepto de la variable y 10 el valor más alto que puede tener la variable. Se han ordenado las variables por el valor de su media, de forma descendente:

Tabla 26 – Valor medio de las variables agrupadas

Variable Agrupada	Media
Nivel apoyo visual presentación	8,368
Usar presentación me da seguridad	8,080
Hablar habitualmente mejora oratoria	7,950
Técnicas oratoria ayudan hablar	7,470
Prepara el discurso	6,667
Mira al publico	6,546
Nivel de miedo a hablar	6,337
Olvida el discurso	5,788
Preparación de imprevistos	5,521
Disfruta hablando	5,111

Fuente: elaboración propia

Analizando las medias, constatamos que los 4 valores medios más altos están en las siguientes variables:

- Nivel de apoyo visual de la presentación
- Usar presentación me da seguridad
- Hablar habitualmente mejora la oratoria
- Técnicas de oratoria ayudan a hablar

Por lo que serían los grupos con los que más se alinean las respuestas a las afirmaciones que componen los grupos, ya que serán las variables en las que existe en mayor acuerdo respecto al concepto por parte de las respuestas del alumnado. Y, por el contrario, las 4 variables con valores medios más bajo son las siguientes:

- Nivel de miedo a hablar
- Olvida el discurso
- Preparación de imprevistos
- Disfruta hablando

Estos serían los grupos con los que menos se alinean las respuestas a las afirmaciones que componen los grupos. Los tres últimos grupos, obtendrían valores por debajo de 6 en la escala del 2 al 10 en el que se han re-escalado dichos grupos.

Resultados por características del alumnado

- Por sexo:

Los datos de distribución por sexo son los siguientes:

Tabla 27 a y b – Distribución de la media, el tamaño de muestra y la desviación por sexo

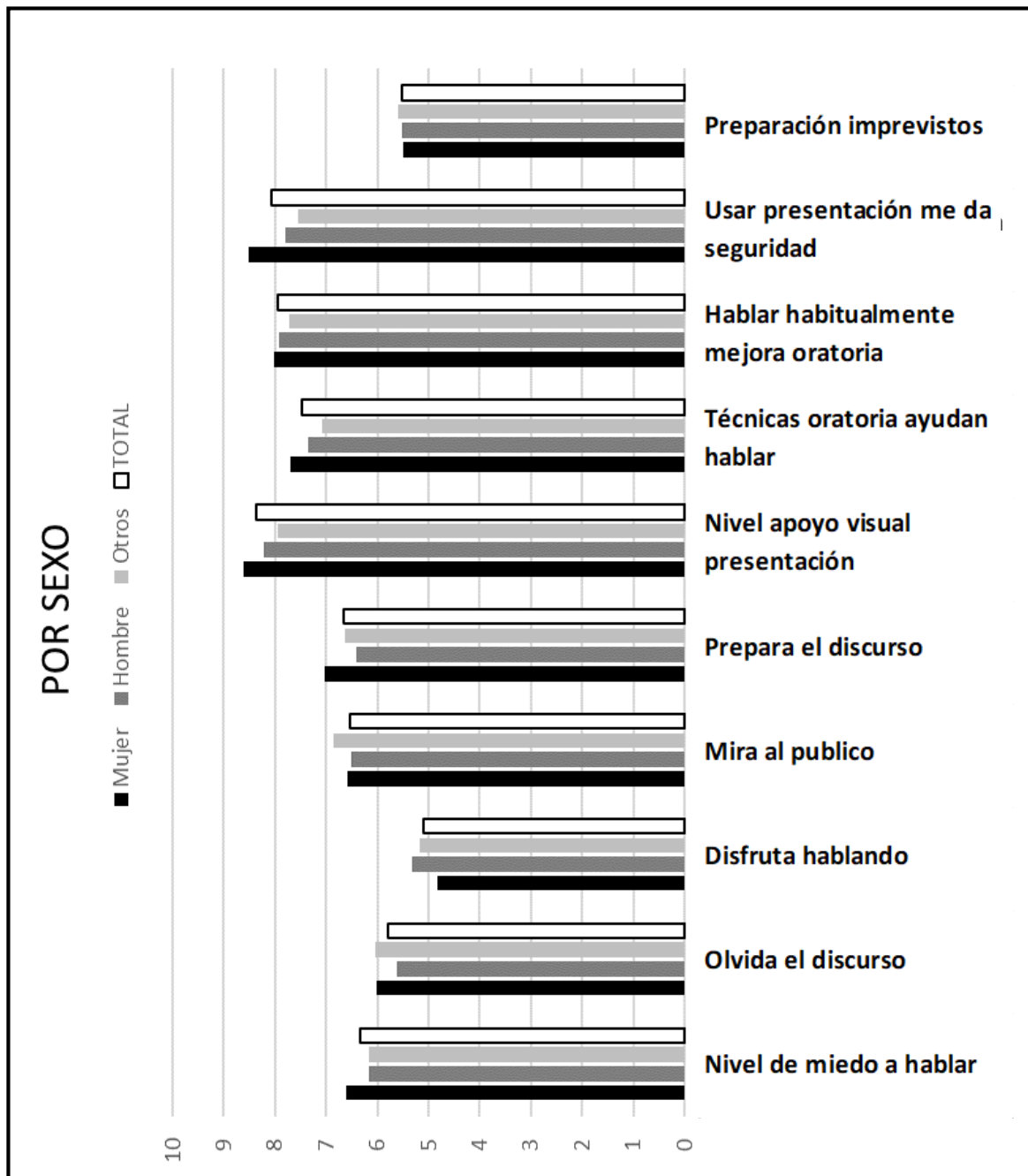
		Nivel de miedo a hablar	Olvida el discurso	Disfruta hablando	Mira al público	Prepara el discurso
Mujer	Media	6,6107	6,0082	4,8181	6,572	7,0329
	N	243	243	243	243	243
	Desviación	1,73797	2,08297	1,68817	2,14311	1,31698
Hombre	Media	6,1539	5,6152	5,3143	6,5073	6,4101
	N	343	343	343	343	343
	Desviación	1,92213	2,02268	1,69402	2,20826	1,54074
Otros	Media	6,1636	6,0455	5,1636	6,8636	6,6212
	N	22	22	22	22	22
	Desviación	1,92689	2,35993	1,68764	2,29483	1,99814
Total	Media	6,3368	5,7878	5,1105	6,5461	6,6667
	N	608	608	608	608	608
	Desviación	1,86127	2,0655	1,7057	2,18302	1,5027

		Nivel apoyo visual presentación	Técnicas oratoria ayudan hablar	Hablar habitualmente mejora oratoria	Usar presentación me da seguridad	Preparación imprevistos
Mujer	Media	8,6049	7,69	8,01	8,52	5,5021
	N	243	243	243	243	243
	Desviación	1,46879	2,041	1,911	1,747	1,77767
Hombre	Media	8,2274	7,35	7,92	7,8	5,5306
	N	343	343	343	343	343
	Desviación	1,62065	2,039	1,981	2,01	1,68189
Otros	Media	7,9545	7,09	7,73	7,55	5,5909
	N	22	22	22	22	22
	Desviación	1,88925	2,114	2,251	2,132	1,84285
Total	Media	8,3684	7,47	7,95	8,08	5,5214
	N	608	608	608	608	608
	Desviación	1,58217	2,047	1,961	1,945	1,72381

Fuente: elaboración propia

Si bien las desviaciones nos marcan una gran dispersión en las respuestas, analizaremos las medias para ver las posibles diferencias por sexo. Si bien las diferencias son leves y no muy significativas; sin embargo, las mujeres obtienen un valor medio más alto en todas las variables, salvo en disfrutar hablando y la preparación de imprevistos. Esta conclusión coincide con los resultados arrojados en el análisis descriptivo del apartado anterior; es decir, que se aprecian unos valores superiores de miedo a hablar en público entre las mujeres, tal y como representa la Ilustración 59.

Ilustración 59 – Distribución de la media por sexo



Fuente: elaboración propia

- **Por edad:**

Los resultados de la distribución por edad son los siguientes:

Tabla 28 a y b – Distribución de la media, el tamaño de muestra y la desviación por edad

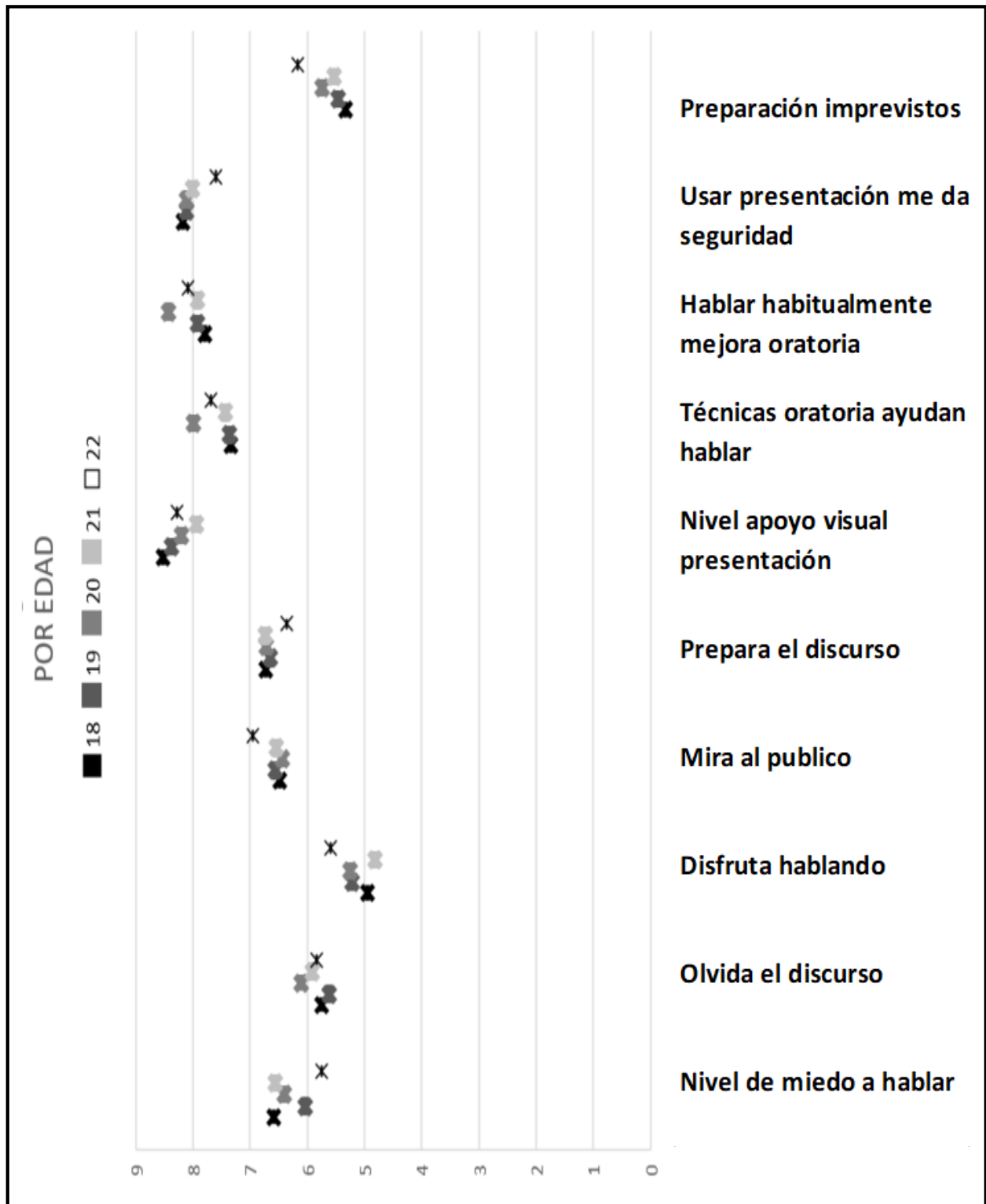
		Nivel de miedo a hablar	Olvida el discurso	Disfruta hablando	Mira al público	Prepara el discurso
18	Media	6,5955	5,7576	4,9485	6,4773	6,7348
	N	264	264	264	264	264
	Desviación	1,73042	1,99666	1,56222	2,10184	1,53909
19	Media	6,0342	5,6118	5,2026	6,5526	6,636
	N	152	152	152	152	152
	Desviación	1,80298	1,98688	1,67474	2,13389	1,45239
20	Media	6,4049	6,0988	5,2444	6,4321	6,7119
	N	81	81	81	81	81
	Desviación	1,88732	2,18292	1,75841	2,32346	1,1735
21	Media	6,5478	5,913	4,8087	6,5435	6,7246
	N	46	46	46	46	46
	Desviación	1,84629	2,18913	1,81938	2,31619	1,47624
22	Media	5,76	5,8462	5,6	6,9538	6,3641
	N	65	65	65	65	65
	Desviación	2,27244	2,28604	2,07244	2,36135	1,82548
Total	Media	6,3368	5,7878	5,1105	6,5461	6,6667
	N	608	608	608	608	608
	Desviación	1,86127	2,0655	1,7057	2,18302	1,5027

		Nivel apoyo visual presentación	Técnicas oratoria ayudan hablar	Hablar habitualment e mejora oratoria	Usar presentación me da seguridad	Preparación imprevistos
18	Media	8,5227	7,34	7,79	8,18	5,3409
	N	264	264	264	264	264
	Desviación	1,53274	2,094	2,082	1,87	1,75638
19	Media	8,3618	7,36	7,92	8,11	5,4474
	N	152	152	152	152	152
	Desviación	1,4897	2,054	1,854	1,881	1,65897
20	Media	8,1975	7,98	8,42	8,1	5,7284
	N	81	81	81	81	81
	Desviación	1,60015	1,83	1,781	1,921	1,62028
21	Media	7,9348	7,43	7,91	8	5,5217
	N	46	46	46	46	46
	Desviación	2,09127	2,051	1,93	2,022	1,72226
22	Media	8,2769	7,69	8,09	7,6	6,1692
	N	65	65	65	65	65
	Desviación	1,51562	2,038	1,885	2,324	1,73718
Total	Media	8,3684	7,47	7,95	8,08	5,5214
	N	608	608	608	608	608
	Desviación	1,58217	2,047	1,961	1,945	1,72381

Fuente: elaboración propia

En el caso de la edad, no se aprecia un patrón relacionado con la edad, la dispersión en los datos es igualmente alta, y la edad no produce diferencias lógicas en las respuestas. El análisis descriptivo, se alineaba con dicha conclusión, ya que no se apreciaban tampoco diferencias en las respuestas en base a la edad.

Ilustración 60 – Gráfico de la distribución de la media por edad



Fuente: elaboración propia

- **Por estudios previos:**

Los datos resultantes de la distribución por estudios previos son los siguientes:

Tabla 29 a y b – Distribución de la media, el tamaño de muestra y la desviación por estudios previos

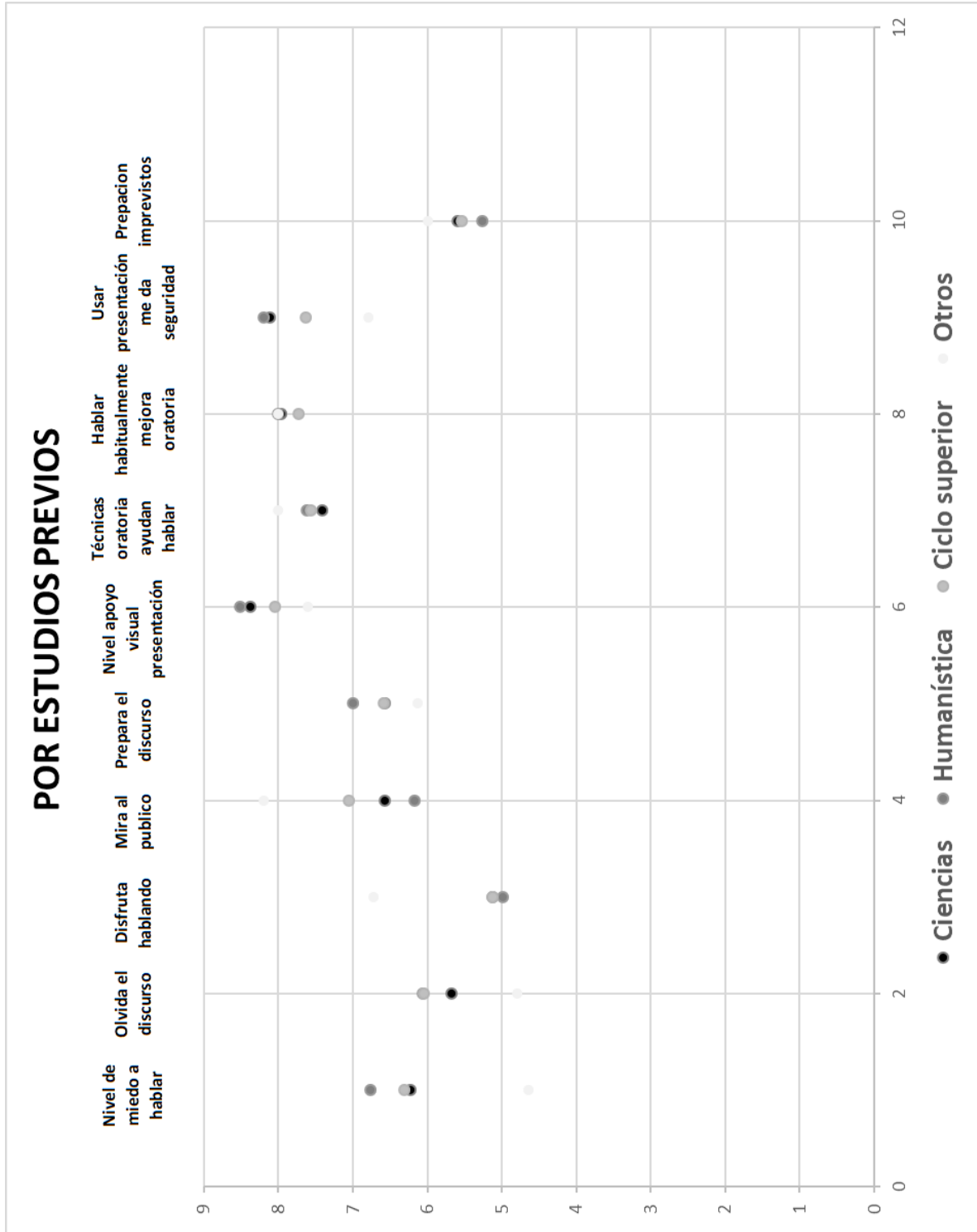
		Nivel de miedo a hablar	Olvida el discurso	Disfruta hablando	Mira al público	Prepara el discurso
Ciencias	Media	6,2266	5,6731	5,1274	6,5738	6,5795
	N	413	413	413	413	413
	Desviación	1,8821	2,10113	1,71655	2,20821	1,50509
Humanística	Media	6,7603	6,0687	4,9863	6,1679	7
	N	131	131	131	131	131
	Desviación	1,6955	1,96583	1,67905	2,12006	1,46059
Ciclo superior	Media	6,3119	6,0508	5,1322	7,0508	6,5819
	N	59	59	59	59	59
	Desviación	1,93846	1,96015	1,6973	2,02079	1,43251
Otros	Media	4,64	4,8	6,72	8,2	6,1333
	N	5	5	5	5	5
	Desviación	1,48593	2,28035	0,91214	1,92354	2,31661
Total	Media	6,3368	5,7878	5,1105	6,5461	6,6667
	N	608	608	608	608	608
	Desviación	1,86127	2,0655	1,7057	2,18302	1,5027

		Nivel apoyo visual presentación	Técnicas oratoria ayudan hablar	Hablar habitualmente mejora oratoria	Usar presentación me da seguridad	Preparación imprevistos
Ciencias	Media	8,3753	7,41	7,96	8,12	5,5932
	N	413	413	413	413	413
	Desviación	1,62118	2,081	1,95	1,927	1,71633
Humanística	Media	8,5191	7,62	8	8,2	5,2672
	N	131	131	131	131	131
	Desviación	1,39973	1,955	1,969	1,769	1,78379
Ciclo superior	Media	8,0508	7,56	7,73	7,63	5,5424
	N	59	59	59	59	59
	Desviación	1,62336	2,036	2,016	2,274	1,68484
Otros	Media	7,6	8	8	6,8	6
	N	5	5	5	5	5
	Desviación	2,07364	2	2,449	3,033	0
Total	Media	8,3684	7,47	7,95	8,08	5,5214
	N	608	608	608	608	608
	Desviación	1,58217	2,047	1,961	1,945	1,72381

Fuente: elaboración propia

Al igual que ocurría con la edad, los estudios previos no influyen en la evolución de los valores de respuesta. Se producen variaciones dispares que no permiten concluir que el tipo de estudios previos influya en las respuestas.

Ilustración 61 – Gráfico de la distribución de la media por estudios previos



Fuente: elaboración propia

- **Por libros leídos:**

Los resultados en función de los libros leídos son los siguientes:

Tabla 30 a y b – Distribución de la media, el tamaño de muestra y la desviación por libros leídos

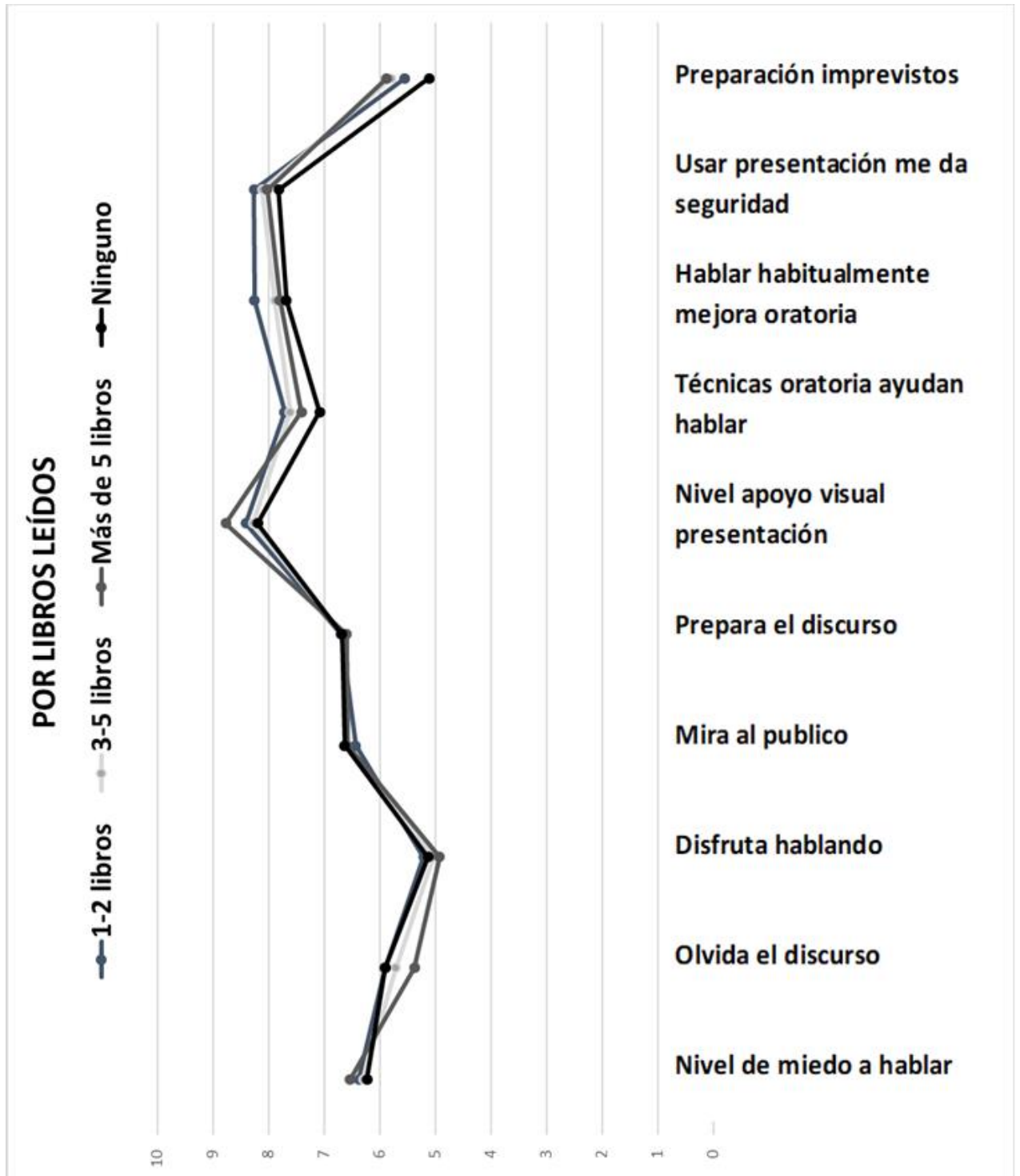
		Nivel de miedo a hablar	Olvida el discurso	Disfruta hablando	Mira al público	Prepara el discurso
1-2 libros	Media	6,37	5,9031	5,2123	6,4273	6,6931
	N	227	227	227	227	227
	Desviación	1,84107	2,12847	1,74939	2,11772	1,50034
3-5 libros	Media	6,2938	5,7109	5,0344	6,625	6,651
	N	128	128	128	128	128
	Desviación	1,69519	1,92437	1,51384	2,07345	1,30338
Más de 5 libros	Media	6,5318	5,3765	4,9224	6,5765	6,5961
	N	85	85	85	85	85
	Desviación	2,12324	2,31443	1,9084	2,56058	1,64517
Ninguno	Media	6,2262	5,8988	5,1262	6,631	6,6786
	N	168	168	168	168	168
	Desviación	1,87547	1,93499	1,67983	2,15718	1,58246
Total	Media	6,3368	5,7878	5,1105	6,5461	6,6667
	N	608	608	608	608	608
	Desviación	1,86127	2,0655	1,7057	2,18302	1,5027

		Nivel apoyo visual presentación	Técnicas oratoria ayudan hablar	Hablar habitualmente mejora oratoria	Usar presentación me da seguridad	Preparación imprevistos
1-2 libros	Media	8,4053	7,71	8,25	8,26	5,5419
	N	227	227	227	227	227
	Desviación	1,52082	1,892	1,727	1,775	1,70158
3-5 libros	Media	8,2734	7,61	7,88	8,11	5,7891
	N	128	128	128	128	128
	Desviación	1,65874	2,101	1,988	1,78	1,79962
Más de 5 libros	Media	8,7647	7,41	7,79	8,02	5,8706
	N	85	85	85	85	85
	Desviación	1,49322	2,134	2,268	2,32	1,91354
Ninguno	Media	8,1905	7,08	7,68	7,82	5,1131
	N	168	168	168	168	168
	Desviación	1,62301	2,12	2,034	2,063	1,51411
Total	Media	8,3684	7,47	7,95	8,08	5,5214
	N	608	608	608	608	608
	Desviación	1,58217	2,047	1,961	1,945	1,72381

Fuente: elaboración propia

La distribución de las medias de las respuestas nos muestra que el número de libros leídos el año anterior no influye en las respuestas del alumnado. La desviación es alta y los datos fluctúan entre las diferentes opciones sin seguir un patrón que indique que, a mayor número de libros leídos, las respuestas sean más positivas.

Ilustración 62 – Gráfico de la distribución de la media por libros leído



Fuente: elaboración propia

- **Por idioma de lectura:**

El análisis de las medias de las respuestas a las diferentes variables, en función del idioma de lectura, arroja los siguientes datos:

Tabla 31 a y b – Distribución de la media, tamaño de muestra y desviación por idioma de lectura

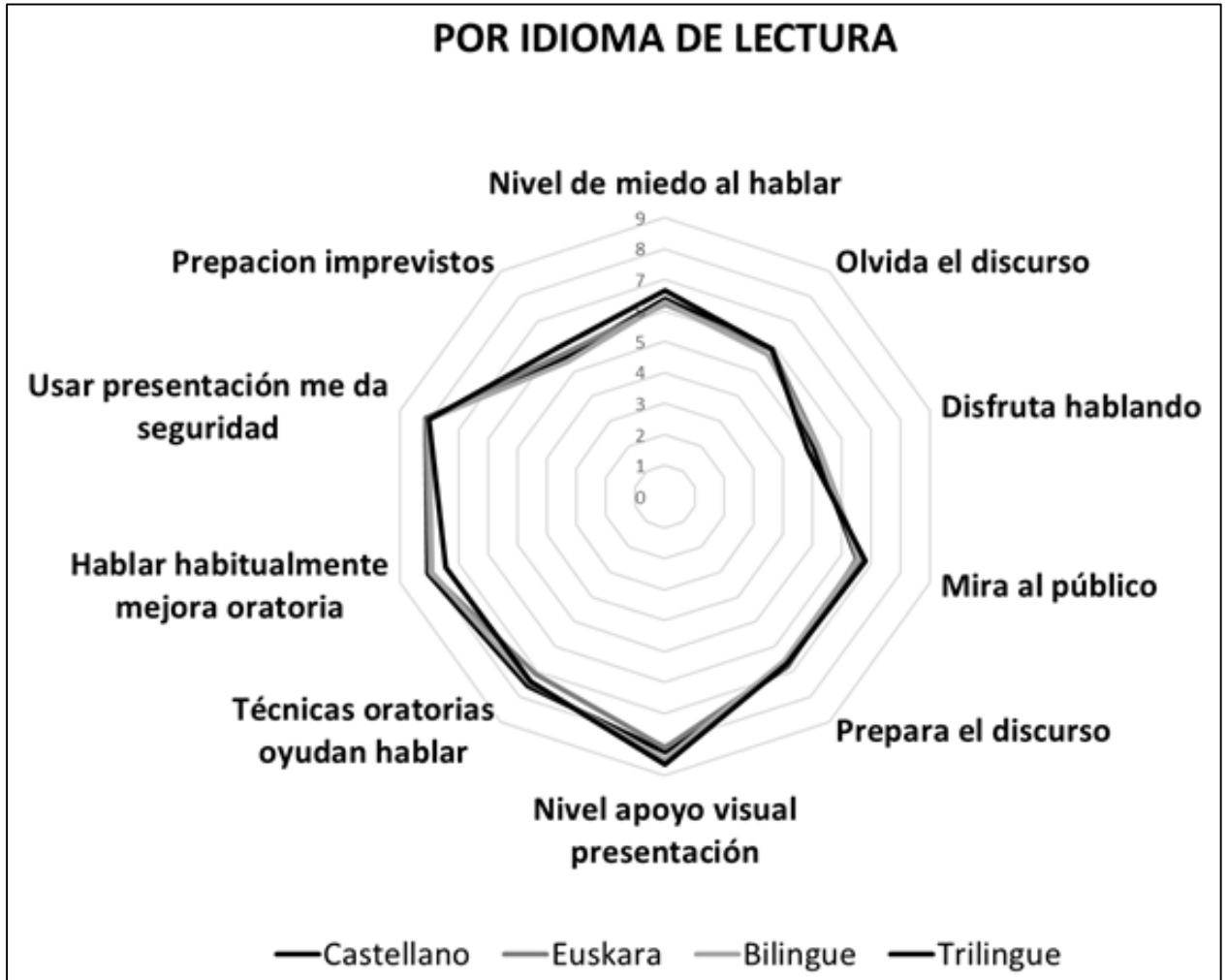
		Nivel de miedo a hablar	Olvida el discurso	Disfruta hablando	Mira al público	Prepara el discurso
Castellano	Media	6,3791	5,8694	5,0657	6,5187	6,7512
	N	268	268	268	268	268
	Desviación	1,86001	2,08654	1,71528	2,23264	1,50968
Euskara	Media	6,2033	5,9016	5,1934	6,623	6,7268
	N	61	61	61	61	61
	Desviación	1,90945	1,91228	1,83083	2,21483	1,5617
Bilingüe	Media	6,2785	5,6582	5,1932	6,5696	6,5429
	N	237	237	237	237	237
	Desviación	1,84742	2,05364	1,63892	2,06884	1,47537
Trilingüe	Media	6,6424	5,8788	4,8606	6,7879	6,6869
	N	33	33	33	33	33
	Desviación	1,71155	2,23268	1,65868	2,31513	1,52055
Total	Media	6,3359	5,7896	5,1179	6,5643	6,6628
	N	599	599	599	599	599
	Desviación	1,85022	2,06236	1,69262	2,16744	1,50157

		Nivel apoyo visual presentación	Técnicas oratoria ayudan hablar	Hablar habitualmente mejora oratoria	Usar presentación me da seguridad	Preparación imprevistos
Castellano	Media	8,2388	7,56	8,04	8,12	5,5485
	N	268	268	268	268	268
	Desviación	1,67457	2,106	1,852	2,008	1,78673
Euskara	Media	8,1148	7,11	7,97	8,1	5,6721
	N	61	61	61	61	61
	Desviación	1,49553	1,808	1,693	1,524	1,75804
Bilingüe	Media	8,4979	7,45	7,9	8,01	5,3755
	N	237	237	237	237	237
	Desviación	1,47759	2,005	2,031	1,961	1,62551
Trilingüe	Media	8,6364	7,39	7,45	8	5,9394
	N	33	33	33	33	33
	Desviación	1,57754	2,318	2,563	2,121	1,69447
Total	Media	8,3506	7,46	7,94	8,07	5,5142
	N	599	599	599	599	599
	Desviación	1,57975	2,049	1,954	1,948	1,7183

Fuente: elaboración propia

El idioma en el que el alumnado lee, o la cantidad de idiomas diferentes en los que lee, no refleja diferencias significativas en los resultados, por lo que no podemos indicar que dicha característica influya en las respuestas emitidas por el alumnado.

Ilustración 63 – Gráfico de la distribución de la media por idioma de lectura.



Fuente: elaboración propia

El gráfico muestra claramente que las líneas del gráfico, respecto a todas las agrupaciones de variables, prácticamente se superponen, por lo que no se aprecian diferencias en las respuestas en función de los idiomas de lectura.

- **Por nivel de escritura:**

La distribución de la media de las respuestas por el nivel de escritura del alumnado, muestra lo siguiente:

Tabla 32 a y b – Distribución de la media, el tamaño de muestra y la desviación por nivel de escritura

		Nivel de miedo a hablar	Olvida el discurso	Disfruta hablando	Mira al público	Prepara el discurso
No escribe	Media	7,0105	6,0526	4,2947	6,3684	7,2807
	N	19	19	19	19	19
	Desviación	1,94305	2,69719	1,55973	2,21637	1,37106
Escribe por utilidad (redes,...)	Media	6,3732	5,8134	5,0766	6,4139	6,7105
	N	418	418	418	418	418
	Desviación	1,86531	2,03061	1,71003	2,14655	1,51111
Escribe relatos	Media	6,1731	5,6959	5,2842	6,8889	6,4912
	N	171	171	171	171	171
	Desviación	1,83148	2,08099	1,68828	2,24249	1,47808
Total	Media	6,3368	5,7878	5,1105	6,5461	6,6667
	N	608	608	608	608	608
	Desviación	1,86127	2,0655	1,7057	2,18302	1,5027

		Nivel apoyo visual presentación	Técnicas oratoria ayudan hablar	Hablar habitualmente mejora oratoria	Usar presentación me da seguridad	Preparación imprevistos
No escribe	Media	8,1053	7,79	8	8,32	6,6316
	N	19	19	19	19	19
	Desviación	1,66315	2,2	1,764	1,376	1,60591
Escribe por utilidad (redes,...)	Media	8,3493	7,3	7,87	8,03	5,3995
	N	418	418	418	418	418
	Desviación	1,5447	2,061	1,952	1,98	1,67524
Escribe relatos	Media	8,4444	7,86	8,13	8,15	5,6959
	N	171	171	171	171	171
	Desviación	1,66667	1,947	2,002	1,916	1,80227
Total	Media	8,3684	7,47	7,95	8,08	5,5214
	N	608	608	608	608	608
	Desviación	1,58217	2,047	1,961	1,945	1,72381

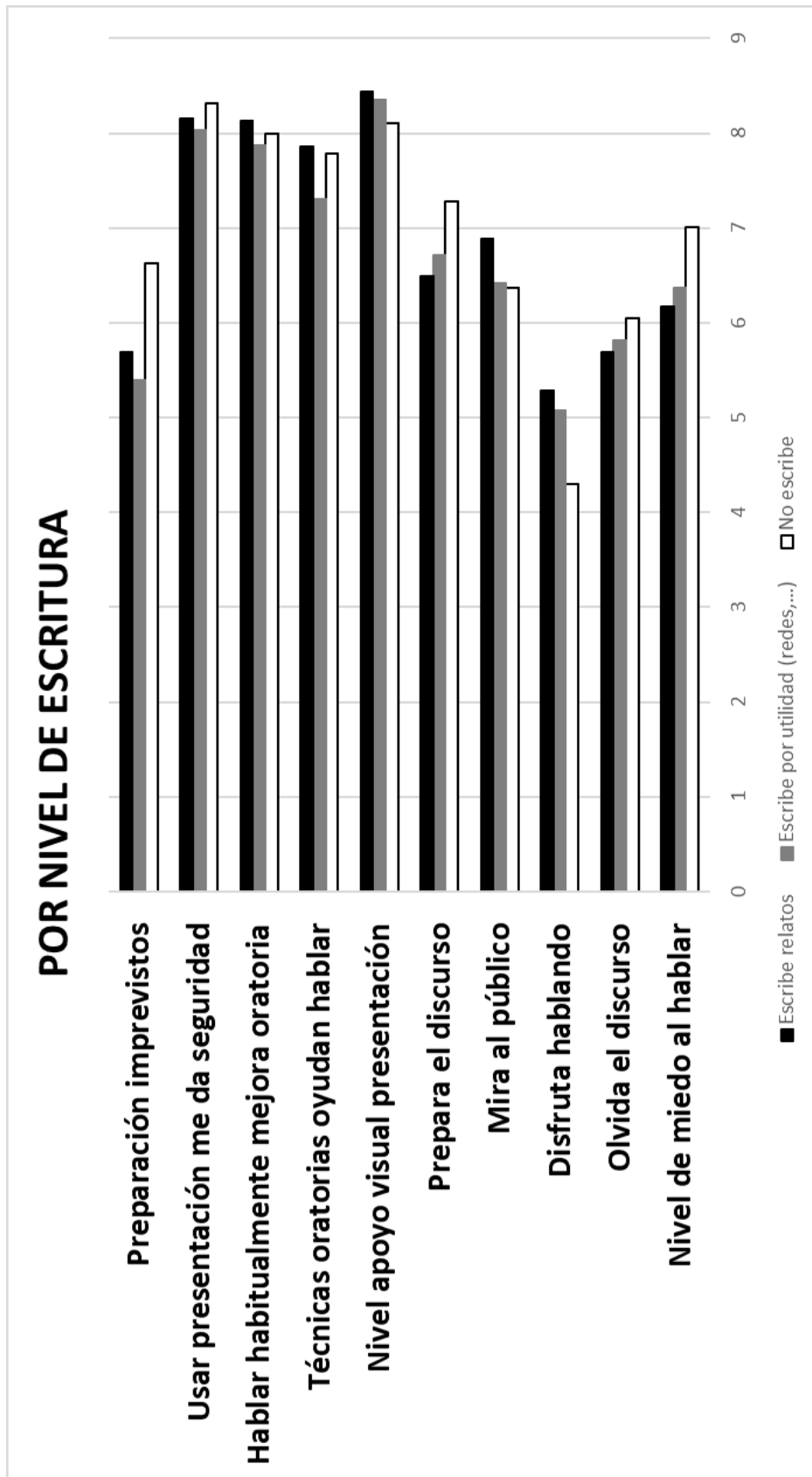
Fuente: elaboración propia

En este caso, sí existe una evolución clara y repetida en todas las categorías:

- **Miedo a hablar:** cuanto mayor es el nivel de escritura del alumnado, menor es el valor medio de las respuestas, es decir, indica un menor miedo a hablar.
- **Olvida el discurso:** cuanto mayor es el nivel de escritura del alumnado, menor es el valor medio de las respuestas, es decir, indica un menor olvido del discurso.
- **Disfruta hablando:** cuanto mayor es el nivel de escritura del alumnado, mayor es el valor medio de las respuestas, es decir, indica un mayor disfrute al hablar en público.
- **Mira al público:** cuanto mayor es el nivel de escritura del alumnado, mayor es el valor medio de las respuestas, es decir, indica que miran más al público
- **Prepara el discurso:** cuanto mayor es el nivel de escritura del alumnado, menor es el valor medio de las respuestas, es decir, indica una menor preparación del discurso.
- **Nivel apoyo visual presentación:** cuanto mayor es el nivel de escritura del alumnado, mayor es el valor medio de las respuestas, es decir, indica un mayor apoyo visual de la presentación utilizada.
- **Técnicas de oratoria ayudan hablar:** Si bien la evolución no es totalmente lineal, los valores medios más altos se dan entre el alumnado que mayor nivel de escritura tiene.
- **Hablar habitualmente mejora oratoria:** Aunque la evolución no sea absolutamente lineal, los valores medios más altos se dan entre el alumnado que mayor nivel de escritura tiene.
- **Usar presentación me da seguridad:** A pesar de que la evolución no es completamente lineal, los valores medios más altos se dan entre el alumnado que mayor nivel de escritura tiene.
- **Preparación imprevistos:** Si bien la evolución no es totalmente lineal, los valores medios más altos se dan entre el alumnado que mayor nivel de escritura tiene.

Por lo tanto, sí se aprecia que un mayor nivel de escritura va asociado a un menor nivel de miedo al hablar, a un mayor disfrute, a mirar más al público, a olvidar menos el discurso, a tener que prepararlo menos a valorar más el apoyo visual de la presentación, a necesitar menos la presentación para tener seguridad, y a valorar más la ayuda de las técnicas oratorias y las ventajas de hablar habitualmente en público para mejora la oratoria. Así pues, el nivel de escritura influiría en las respuestas del alumnado. La tabla 32, de distribución de las medias por nivel de escritura, corroborará lo anteriormente descrito, al igual que la representación gráfica de la Ilustración 64. Todo ello indica que el nivel de escritura del alumnado sí es una variable que puede influir en las sensaciones y hábitos del alumnado a la hora de hablar en público.

Ilustración 64 – Gráfico de la distribución de la media por nivel de escritura



Fuente: elaboración propia

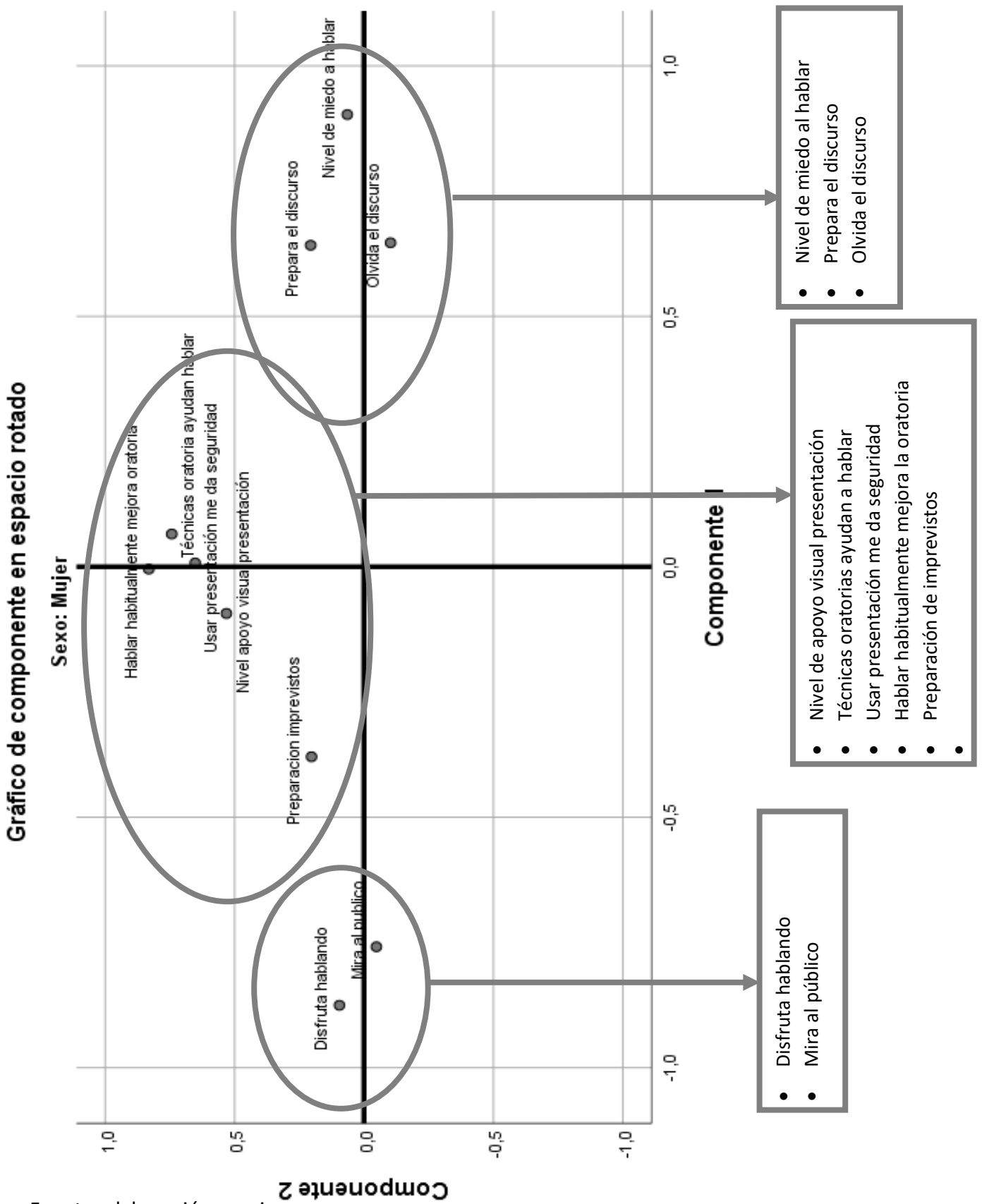
6.2.3 Relaciones entre las agrupaciones de afirmaciones: gráfico de componente en espacio rotado

Tras la realización de las diferentes fases del análisis de los cuestionarios realizados al alumnado universitario, podemos concluir que más de la mitad del alumnado universitario reconoce tener miedo a hablar en público, lo que le genera nerviosismo, evitar hacerlo en la medida de lo posible y miedo a fracasar. Además, el alumnado que tiene mayor miedo a hablar en público, tiende a olvidar el discurso que debe realizar, lo que le lleva a prepararlo en mayor medida. Además, este colectivo, disfruta menos de hablar en público, por lo que mira menos a su audiencia y prepara en menor medida los imprevistos que pudieran surgir durante la exposición.

En el análisis por género, se muestra que es mayor el porcentaje de mujeres que cumple con el perfil del párrafo anterior, es decir, que tiene miedo a hablar en público, que no disfruta cuando debe hacerlo; mientras que los hombres, en mayor medida, muestran la tendencia contraria. Sin embargo, con independencia del género, el alumnado que obtiene mayores valores en la variable que indica que se apoya más en presentaciones visuales y que, por lo tanto, emplea presentaciones con mayor texto y más completas, siente mayor seguridad al usar la presentación y, al mismo tiempo, considera que hablar habitualmente (es decir una práctica continuada) mejora la oratoria, al igual que cree que aprender técnicas oratorias y de cómo desenvolverse al hablar en público, le ayuda a reducir el miedo a hacerlo y dota de una mayor seguridad.

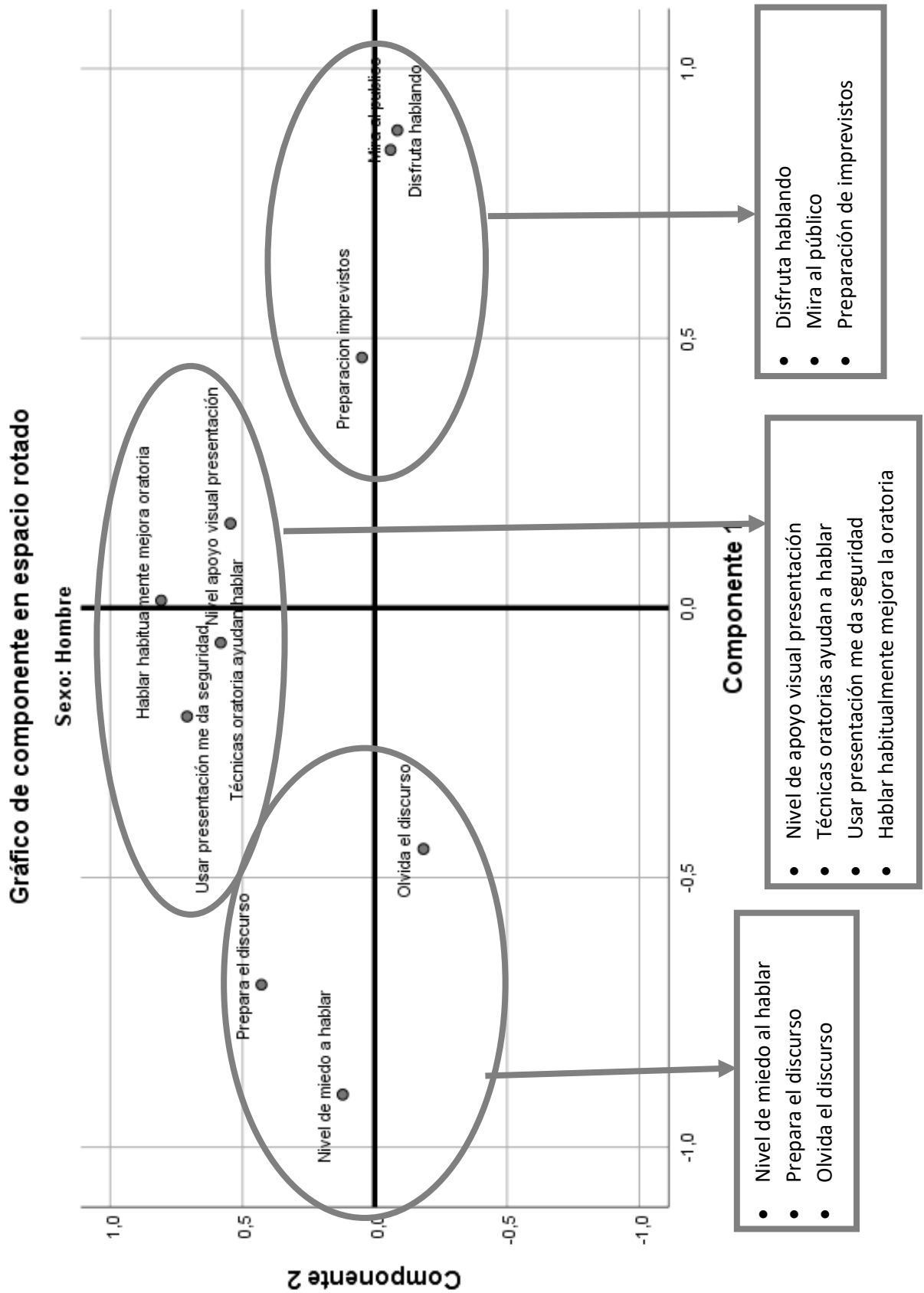
En el análisis de las características del alumnado encuestado, los estudios previos, el número de idiomas que se dominan, los estudios que se están realizando y la edad, no han demostrado ser factores que influyan en las respuestas del alumnado. En cuanto a los hábitos del alumnado, contrariamente a lo que cabría esperar, no se ha encontrado una relación directa entre el número de libros leídos por el alumnado y el desarrollo de la competencia en comunicación oral, ni se ha demostrado que quienes leen más libros, temen menos a hablar en público; sin embargo, sí se muestra una clara relación entre el nivel de escritura del alumnado y la competencia en comunicación oral; de forma que el alumnado que tiene como hábito la creación de comunicaciones o textos escritos, se siente mejor preparado para hablar en público y demuestran tener menos miedo.

Ilustración 65 – Gráfico componente en espacio rotado - Mujeres



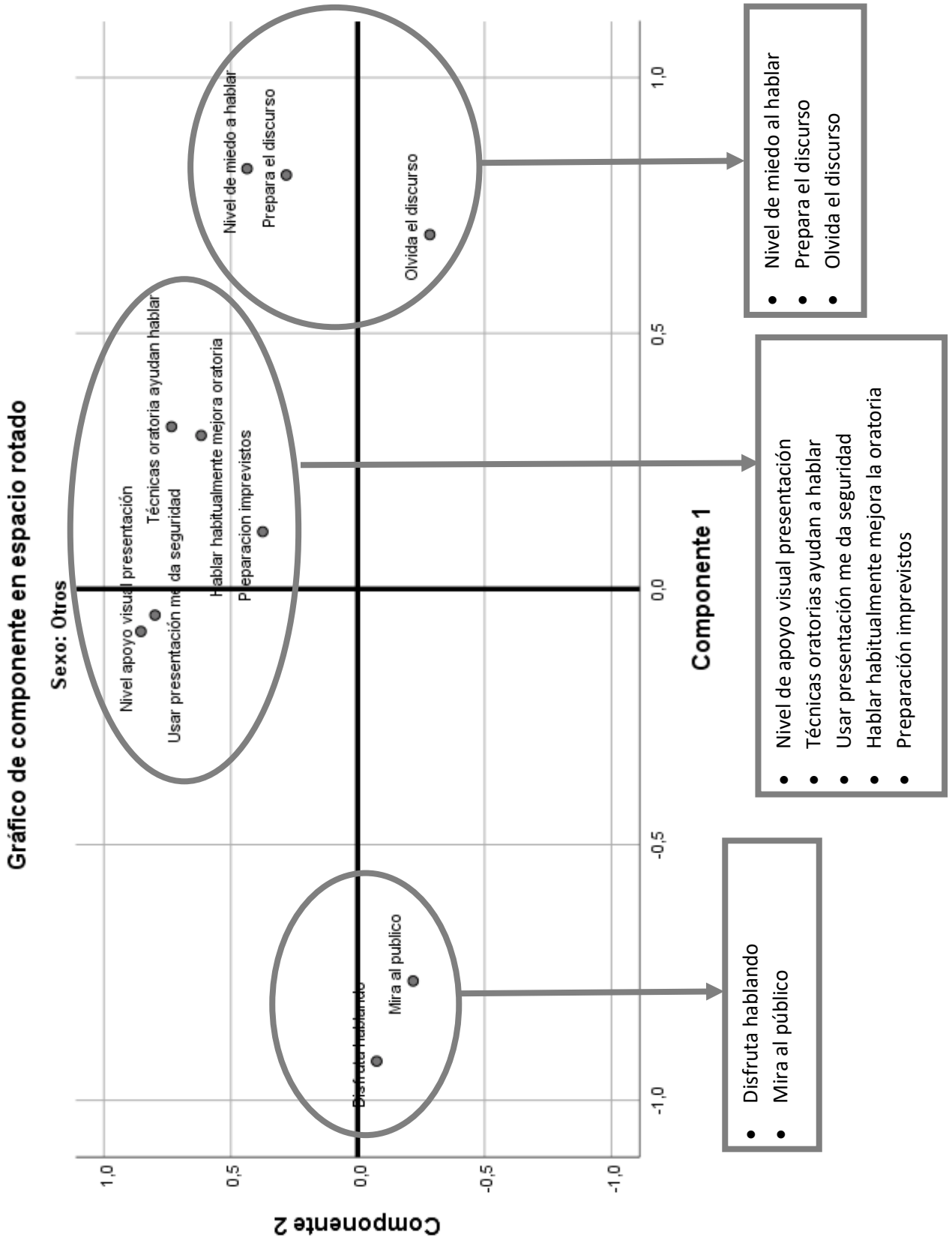
Fuente: elaboración propia

Ilustración 66 – Gráfico componente en espacio rotado - Hombres



Fuente: elaboración propia

Ilustración 67 – Gráfico componente en espacio rotado - Otros



Fuente: elaboración propia

Los 3 gráficos de componente en espacio rotado, muestran por un lado que existen tres agrupaciones de variables que están interrelacionadas entre sí:

- **Categoría 1:**

Esta categoría incluye las siguientes variables:

- Nivel de miedo a hablar
- Olvida el discurso
- Prepara el discurso

Por lo tanto, el análisis demuestra una relación entre un valor alto de miedo al hablar, un valor alto a olvidar el discurso que debe realizar y un valor alto a preparar el discurso, por lo que indicaría que el alumnado que tiene un mayor miedo a hablar en público, tiende a olvidar su discurso y por lo tanto lo prepara más.

Esta categoría ha dado unos valores altos de dichas variables en el caso de las mujeres y un valor bajo en el caso de los hombres, lo que corroboraría una posible relación entre el género y los valores de dicho grupo de variables. El grupo de “otros”, ha reflejado valores similares al de las mujeres, pero siendo la muestra tan mínima (22 de los 608 encuestados), vamos a centrar el análisis en los otros dos géneros.

- **Categoría 2: (opuesto a la categoría 1)**

Esta segunda categoría incluye las siguientes variables:

- Mira al público
- Preparación de imprevistos
- Disfruta hablando

En este caso, esta categoría relaciona el disfrutar hablando, con mirar al público y la preparación de imprevistos. Además, la valoración de esta categoría es opuesta a la categoría 1, con lo que indicaría que el alumnado con alto miedo a hablar, tiene a olvidar el discurso y a prepararlo más y, a su vez, mira menos al público, disfruta menos hablando y prepara menos los imprevistos. Este sería el perfil que muestra el gráfico de componente en espacio rotado de las mujeres.

Por el contrario, en el caso de los hombres, se dan valores altos de disfrute hablando, de mirar al público y de preparación de imprevistos, unidos a valores bajos de la categoría 1; es decir, valores bajos de miedo al hablar, olvidar el discurso y preparar el discurso, confirmando así las diferencias por género.

- **Categoría 3: (valores medios)**

Por último, esta tercera categoría, muestra una clara relación entre las siguientes variables:

- Nivel apoyo visual presentación
- Usar presentación me da seguridad
- Hablar habitualmente mejora oratoria
- Técnicas oratorias ayudan hablar

Por lo tanto, concluiríamos que el alumnado que obtiene mayores valores en la variable que indica que se apoya más en presentaciones visuales (con mayor contenido en texto, y más completas), siente mayor seguridad al usar la presentación, considera que hablar habitualmente mejora la oratoria y que aprender técnicas oratorias son una ayuda a la hora de hablar en público con mayor seguridad.

En el caso de esta categoría, tanto en hombres, como en mujeres, arrojan valores medios, por lo que habría una cierta unanimidad en torno a esta categoría, independientemente del sexo.

Resultados generales por categoría y sexo

El análisis demuestra una relación entre un valor alto de miedo al hablar, un valor alto a olvidar el discurso que debe realizar y un valor alto a preparar el discurso, por lo que indicaría que el alumnado que tiene un mayor miedo a hablar en público, tiende a olvidar su discurso y por lo tanto lo prepara más. Esta categoría ha dado unos valores altos de dichas variables en el caso de las mujeres y un valor bajo en el caso de los hombres, lo que corroboraría una posible relación entre el género y los valores de dicho grupo de variables.

Por otro lado, se muestra una relación entre el disfrutar hablando, con mirar al público y la preparación de imprevistos. Además, la valoración de esta categoría es opuesta a la del párrafo anterior, con lo que indicaría que el alumnado con alto miedo a hablar, tiende a olvidar el discurso y a prepararlo más y, a su vez, mira menos al público, disfruta menos hablando y prepara menos los imprevistos. Este sería el perfil que muestra el gráfico de componente en espacio rotado de las mujeres. Por el contra, en el caso de los hombres, se dan valores altos de disfrute hablando, de mirar al público y de preparación de imprevistos, unidos a valores bajos de la categoría 1; es decir, valores bajos de miedo al hablar, olvidar el discurso y preparar el discurso, confirmando así las diferencias por género.

Por lo tanto, los resultados muestran que el alumnado que obtiene mayores valores en la variable que indica que se apoya más en presentaciones visuales, siente mayor seguridad al usar la presentación, considera que hablar habitualmente mejora la oratoria y que aprender técnicas oratorias son una ayuda a la hora de hablar en público con mayor seguridad. En el caso de esta categoría, tanto en hombres, como en mujeres, arrojan valores medios, por lo que habría una cierta unanimidad en torno a este grupo, independientemente del sexo.

RESUMEN DEL CAPÍTULO 6.2. ENCUESTAS EN UNIVERSIDAD

ANÁLISIS ESTADÍSTICO DESCRIPTIVO

- A la mayoría del alumnado encuestado le disgusta hablar en público y lo evita en la medida de lo posible y, además, salvo a los estudiantes de ingeniería, ante la experiencia de hablar en público sienten nervios, miedo, inseguridad o angustia. Igualmente, la mayor parte del alumnado, al hablar en público, siente que no domina la situación y va a fracasar, salvo el alumnado de arquitectura e ingeniería.
- La mayor parte del alumnado no sabe cómo argumentar lo que va a decir, pero no le cuesta acordarse de lo que debe exponer, ya que lo lleva memorizado, a excepción del alumnado de ADE, Arquitectura Técnica y Educación Social, que indica una tendencia contraria.
- El alumnado analizado, en su mayoría, independientemente de que en otras preguntas haya indicado su disgusto a hablar en público, al hacerlo, no considera que esté serio, mantenga una postura rígida, esté poco natural o no consiga relajarse o sonreír y únicamente el alumnado de los grados menos técnicos, o de entre 26-30 considera que cuando habla en público, lo hacen muy rápido para acabar cuanto antes.
- La mayoría del alumnado, cuando realiza una exposición oral, no disfruta del momento y no se siente relajado ni cómodo. Igualmente, la mayor parte del alumnado indica que cuando habla en público mira al público y conecta con la audiencia, pero reconoce que tiene miedo a enfrentarse a la audiencia y la experiencia no les resulta agradable.
- La mayor parte del alumnado cree utilizar correctamente las presentaciones de apoyo, con poco texto y muy visuales, y que no lee el texto de las presentaciones, ya que a la vez reconoce que memoriza el discurso a exponer, lo guioniza, lo ensaya y, después, repite lo memorizado, sin improvisar ni ser espontáneo. Además, reconoce no contemplar las posibles preguntas o críticas que le puedan realizar.
- La práctica totalidad del alumnado reconoce que le sería de ayuda para mejorar sus exposiciones públicas el conocer técnicas de retórica y oratoria, así como practicar habitualmente.

- El ámbito en el que se desarrolla la actividad de hablar en público es determinante, ya que, en los ámbitos de amistad o familia, además de estar en un entorno conocido y cómodo, se dedican a debatir, hablar de temas que conocen o que no les condicionan ni van a ser evaluados. Sin embargo, en el ámbito del aula, deben defender un tema, que quizás no conocen (al menos inicialmente), ante un público menos cercano y en el que puede ser evaluados. Destaca, además, que el hablar en la radio o en la televisión no crea comodidad, ya que, al fin y al cabo, las declaraciones realizadas en un medio pueden ser vistas o escuchadas posteriormente por cualquiera y pueden, al igual que en el aula, sentirse juzgados o valorados.
- La mayoría del alumnado considera todas las características planteadas como requisitos de un buen orador, pero resulta curioso que destacan especialmente el que miren al público, se muevan de forma natural, hagan el discurso ameno o sean espontáneos, y, sin embargo, se da menor importancia a que haga pensar, al escucharlo se aprenda sin darse cuenta y especialmente, el que conozca el tema, que pasa a ser la característica menos valorada. Por lo tanto, el alumnado considera que el bueno orador no tiene que ser especialmente conocedor del tema, y da mayor valoración a que sea ameno o entretenido. Si unimos este dato a la docencia, resulta chocante que el alumnado valore más el discurso entretenido que el de quien domina el tema y lo transmite.
- En cuanto al ámbito en el que ha encontrado buenos oradores, donde mejores oradores han encontrado es especialmente en la universidad, la televisión o en el colegio.

ANÁLISIS INFERENCIAL

Relaciones entre las agrupaciones de afirmaciones: gráfico de componente en espacio rotado

- Más de la mitad del alumnado universitario reconoce tener miedo a hablar en público, lo que le genera nerviosismo, evitar hacerlo en la medida de lo posible y miedo a fracasar. Además, el alumnado que tiene mayor miedo a hablar en público, tiende a olvidar el discurso que debe realizar, lo que le lleva a prepararlo en mayor medida. Además, este colectivo, disfruta menos de hablar en público, por lo que mira menos a su audiencia y prepara en menor medida los imprevistos que pudieran surgir durante la exposición.
- En el análisis por género, se muestra que es mayor el porcentaje de mujeres que tiene miedo a hablar en público.

- El alumnado que obtiene mayores valores en la variable que indica que se apoya más en presentaciones visuales y que, por lo tanto, emplea presentaciones con mayor texto y más completas, siente mayor seguridad al usar la presentación y al mismo tiempo considera que hablar habitualmente (es decir una práctica continuada) mejora la oratoria y que aprender técnicas oratorias y de cómo desenvolverse al hablar en público, a reducir el miedo a hacerlo y dota de una mayor seguridad.
- En el análisis de características del alumnado encuestado, los estudios previos, el número de idiomas que se dominan, los estudios que se están realizando y la edad, no han demostrado ser factores que influyan en las respuestas del alumnado. En cuanto a los hábitos del alumnado, tampoco se ha encontrado una relación directa entre el número de libros leídos por el alumnado y el desarrollo de la competencia en comunicación oral, ni se ha demostrado que quienes leen más libros, teman menos a hablar en público; sin embargo, sí se muestra una clara relación entre el nivel de escritura del alumnado y la competencia en comunicación oral; de forma que el alumnado que tiene como hábito la creación de comunicaciones o textos escritos, se siente mejor preparado para hablar en público y demuestran tener menos miedo.

Resultados generales por variables agrupadas

- Existe relación entre un valor alto de miedo al hablar, un valor alto a olvidar el discurso que debe realizar y un valor alto a preparar el discurso, por lo que indicaría que el alumnado que tiene un mayor miedo a hablar en público, tiende a olvidar su discurso y por lo tanto lo prepara más. Esta categoría ha dado unos valores altos de dichas variables en el caso de las mujeres y un valor bajo en el caso de los hombres.
- Por otro lado, se muestra una relación entre el disfrutar hablando, con mirar al público y la preparación de imprevistos. Además, la valoración de esta categoría es opuesta a la del párrafo anterior, con lo que indicaría que el alumnado con alto miedo a hablar, tiende a olvidar el discurso y a prepararlo más y, a su vez, mira menos al público, disfruta menos hablando y prepara menos los imprevistos. Este sería el perfil que muestra el gráfico de componente en espacio rotado de las mujeres. En el caso de los hombres, los resultados serían los opuestos, destacando de nuevo la diferencia por género.
- El alumnado que obtiene mayores valores en la variable que indica que se apoya más en presentaciones visuales, siente mayor seguridad al usar la presentación, considera que hablar habitualmente mejora la oratoria y que aprender técnicas oratorias son una ayuda a la hora de hablar en público con mayor seguridad. En el caso de esta categoría, tanto en hombres, como en mujeres, arrojan valores medios, por lo que habría una cierta unanimidad en torno a este grupo, independientemente del sexo.

**CAPÍTULO 7 – LA COMPETENCIA ORAL EN LA DEFENSA
DE LOS TRABAJOS DE FIN DE GRADO**

CAPÍTULO 7

LA COMPETENCIA ORAL EN LA DEFENSA DE LOS TRABAJOS DE FIN DE GRADO

Siguiendo con la presentación de los resultados, este capítulo recoge los obtenidos en los análisis de las defensas de los Trabajos de Fin de Grado y su posterior contraste en el Focus Group, en el que además de analizar resultados de la investigación basada en encuestas, se ha realizado propuestas de mejora para trabajar la oralidad.

7.1 Resultados de la observación y análisis de los Trabajos de Fin de Grado

El cien por cien del alumnado de las defensas ha mostrado nerviosismo previo a la defensa, hecho que entra dentro de la lógica, teniendo en cuenta la importancia y presión del momento. Para constatar el nerviosismo inicial, se han tenido en cuenta la propia opinión del alumnado, su respuesta a este respecto en el cuestionario. Además, al llegar a la defensa, se les ha explicado el propósito y el procedimiento de observación que es iba a llevar a cabo y, ya en ese momento su rictus, sus movimientos corporales, su mirada y sus gestos denotaban nerviosismo.

El Trabajo de Fin de Grado y, especialmente, su defensa, son un momento crucial para el alumnado, ya que, tras meses de preparar el documento del Trabajo, llega el momento de defenderlo ante un Tribunal, que va a evaluar tanto el texto desarrollado como la exposición del mismo. Es por lo tanto un momento en el que va a ser evaluado y que además supone la finalización de su Grado. Si bien el alumnado ha tenido tiempo de preparar la exposición, ello

no evita que sea un momento en el que sabe que va a ser evaluado y que tiene gran importancia, lo que supone que, a pesar de lo mucho que haya preparado la exposición, surjan miedo y nervios previos a comenzar dicha presentación. Sin embargo, a pesar de lo lógico del nerviosismo y del miedo a la presentación y de haberlo detectado claramente en todo el alumnado objeto de observación, únicamente un 59% del alumnado ha referido tener miedo a hablar en público y un 60% ha indicado que hablar en público le produce nerviosismo. Por lo tanto, sería menor el porcentaje del alumnado que indica tener miedo a hablar en público o que hacerlo le cause nerviosismo, que la parte del alumnado que en el momento de presentarse a la defensa ha demostrado nerviosismo (la totalidad del alumnado, concretamente)

Respecto al nivel de adquisición de la Competencia en Comunicación Lingüística, un 80% del alumnado considera que, al finalizar el grado y tras la defensa, han adquirido adecuadamente dicha competencia. Sin embargo, como resultado de la observación de las defensas, se ha constatado que un 75% del alumnado se ha acelerado considerablemente al hablar y se ha mostrado nervioso, gesticulando en exceso o de forma forzada durante la defensa. Las rúbricas preparadas recogían esos aspectos, y el 75% del alumnado ha realizado la exposición comenzando con un ritmo medio alto (respecto a un ritmo normal de habla) y, progresivamente, ha ido incrementando ese ritmo, hasta el punto de que, en algunos casos, costaba entender lo que se decía o incluso omitían palabras o se les entrecortaba la voz. Además, la corporalidad en ocasiones era muy rígida y antinatural (brazos cruzados, tics, manos en los bolsillos, subirse constantemente el pantalón...) o gesticulaban en exceso. Sin embargo, a pesar de ello, al valorar la defensa, el alumnado no indica haber sido consciente de ello; a su parecer, no se había acelerado al hablar, ni había tenido una corporalidad o gesticulación inadecuada, ni se le había entrecortado la voz. En todos los casos, el alumnado consideraba haber estado más tranquilo, una vez comenzada la exposición y durante la misma, a pesar de que se haya observado lo contrario, lo que denotaría que el alumnado, centrado en su exposición, no es consciente de dichos hechos observables.

Si bien hay un sesgo en cuanto al género del alumnado objeto de observación (19 mujeres frente a 3 hombres), las mujeres han indicado en todos los casos mayores niveles de miedo a hablar en público, lo que contrasta con que al menos la mitad de ellas, no se han mostrado más nerviosas o con más nervios que los hombres en el momento de la defensa. Es decir, que se ha detectado, en el caso de las alumnas, una mayor brecha entre el miedo que perciben tener a hablar en público y los resultados que esperan obtener respecto al resultado real de sus exposiciones. Sin embargo, el alumnado, habiendo mostrado un menor miedo a hablar en público, no ha mostrado unas mejores habilidades oratorias o un menor nerviosismo en sus exposiciones, en base a la valoración de la observación externa en base a rúbricas. En cuanto a la preparación que han realizado de la defensa, todos han referido puntuaciones altas a la preparación, pero las puntuaciones respecto a cuánto las han preparado, han sido más altas en el caso de las mujeres. Es decir, que si bien la totalidad del alumnado ha indicado haber preparado en gran medida la defensa (lo que resulta totalmente lógico dada la importancia de dicha defensa a nivel evaluatorio y de la relevancia que tiene para el alumnado de cara a finalizar su grado), las mujeres han otorgado mayores puntuaciones a su nivel de preparación, respecto a los hombres.

En lo que respecta a las presentaciones, si bien el alumnado, en los cuestionarios indica que utiliza las presentaciones como apoyo y dichas presentaciones son visuales y no densas y llenas de texto, en la realidad, el 82% de las presentaciones eran en su mayor parte texto, en muchas ocasiones muy denso y con letras y fondos que dificultaban la lectura (en base a las rúbricas marcadas a este respecto), y un 63% del alumnado leía el texto de la pantalla de su portátil de forma continua o reiterada, por lo que, al fin y al cabo, utilizaban la presentación como sustituto de las notas escritas tradicionales, desvirtuando así el uso correcto de las presentaciones.

En relación a los hábitos del alumnado, se confirma que no se ha detectado una relación directa entre el número de libros leído el año anterior o el número de idiomas en el que se ha leído, con la capacidad de comunicación oral demostrada durante la defensa; sin embargo, sí que se ha constatado que la parte del alumnado que ha realizado mejores presentaciones o ha demostrado una mejor comunicación oral en las defensas, han reconocido escribir habitualmente. Además, en estos casos, ha coincidido que el Tribunal ha destacado el alto y adecuado nivel de redacción de los Trabajos de Fin de Grado, con lo que sí se intuiría una relación entre el hábito de realizar una escritura creativa y el nivel de comunicación lingüística, con unos mayores niveles de oratoria en aquella parte del alumnado que tiene por costumbre realizar una escritura creativa, que implique una estructuración del contenido, un desarrollo coherente y una creatividad. Al fin y al cabo, la escritura es un proceso activo que exige organizar una comunicación, y por lo tanto surgen sinergias en cuento a la creación de comunicaciones orales. Sin embargo, en base a los datos recogidos, la lectura, si bien puede enriquecer el vocabulario del lector, no parece implicar una mejora de la competencia oral, o al menos, no reduce el miedo que el alumnado siente a hablar en público. Más adelante, se profundizará en este tema en el apartado del Focus Group y en la discusión final, habría que distinguir entre una práctica activa y pasiva de la lectura, y su influencia en el desarrollo de la competencia oral.

7.2 Propuestas y observaciones sobre los TFGs: Focus Group

Los resultados planteados al grupo de docentes participantes en el Focus Group, son los obtenidos tras la observación de las defensas de los Trabajos de Fin de Grado y que, por lo tanto, corresponden a una fase del proceso de análisis de todas la tesis. En dichas defensas, se ha realizado por un lado la observación y valoración de su oralidad durante la defensa, en base a una serie de rúbricas y, por otro, se le han realizado unas encuestas al finalizar la defensa, en las que se les preguntaba sobre su opinión sobre la defensa y sobre su percepción en relación a sus capacidades orales. Posteriormente, se han analizado los datos recogidos tanto de la observación como de las encuestas y se han obtenido una serie de resultados.

Cabe recordar que, al mismo tiempo, la observación de los TFGs tenía como objetivo comprobar si los resultados obtenidos de las encuestas realizadas previamente en secundaria y universidad se confirmaban. Por lo tanto, si bien el Focus Group se basaba en las observaciones de los TFGs, al final se cuestionaban y contrastaba la totalidad del análisis realizado.

Los resultados obtenidos del análisis anterior y que se han planteado al grupo de docentes son los siguientes:

- Se detectan valores altos de miedo a hablar en público en el alumnado.
- Se perciben diferencias por género, concretamente, un mayor nivel de miedo a hablar en público y un menor disfrute al hacerlo en mujeres.
- No se observa una relación entre el nivel de lectura y el desarrollo de la Competencia en Comunicación Lingüística, pero sí se halla relación entre el desarrollo de dicha competencia y el nivel de escritura del alumnado.

A continuación, se van a detallar los resultados en cada uno de los 3 temas de discusión, fruto de las observaciones de los TFGs, planteados al Focus Group, así como los comentarios y opiniones de los y las participantes al respecto, detallando los puntos en común o acuerdos existentes, y las diferencias o discordancias al respecto. Se han elegido estos 3 núcleos de discusión, al ser los resultados más claros obtenidos del análisis de las defensas de los TFGs, y por lo tanto se ha considerado de interés contrastar dichos resultados con los docentes participantes.

7.2.1 Valores altos de miedo a hablar en público

El primero de los resultados planteado al Focus Group se relaciona con un alto valor de miedo a hablar en público. Un alto porcentaje del alumnado (un 70%) tiene miedo a hablar en público. En el ámbito universitario, el porcentaje desciende (un 58%), pero sigue siendo una mayoría del alumnado la que reconoce tener miedo a hablar en público, lo que le genera nerviosismo, rechazo a hacerlo, y miedo a fracasar.

El alumnado que tiene mayor miedo a hablar en público, tiende a olvidar el discurso a realizar, y por lo tanto lo prepara más. Además, disfruta menos hablando en público, por lo que mira menos al público y prepara menos los imprevistos. En secundaria, además, el profesorado muestra ser más consciente que el alumnado en lo referente a hechos observables durante las presentaciones orales del alumnado como pueden ser el hablar más rápido, que se les entrecorte la voz o que estén muy serios y les cueste sonreír.

Comentarios de los y las participantes

En lo que respecta al miedo del alumnado a hablar en público, si bien en general reconocen detectar miedo en el alumnado a la hora de expresarse en público, surgen ciertas diferencias y matices al respecto. Por ejemplo, el participante 7 considera que el miedo a una exposición pública es algo inherente a la misma y que se da en cualquier persona que tenga que enfrentarse a un discurso público, con independencia de su edad y/o experiencia, reconociendo además que ese cierto nerviosismo puede ser incluso positivo para mantenerse atento o alerta y darle al discurso la importancia que le corresponde. Dicho participante comenta en su argumentación que “es cierto que yo creo que, tengas miedo o no tengas miedo, casi todo el mundo, a un discurso de este tipo va con un cierto nerviosismo. No conozco

a nadie que no tenga ningún tipo de miedo” “de hecho esta semana he estado en un congreso de Arquitectura y el 90% de los hablábamos, estaban nerviosos antes de empezar, profesores” “no es lo mismo dar clase, que estás acostumbrado, con tu público, que ir a un congreso y con un público que no conoces, hacer una exposición de 10 minutos, ahí incluso el profesorado nos ponemos nerviosos” “el concepto del miedo es un poco subjetivo, pero es cierto, y eso lo hemos comprobado en clase, que hay gente que incluso que lo pasa tan mal que se pone mala, por lo que puede ser” con la afirmación. Desde su experiencia el alumnado siempre tiene nerviosismo ante una exposición.

La participante 1, se refiere únicamente al alumnado, y considera que efectivamente existe ese miedo y nerviosismo ante una exposición oral en público; así, constata que lo ve constantemente en las defensas de los Trabajos de Fin de Grado. El alumnado está nervioso, con miedo. “yo hoy por ejemplo no sabía muy bien a qué venía y tenía mi puntito de miedo, yo creo que ese punto hace falta, es necesario para que estés alerta, atento (...). Sí que es cierto que el TFG será probablemente la primera vez que se presentan ante un tribunal que les va a poner una nota, de forma individual; porque, sí que es verdad que a lo largo de la carrera van haciendo presentaciones en grupo y ensayando eso que es la oralidad (...) pero el momento en el que te enfrentas a un tribunal, en público, porque es un espacio público y puede haber gente que vaya a verte y entonces tú te enfrentas a ese tribunal, tienes que estar atento a las preguntas que te van a hacer”

Algunos y algunas participantes, consideren sin embargo que el nerviosismo y el miedo varían en función de la etapa educativa o del ámbito o tipo de discurso a realizar La participante 6, a este respecto, opina que en secundaria le parece que el alumnado tiene algo menos de miedo, ya que las exposiciones las realizan habitualmente dentro de su grupo de clase que conocen y con el que tienen confianza y cree que el nerviosismo suele provenir en muchos casos del hecho de que sea un acto en el que se les va a evaluar y sea un alumnado al que la nota le importe mucho: “yo creo que tiene mucha influencia el público al que te enfrentas, no es lo mismo un congreso donde no conoces a la gente, yo creo que en las aulas de secundaria eso no nos pasa tanto, normalmente los alumnos se conocen (..) probablemente los que más nerviosos se pongan son los que más importancia dan a la nota”.

Así mismo, la participante 2, cree que en función del ámbito en el que tengan que hablar en público, el nivel de miedo varía. Si por ejemplo es en familia o entre amigos, están más tranquilos, pero si se trata de un ámbito público, o ante un docente, en un momento en el que va a ser evaluado, el miedo aumenta: “estoy de acuerdo en que hay que diferenciar los públicos, porque no son los mismos”. Por otro lado, el participante 3 considera que el nivel de miedo y nerviosismo del alumnado depende del tipo de discurso que se trate; es decir, si es un discurso espontáneo o preparado. Si se trata de una situación espontánea en la que simplemente tienen que dar una opinión, el miedo se reduce, pero si es un tema que requiere una preparación (por tener una estructura o requerir el memorizar un contenido), el miedo aumenta. Además, a su entender influye el nivel de conocimientos que tenga del tema. A mayor conocimiento, menor miedo.

En cualquier caso, de forma general, considera que el alumnado si tiene miedo a hablar en público: “sí creo que hay dos temas importantes, la exposición oral espontánea, desarrollo clase, preguntas (...) y la exposición oral preparada, un TFG, un ensayo...etc. y, en ese caso, yo sí creo que en el caso de la exposición espontánea en clase hay un condicionante importante que son los conocimientos que tiene o cree tener uno para hablar en clase”

Igualmente, se plantea que existan diferencias en el nivel de miedo, en función del grado que estudia el alumnado, dando a entender que el grado estudiado puede tener relevancia en el mayor o menor miedo a hablar en público. El participante 5, por ejemplo, percibe diferencias en cuanto a miedo y nervios al hablar en los dos grados en los que tiene experiencia docente; así, ha detectado mayor miedo y nervios en el alumnado de Arquitectura Superior que en Arquitectura Técnica. Este último colectivo de alumnado parece menos nervioso al hablar en público: “sí que veo que por ejemplo en Arquitectura se trabaja más la oralidad, porque siempre hay que defender el trabajo presentado y eso se hace desde el primer curso y desde prácticamente el primer día, con lo que el alumnado va perdiendo el miedo según avanza en el grado, de forma que al llegar al TFG, la oralidad suele ser bastante correcta; en Arquitectura Técnica, probablemente al ser más espaciadas esas exposiciones, igual no se nota tanto esa pérdida del miedo”

Sin embargo, a pesar de reconocer que el hablar en público causa miedo al alumnado, la participante 4 dice observar una evolución en los últimos años y opina que hoy en día el alumnado tiene menos miedo a hablar en público que hace años, pero que es cierto que el alumnado sigue teniendo miedo a hablar en público: “sí noto en relación al miedo a las exposiciones (...) mucha diferencia respecto a antes; antes se le tenía mucho más respeto a una exposición oral y, hoy en día, creo que menos. Sigue habiendo gente que sí, que va innato en las personas, que lo pasan fatal, que tienen inseguridad...etc., pero creo que hoy en día se ha perdido tanto el respeto a las exposiciones orales que hay gente que no le da ningún miedo porque no le causa respeto, ni se lo preparan, incluso utilizan un lenguaje como si estuvieran entre amigos, y yo eso lo veo los últimos años”

Por lo tanto, con matizaciones respecto al entorno en el que hablen o al tipo de discurso, los y las participantes en general se muestran de acuerdo con el resultado y validan su veracidad en base a su experiencia; es decir, que sí consideran que, a pesar de haber una mejora en la última década, en general el alumnado tiene miedo a hablar en público. Algunos participantes achacan el mayor o menor nivel del miedo al ámbito en el que se realiza el discurso, o el grado que se estudia; aunque se plantea, de igual manera, una relación natural entre hablar en público y un cierto miedo o nerviosismo sea cual sea la situación en la que se realiza dicha exposición.

En general se aprecia que existe miedo a hablar en público por parte del alumnado y que, cuando el alumnado va a ser evaluado o está ante un público desconocido y que se sale de su zona de confort, el nerviosismo aumenta. También, se pone de relieve que se ha perdido en parte la relevancia del discurso público, al menos en la etapa secundaria. Al limitarse en la mayoría de los casos a presentaciones en grupo en público, los mejores oradores acaban tapando a los que no tienen tanta soltura y, en cualquier caso, saben que la valoración de la exposición no va a ser determinante en la asignatura, por lo que no tienen una presión

excesiva. A pesar de ello, es una situación que les incomoda, les causa nerviosismo y les asusta. Además, entrevé que el alumnado, cada vez más, introduce un lenguaje más coloquial e informal en sus exposiciones, en muchos casos, no diferenciando así un entorno formal de uno que no lo es como el de las amistades o la familia.

7.2.2 Diferencias por género

El segundo resultado planteado, versa en torno a las diferencias de género. Los resultados muestran, en el análisis por género, que es mayor el porcentaje de mujeres que tienen miedo a hablar en público y que no disfrutan al hacerlo, con respecto a los hombres, que muestran la tendencia contraria. Además, unido a ello, las mujeres indican tener más miedo a olvidar lo que deben decir y consideran que dedican mayor tiempo a preparar sus exposiciones públicas o discursos. Es decir, que las mujeres, tiene un mayor miedo a hablar en público y, por lo tanto, evitan improvisar por miedo a no saber qué decir y, por ello, preparan a mayor conciencia sus intervenciones en público, mientras que los hombres, muestran un menor miedo a hablar en público y, en consecuencia, tienden a improvisar más y dedicar un menor tiempo y esfuerzo a la preparación de sus intervenciones, discursos o presentaciones en público.

Comentarios de los y las participantes

En cuanto al mayor o menor nivel de miedo a hablar en público por género, los y las participantes en el Focus Group se muestran bastante alineados y consideran que, efectivamente, los hombres demuestran un menor miedo y una mayor osadía a la hora de hablar en público, sin que ello signifique que el resultado de su participación o exposición sea mejor. Incluso aquellos y aquellas participantes que no se habían parado a reflexionar sobre el tema, reconocen que en su día a día es una realidad el hecho de que los hombres participen en los debates, discusiones o exposiciones en mayor medida que las mujeres, incluso en las situaciones en las que son numéricamente minoría. También ven una relación directa entre el mayor temor de las mujeres a hablar en público y una mayor preparación de su intervención o exposición por parte de las mismas; frente a una mayor improvisación por parte de los hombres y, en ocasiones, un peor resultado final.

A este respecto, el participante 7 reconoce que inicialmente el resultado le ha resultado chocante, pero que es cierto que, si se fija en el alumnado de su clase, sí que ve diferencias en cuanto al género. Por ejemplo, los delegados de clase y similares habitualmente son hombres, y si ve una mayor tendencia de los hombres a hablar o intervenir en clase, aunque no considera que las mujeres lo hagan peor que los hombres. Comenta, por ejemplo: “a mí de todas las que hay probablemente es una de las que más me sorprende, porque nosotros estamos en una escuela de ingeniería en la que hay varios grados y hay una representación importante de mujeres como probablemente pasa en vuestra Facultad y es cierto que ahora que tienes encima de la mesa este punto, si echo un poco para atrás, veo que hay más delegados de clase chicos que chicas. Yo no sé si cierto que es porque tienen más miedo, lo que no quiere decir que no sean más solventes, que no lo hagan mejor, pero es cierto a mí en los trabajos que suelo tener, se desenvuelven igual de bien o a veces tan bien o incluso mejor que los hombres”.

Además, respecto a la preparación de las exposiciones, está de acuerdo en que quienes menos miedo tienen preparan menos los discursos: “sin duda los que menos miedo tienen o más tranquilos están se lo preparan menos y, a veces, eso suele ser un problema para hacerlo bien”.

De igual manera, la participante 6, comenta estar totalmente de acuerdo con el resultado planteado y considera que los hombres intervienen más en clase y tienen menos miedo a hablar delante del grupo, monopolizando en muchas ocasiones los debates o reuniones: “a mí lo de las mujeres no me ha sorprendido, (..) coincido en que la mayoría de los delegados son hombres también en secundaria (..) ayer tuvimos la comisión de la ESO (...) y había delegadas de clase, pero no hablaron, solo hablaron los chicos” “probablemente también tenga que ver con de que las mujeres sentimos que tenemos que defender más nuestra postura para hacernos valer en la vida pública y de ahí el mayor nerviosismo y el preparar más el discurso”.

Así mismo, los y las participantes 1, 2, 3 y 4, se alinean con la diferencia planteada por género. Por ejemplo, la participante 2 opina que a las mujeres les cuesta más hablar en público: “yo creo que el espacio público es un espacio principalmente dominado por el hombre que eso ya se trae en el hábito. En nuestras clases la mayoría son mujeres y si el 99% es mujer y hay un hombre, es hombre se oye (..), si alguien habla es ese hombre y eso es así desde primero hasta cuarto. Es posible que de ese 99% las mujeres también hablen, pero el hombre habla, ese dominio de ese espacio está, no hay ese miedo ni ese reparo a cuidar las palabras, a organizar la forma de lo que se va a decir, y eso en la mujer influye (..) y no tiene que ver con la capacidad de hablar, porque en las presentaciones (...) las mujeres exponen proporcionalmente mucho mejor”. También considera que en los años que ella lleva en la docencia, la competencia oral se ha mejorado mucho, comparando con hace 10 o 15 años: “se ve que en las clases hay presentaciones orales, se le da más tiempo para hablar al alumnado, y eso, entre unos y otros se nota”.

En cuanto al nivel de preparación o no del discurso, destaca que, al estar en un entorno académico, es más habitual que el discurso sea preparado, mientras que, en otros entornos menos formales, probablemente los discursos sean más espontáneos: “hay diferencia entre un hablar informal con todos los tics que tienen y un hablar académico y en clase se refuerza eso, pero en los TFGs más”. De igual modo, la participante 1 también considera que las mujeres tienen más miedo a las preguntas y que, en consecuencia, se preparan más. Sin embargo, opina que los hombres están más tranquilos al hablar en público y se muestran más “pasotas” respecto a hablar en público: “mis alumnas, y digo mis alumnas porque el 99% de mi alumnado son mujeres, el miedo que tenían es a no saber responder a las preguntas, porque la presentación la preparo, la ensayo, la controlo, pero el miedo es a la incertidumbre y a la responsabilidad que tengo yo de hacerlo bien (..) en comparación con los tribunales en los que he estado en los que exponen hombres, se les ve más relajados, pero a la vez un punto más pasotas en cierta medida, no lo sé por qué (...) y a la hora de enfrentarte a las preguntas les ayudaría el prepararlo y poder anticiparse a las posibles preguntas” “Yo hago ensayos con todas mis alumnas, antes de los TFGs, porque eso les genera tranquilidad y van con un punto más de seguridad” “las alumnas se centran más en los criterios de evaluación, creo, qué me van a evaluar, voy a ver qué me tengo que preparar y cuánto vale de la nota y eso lo suelen tener muy claro”

En concordancia con lo planteado por el los y las participantes anteriores, el participante 3 piensa que, a la hora de hablar, los hombres son más osados, mientras que las mujeres son más precavidas; y, a pesar de ello, considera que las defensas de Trabajos de Fin de Grado de las mujeres son en general mejores que las de los hombres: “el sesgo masculino/femenino depende un poco del ámbito académico, de la titulación (...) en las ingeniería hay más hombre, pero sí hay una relación sobre la situación de género en la comunicación oral” “sí veo que el género femenino es más precavido, prepara más sus exposiciones y quizás, para no meter la pata, se calla” “veo que en clase, en las cosas que pregunto, los chicos te dicen cualquier burrada, sin importarles mucho (...), sí creo que el estudiante masculino es más osado, (...), la exposición oral femenina es más retraída, habla de la osadía masculina frente a la preparación femenina” “sí creo que en los TFGs las mejores exposiciones quizás son las femeninas por una mayor preparación y un mejor desarrollo, los chicos dedican menos tiempo a ese aspecto”

Si bien la participante 4 se alinea con el resto de participantes, sí deja patente que, en general, hoy en día se ha perdido parte del respeto a hablar en público; es decir, que no se le da la importancia que antaño se le daba y que, en consecuencia, se ha perdido un cierto miedo, en general, a las exposiciones públicas. En cualquier caso, sí destaca, tanto antes como ahora, un mayor miedo e inseguridad a las mujeres a la hora de hablar en público. Así, comenta que “yo sí creo que en general, antes y ahora, las mujeres en general tienen más inseguridad o más miedo al ridículo, pero en cuestión de preparar me parece que se ha perdido el respeto a hablar delante de la gente, y hay que darle un valor”

En este apartado, de la mano del participante 5, surge sin embargo un tema hasta ahora no contemplado: el idioma y su importancia y relación respecto al miedo o la seguridad al hablar en público. En su intervención, dicho participante considera que el idioma tiene su importancia en el miedo a hablar. A su entender, cuando hacen una exposición en euskera, les cuesta más hablar, tiene más miedo a hacerlo bien por la mayor dificultad del euskera en cuanto a verbos y sintaxis, tiene un mayor miedo a no hablar correctamente, al qué dirán o si lo harán bien. Sin embargo, detecta menos miedo a hablar cuando lo hacen en castellano (por una mayor facilidad y dominio del idioma) o en inglés (porque el público, en general, no tiene el inglés como lengua materna, y no temen tanto el juicio por el nivel idiomático).

Al margen del idioma, se muestra de acuerdo con la afirmación y considera que los hombres tienen menos miedo a hablar en público, lo que le parece lógico, ya que los espacios públicos están, habitualmente, dominados por hombres. “Estoy de acuerdo con que las mejores exposiciones suelen ser las que están mejor preparadas y en eso las mujeres ganan por goleada (...) pero también quiero destacar el tema del idioma ya que yo he estado dando la misma asignatura en castellano, en euskera y en inglés (...) y el público y la oralidad es totalmente diferente; muchas veces si vamos a asociar esa oralidad a participación en clase, que sí que creo que hay cierta relación, (...) hay unas diferencia abismales, en el grupo de euskera es mucho más complicado lograr una participación en comparación con el grupo de castellano y más aún en el de inglés. En el grupo de inglés, a pesar de que los locales puedan tener esa barrera del idioma y puedan estar más asustados, en el momento que tenemos alumnos extranjeros (...) tienen la oralidad súper desarrollada, tienen otra cultura de participación, de debate y demás, yo creo que la trabajan más, veo diferencias culturales” “en

el grupo de euskera, creo que prima más el qué dirán (...) incluso en alumnos que dominan el idioma perfectamente”.

Por lo tanto, se aprecia que los docentes consideran que los resultados son correctos y que se corresponden con la realidad. Consideran que las mujeres, efectivamente, temen más a hablar en público, aunque varios de ellos consideran que lo hacen mejor que los hombres. También están de acuerdo en que las mujeres preparan más sus intervenciones orales en público, a consecuencia de ese miedo. Además, coinciden en que los hombres temen menos a hablar en público, lo hacen de forma más habitual y preparan menos sus intervenciones, improvisando más. Entre los comentarios, surge la posible relación del miedo a hablar en público (con independencia del sexo) en relación con el uso del euskera en alumnado bilingüe o trilingüe e incluso las diferencias culturales en lo que respecta a hablar en público y que ya se han comentado en el análisis bibliográfico, destacando que el alumnado de otras culturas tiene más desarrollada la oralidad y es más tendente a participar en discursos, a debatir o a intervenir en público, incluso en los casos en los que no domina totalmente el idioma.

No obstante, hay que tener en cuenta que las mujeres objeto de este análisis no son una representación del total del colectivo de mujeres, ya que se trata de unas mujeres jóvenes, en un contexto de aprendizaje, con unas necesidades de evaluación. En otros colectivos de mujeres, puede darse un nivel similar de ansiedad al hablar en público, pero las causas podrían ser diferentes al tratarse de otros contextos o grupos de edad.

Por consiguiente, queda patente que el mayor miedo a hablar en público de las mujeres es una realidad. Podría, quizás, deberse a un factor histórico, en tanto en cuanto, la mujer no ha tenido voz ni voto durante siglos en la sociedad. No hay que remontarse mucho para encontrarnos con sociedades en las que la opinión de la mujer carecía de valor o se consideraba insulsa y, claramente, inferior a la del hombre. Cuando los hombres tenían derecho de por sí a hablar, dijeran lo que dijeran, para que una mujer fuera escuchada, debía tener un discurso extremadamente preparado, elaborado y desarrollado y además expresarlo con seguridad y convicción, si quería ser tenida en cuenta y no resultar ridiculizada o ignorada. Si bien la brecha de género se va disminuyendo, sigue siendo habitual hoy en día el valorar los discursos de hombres y mujeres con diferente rasero, siendo más críticos con las mujeres. Frecuentemente, las mujeres sentimos esa presión ante un público, tenemos un cierto miedo, frecuentemente inconsciente, a ser juzgadas no sólo por el contenido y la exposición del discurso, sino por nuestro aspecto o comportamiento durante la mismas. Es un hecho constatable que, ya en secundaria, las mujeres al salir a hablar delante de la clase, se preocupan no sólo de lo que dirán y cómo lo dirán, sino de cómo les verán y valorarán el resto. En cambio, en los hombres, denotan menos presión en cuanto al resultado o a la posibilidad de hacer el ridículo.

7.2.3 Relación entre el nivel de lectura y escritura y la Competencia en Comunicación Lingüística

El tercer resultado planteado como punto de discusión en el Focus Group, proviene, al igual que los anteriores de las encuestas y observaciones a los y las participantes en las defensas de los Trabajos de Fin de Grado. En el análisis y planteaba la posible relación existente entre el nivel de lectura y escritura del alumnado y sus capacidades de comunicación lingüística. A este respecto, los resultado indican que no existe relación directa entre el número de libros leídos por el alumnado y el desarrollo de la competencia en comunicación oral, ni se demuestra que quienes leen más libros, temen menos a hablar en público; sin embargo, sí se muestra una clara relación entre el nivel de escritura del alumnado y la competencia en comunicación oral; de forma que el alumnado que tiene como hábito la creación de comunicaciones o textos escritos, se siente mejor preparado para hablar en público y demuestran tener menos miedo.

Comentarios de los y las participantes

Si bien la totalidad de participantes ve una clara relación entre el nivel de escritura del alumnado y sus capacidades oratorias, surgen dos grupos de opinión diferenciados en lo que respecta a la influencia del nivel de lectura en el desarrollo de la Competencia en Comunicación Lingüística en su forma oral, en el alumnado. Así, por un lado, algunos y algunas participantes consideran que la lectura es un proceso pasivo que no redundaría en beneficio de una mejor oralidad, mientras que otros y otras participantes, sí ven una cierta influencia, mayor o menor, más o menos directa, entre el nivel de lectura y la capacidad de hablar en público.

Por un lado, el participante 7, y las participantes 1 y 2, no ven una relación entre el nivel de lectura del alumnado y el desarrollo de su competencia oral, pero sí están de acuerdo en que el tener unos hábitos de escritura que impliquen una creación y composición, ayuda a mejorar la Competencia en Comunicación Lingüística oral. Por ejemplo, el participante 7 comenta que: “el tema de los libros, la verdad es que no tengo ni idea (..), pero sí creo que cuando se ve un trabajo bien escrito, sorprende menos que la exposición sea buena; un trabajo mal escrito que exponga bien, se dan casos, pero se dan menos casos (...) es cierto que también hay trabajos buenos que exponen mal, pero es menos habitual”. Igualmente, las participantes 1 y 2 dicen estar totalmente de acuerdo con el resultado. Explican que la lectura es un proceso pasivo que no ayuda en sí a mejorar la comunicación oral, mientras que la escritura, al ser un proceso de comunicación en sí, activo, contribuye a mejorar la comunicación lingüística. Así la participante 2 opina que “tiene que ver con unas formas muy concretas de estructurar el pensamiento (..) si tú estás habituado a decir algo de una forma organizada, estructurada, escribiendo, por ejemplo, es más fácil que luego lo hagas de forma oral, una vez superado ese punto del miedo. No creo que ahí los libros, la lectura mayor o menor pueda incidir directamente, más la capacidad de estructurar el pensamiento en un formato u otro”. Comenta además que echa en falta modelos de cómo hablar, como se comentará en las propuestas posteriores.

A su vez, la participante 1 opina respecto a la lectura de libros que “una cosa es consumir y otra cosa es producir, hay dos procesos ahí de estructuración mental diferentes; el hecho de que yo consuma música no significa que yo sea buena cantante, consumir no implica que lo pueda producir bien y el hecho de consumir lectura, sí es verdad que te puede ayudar a la estructura del pensamiento, en cierta medida, pero eso no quiere decir que luego yo vaya a ser una buena escritora. También es cierto que los buenos escritores leen muchísimo, pero una cosa no lleva a la otra (...) sin embargo la escritura es un proceso de producción, igual que la producción oral”.

Por otro lado, las participantes 4 y 6, así como los participantes 3 y 5, consideran que, si bien el nivel de escritura tiene influencias en el nivel de oralidad del alumnado, el nivel de lectura, en mayor o menor medida, directa o indirectamente, también aporta beneficios o mejoras a la competencia oral. El participante 6, explica que se alinea totalmente con los resultados. Está de acuerdo en que el nivel de lectura, al ser una acción pasiva, no ayuda a la comunicación oral, aunque sí ayuda a la escritura y, por lo tanto, de una forma indirecta, conllevaría una mejora de la oralidad. Sin embargo, ve claro que la escritura es un proceso activo que exige organizar una comunicación, aunque sea por escrito, lo que ayuda a extenderlo a cualquier otro tipo de comunicación, como la oral: “cuando hablamos de enseñanza de idiomas tenemos unas destrezas que son pasivas y otras que son activas; las activas son las que están relacionadas con la producción y las pasivas con la comprensión de los mensajes. Lógicamente la escritura, tú produces y al hablar también produces, son dos destrezas que están ligadas, esa correlación la veo bastante lógica, aunque sí creo que la lectura ayuda a la escritura, igual no directamente al habla, pero al desarrollo de las ideas sí que contribuye.

De la misma manera, el participante 3 opina que la lectura puede ayudar a interiorizar ideas, pero que no conlleva directamente una mejora en la comunicación oral, pero puede ser de ayuda a la misma. En relación a la escritura, sí le encuentra una lógica entre el nivel de escritura y el desarrollo de la Competencia en Comunicación Lingüística: “la comunicación escrita es muy importante porque (...) te interioriza las ideas, los conocimientos y eso se queda depositado y te permite tener esa mochila de recursos para hablar de modo oral mucho más fluida y con mayor conocimiento. Sí creo importante, más que leer libros, el desarrollo de trabajos escritos, alguien que escribe bien, bien redactado, bien fraccionado, claro, tiene una exposición que le sale casi innata, aunque se ensaye”.

Igualmente, el participante 5, considera que leer puede dar al alumnado un mayor vocabulario, pero que no le ayuda en sí a mejorar la comunicación oral. Sin embargo, sí ve una relación entre la mejora de la comunicación oral y el nivel de escritura, ya que en ambos casos se está organizando una información y creando una comunicación. “la lectura es la parte en la que mayor déficit se detecta (...) cuesta mucho que lean y, luego sí que es cierto que en la oralidad se nota la lectura en el vocabulario que emplean, quizás no tenga una mejor oralidad, pero sí un mejor vocabulario” “en cuanto a la escritura sí creo que hay una cierta relación entre la habilidad a la hora de escribir y la oralidad y, sobre todo, porque en los TFGs se da ese caso; si en general el trabajo está bien escrito, la exposición es mejor; si tenemos la capacidad de estructurar por escrito, luego se traslada a la oralidad”. La participante 4, se muestra crítica respecto al nivel de lectura actual. A su entender, cada vez se lee menos, a pesar de lo indicado

por el alumnado, y está de acuerdo con la relación entre el nivel de escritura y la comunicación oral, aunque también considera que el leer hace que se tenga más riqueza de lenguaje al hablar: “yo no sé cuánto leen mis alumnos, según se dice se lee poco, pero la realidad es que yo creo que sí que está relacionado, que la gente que lee habla mejor, tiene más riqueza de lenguaje (...) y en los TFGs sí creo que quien te hace un trabajo escrito, luego te va a hacer una buena exposición”.

Por lo tanto, en este caso, igual que en los dos casos anteriores, el equipo docente que participa en el Focus Group, considera que el resultado del análisis es lógico y guarda relación con la realidad, en base a su experiencia; es decir, que el hecho de que el alumnado lea más, puede darle un vocabulario más rico o ayudar a interiorizar ideas, pero que, en general, no mejora en sí la Competencia en Comunicación Lingüística, pero puede ayudar a que sea mejor; consideran, además, que la lectura puede ayudar a una mejor escritura, aunque leer mucho no implique escribir bien. Si ven, no obstante, una relación clara y directa entre la creación de una comunicación escrita y la comunicación oral, ya que la práctica habitual de la primera, al ser una acción activa de creación de comunicación, redundaría en la mejora de la comunicación oral.

Por mi parte, coincido en la importancia de la escritura en la comunicación oral, pero creo firmemente en que la lectura habitual es una gran ayuda para mejorar oratoria. Como ávida lectora, la práctica continuada de la lectura ha sido para mí un gran aliado en mis procesos de escritura y de comunicación oral. Me ha ayudado a organizar mis ideas, a enriquecer mi vocabulario, a conocer diferentes formas de comunicar y expresarme. Por lo que, a pesar del resultado obtenido, considero que la lectura, al igual que la escritura, mejoran la Competencia en Comunicación Lingüística en su aspecto oral.

7.3 Propuestas para mejorar la competencia oral del alumnado

Tras analizar los resultados presentados, se le ha otorgado un tiempo a los y las participantes, así como unas notas adhesivas, para que escriban alguna propuesta para mejorar la competencia oral del alumnado, en su ámbito de docencia, en base a su experiencia en el aula con el alumnado. Se les ha pedido que especialmente se centraran en el valor que se le da a la presentación oral, la defensa del TFG y qué se realiza desde los cargos académicos para favorecerla o mejorarla

Posteriormente y por turnos pasarán a explicar sus propuestas al grupo y se intercambiaron opiniones al respecto, para realizar una puesta en común y obtener conclusiones respecto a todo lo analizado en el Focus Group.

7.3.1 Propuestas

En esta parte propositiva, han surgido múltiples propuestas que bien se llevan a cabo por parte de los docentes participantes o bien creen que podrían ser adecuadas. Las propuestas son las siguientes:

La primera de las propuestas que se plantea en Focus Group es la *inclusión de asignaturas troncales u optativas específicas en el currículo*, tanto de secundaria como universitario, que formen al alumnado específicamente en técnicas oratorias, clases de retórica, centrándose en su aprendizaje y práctica.

Una segunda propuesta, se propone *especificar en cada curso y asignatura*, tanto de secundaria como de los grados universitarios, *cómo trabajar las competencias transversales, secuenciándolas en cada año de cada etapa, estableciendo actividades para trabajarlas y sistemas de evaluación que permitan medir el grado de adquisición de dichas competencias*. Este planteamiento se basa en el programa EHUNDU que se puso en marcha en la UPV/EHU en el curso 2011/2012 y que establecía para cada año y asignatura, actividades para trabajar las competencias transversales y evaluarlas, de forma secuenciada y coordinada a lo largo de los años de duración de los grados. La razón de ser de esta propuesta es que, a pesar de establecer una serie de competencias transversales, si luego no se especifica cómo trabajarlas y evaluarlas en las diferentes asignaturas, resulta complicado desarrollarlas adecuadamente. Desafortunadamente, el programa EHUNDU se mantuvo activo durante 5 cursos, pero finalmente dejó de aplicarse.

Esta propuesta es planteada por varios de los y las participantes, destacando la importancia de establecer, desarrollar y evaluar la competencia en comunicación oral, secuenciando la adquisición de dicha competencia a lo largo de los cursos de cada etapa.

Una tercera propuesta consiste en ponerle al alumnado videos que muestren *diferentes modelos de cómo hablar en público, en situaciones y contextos diferentes*, analizándolos y comentándolos para aprender de los mismos. Otro de los y las participantes se alinea con la propuesta y comenta que, a su entender, no hay paradigmas a la hora de hablar en público y que, si se pretende que el alumnado se exprese adecuadamente, debe tener ejemplos en los que basarse y de los que aprender y que este tipo de actividades se realizan de forma muy tangencial.

Otros planteamientos realizados se dirigen a la realización de *prácticas en el aula encaminadas al desarrollo de la Competencia en Comunicación Lingüística*. Para ello se propone la *organización de debates, discusiones o presentaciones* que ayuden a conocer y mejorar las técnicas de comunicación verbal, y no verbal al alumnado.

También se saca a colación la deficiencia existente entre el alumnado a la hora de *leer en voz alta, empleando un ritmo y entonación adecuados*. Trabajar la lectura en alto, de forma adecuada, ayudaría al alumnado a mejorar sus exposiciones públicas. Unido a ello, se les

formaría en una adecuada medición del tiempo, en el control de la respiración y de la entonación a emplear, para mejorar su oralidad.

Se incide, además, en la importancia de la práctica, de no quedarse ni en contenidos teóricos ni en exposiciones puntuales. Una *práctica continuada* es una condición *sine qua non* para la adquisición de la Competencia en Comunicación Lingüística.

Uno de los docentes plantea el *aprovechar aquellas asignaturas que tienen cuantitativamente menor alumnado*, para poner especial atención en el desarrollo de la oralidad.

Por último, el punto de vista de otro de los docentes, indica que, a su entender, en los últimos años se han realizado mejoras en el alumnado en el desarrollo de la comunicación oral, y que la realización de la defensa de los Trabajos de Fin de Grado, es una herramienta que, por un lado, ayuda a trabajar la competencia y, por otro, pone de relieve la mejora progresiva de la competencia por parte del alumnado.

Contraste de las propuestas: discusión en grupo

Tras plantear cada participante sus propuestas para la mejora de la competencia oral en el alumnado, se han agrupado las propuestas recogidas en las diferentes notas adhesivas en una pizarra, agrupándolas por similitud de ideas, opiniones o contenido, y se ha comentado en grupo, a modo de resumen, las diferentes propuestas y opiniones vertidas a lo largo del Focus Group.

En dicha discusión en grupo, las conclusiones han sido bastante unánimes e indican que, si bien los últimos años la Competencia en Comunicación Lingüística del alumnado ha mejorado, especialmente desde que se realizan y defienden los Trabajos de Fin de Grado a la finalización del grado, aún hay mucho trabajo por hacer. Para ello, es necesario buscar las vías para que la competencia en comunicación oral se trabaje de forma transversal, coordinada y organizada; ya que, el plantear únicamente una serie de objetivos respecto a competencias transversales a adquirir, no garantiza que se desarrollen adecuadamente a mejor que se establezca cómo desarrollarla y medirla, evaluarla.

Ilustración 68 – Presentación de las propuestas y aportaciones del Focus Group



Fuente: elaboración propia

A modo de resumen, podrían agruparse las propuestas en los siguientes puntos:

1. Establecimiento de los objetivos, actividades y evaluaciones a realizar en cada asignatura de cada curso, tanto en secundaria como en cada grado universitarios. Es decir, que exista una programación y secuenciación del desarrollo de la competencia oral.
2. Mostrar, analizar y trabajar diferentes modelos de comunicación oral con el alumnado, adaptados a diferentes ámbitos y tipos de discurso, para aprender las características y requerimientos en cada uno de ellos.
3. Práctica continuada de la oratoria en el aula, en diferentes situaciones que no impliquen solo presentaciones: debates, discusiones, presentaciones...etc.
4. Además, se complementaría con la práctica de la lectura en voz alta, para trabajar la entonación y el ritmo; así como la creación de comunicaciones escritas que puedan redundar en una mejor organización de las ideas y del discurso en su versión oral.

Todos estos planteamientos, se recogerán y se analizarán en la parte propositiva, agrupándolas y analizando su viabilidad, sus implicaciones para los diferentes colectivos afectados.

RESUMEN DEL CAPÍTULO 7

OBSERVACIÓN DE LAS DEFENSAS DE LOS TFGS

- El cien por cien del alumnado de las defensas de los Trabajos de Fin de Grado ha mostrado nerviosismo previo a la defensa, hecho que entra dentro de la lógica, teniendo en cuenta la importancia y presión del momento. Para constatar el nerviosismo inicial, se han tenido en cuenta la propia opinión del alumnado y su respuesta a este respecto en el cuestionario. Además, al llegar a la defensa, se les ha explicado el propósito y el procedimiento de observación que es iba a llevar a cabo y, ya en ese momento su rictus, sus movimientos, su mirada y sus gestos denotaban nerviosismo.
- A pesar de lo lógico del nerviosismo y del miedo a la presentación y de haberlo detectado claramente en todo el alumnado objeto de observación, únicamente un 59% del alumnado ha referido tener miedo a hablar en público y un 60% ha indicado que hablar en público le produce nerviosismo. Por lo tanto, sería menor el porcentaje del alumnado que india tener miedo a hablar en público o que hacerlo le cause nerviosismo, que la parte del alumnado que en el momento de presentarse a la defensa ha demostrado nerviosismo (la totalidad del alumnado, concretamente)
- Respecto al nivel de adquisición de la Competencia en Comunicación Lingüística, un 80 por cien del alumnado considera que, al finalizar el grado y tras la defensa, han adquirido adecuadamente dicha competencia. Sin embargo, como resultado de la observación de las defensas, se ha constatado que un 75 por cien del alumnado se ha acelerado considerablemente al hablar y se ha mostrado nervioso, gesticulando en exceso o de forma forzada durante la defensa. No obstante, al valorar la defensa, los alumnos no indican haber sido conscientes de ello; a su parecer, no se habían acelerado al hablar, ni habían tenido una corporalidad o gesticulación inadecuada. En todos los casos, el alumnado consideraba haber estado más tranquilo, una vez comenzada la exposición y durante la misma, a pesar de que se haya observado lo contrario, denotando que el alumnado, centrado en su exposición, no es consciente de dichos hechos observables.
- Si bien hay un sesgo en cuanto al género del alumnado objeto de observación (19 mujeres frente a 3 hombres), las mujeres han indicado en todos los casos mayores niveles de miedo a hablar en público, lo que contrasta con que al menos la mitad de ellas, no se han mostrado más nerviosas o con más nervios que los hombres en el momento de la defensa. Es decir, que se ha detectado, en el caso de las alumnas, una mayor brecha entre el miedo que perciben tener a hablar en público y los resultados que esperan obtener respecto al resultado real de sus exposiciones. Sin embargo, los alumnos, habiendo mostrado un menos miedo a hablar en público, no han mostrado unas mejores habilidades oratorias o un menor nerviosismo en sus exposiciones, en base a la valoración de la observación en base a rúbricas.

- En cuanto a la preparación que han realizado de la defensa, todos han referido puntuaciones altas a la preparación, pero las puntuaciones respecto a cuánto las han preparado, han sido más altas en el caso de las mujeres. Es decir, que si bien la totalidad del alumnado ha indicado haber preparado en gran medida la defensa (lo que resulta totalmente lógico dada la importancia de dicha defensa a nivel evaluatorio y de la relevancia que tiene para el alumnado de cara a finalizar su grado), las mujeres han otorgado mayores puntuaciones a su nivel de preparación, respecto a los hombres.
- En lo que respecta a las presentaciones, si bien el alumnado, en los cuestionarios indica que utiliza las presentaciones como apoyo y dichas presentaciones son visuales y no densas y llenas de texto, en la realidad, el 82% de las presentaciones eran en su mayor parte texto, en muchas ocasiones muy denso y con letras y fondos que dificultaban la lectura (en base a las rúbricas marcadas a este respecto), y un 63% del alumnado leía el texto de la pantalla de su portátil de forma continua o reiterada, por lo que, al fin y al cabo, utilizaban la presentación como sustituto de las notas escritas tradicionales, desvirtuando así el uso correcto de las presentaciones.
- En relación a los hábitos del alumnado, se confirma que no se ha detectado una relación directa entre el número leído de libros el año anterior o el número de idiomas en el que se ha leído, con la capacidad de comunicación oral demostrada durante la defensa; sin embargo, sí que se ha constatado que la parte del alumnado que ha realizado mejores presentaciones o han demostrado una mejor comunicación oral en las defensas, han reconocido escribir habitualmente. Además, en estos casos, ha coincidido que el Tribunal ha destacado el alto y adecuado nivel de redacción de los Trabajos de Fin de Grado, con lo que sí se intuiría una relación entre el hábito de realizar una escritura creativa y el nivel de comunicación lingüística, con unos mayores niveles de oratoria en aquella parte del alumnado que tiene por costumbre realizar una escritura creativa, que implique una estructuración del contenido, un desarrollo coherente y una creatividad.

FOCUS GROUP

- Los y las participantes están de acuerdo en que, en general, al alumnado no le gusta hablar en público, le da miedo y le causa nerviosismo. Además, coinciden con que el alumnado que tiene mayor miedo a hablar en público, tiende a olvidar el discurso a realizar, y por lo tanto lo prepara más. Este alumnado, disfruta menos hablando en público, por lo que mira menos al público y prepara menos los imprevistos.
- Los y las participantes consideran que las mujeres, efectivamente, temen más a hablar en público, aunque varios de ellos consideran que lo hacen mejor que los hombres. También están de acuerdo en que las mujeres preparan más sus intervenciones orales en público, a consecuencia de ese miedo. Además, coinciden en que los hombres temen menos a hablar en público, lo hacen de forma más habitual y preparan menos sus intervenciones, improvisando más. Entre los comentarios, surge la posible relación del miedo a hablar en público (con independencia del sexo) en relación con el uso del euskera en alumnos bilingües o trilingües.
- El equipo docente que participa en el Focus Group, considera que, en base a su experiencia, el hecho de que el alumnado lea más, puede darle un vocabulario más rico o ayudar a interiorizar ideas, pero que no mejora en sí la Competencia en Comunicación Lingüística y, sin embargo, ven una relación entre la creación de una comunicación escrita y la comunicación oral, ya que la práctica habitual de la primera, al ser una acción activa de creación de comunicación, redundaría en la mejora de la comunicación oral.

PROPUESTAS PARA MEJORAR LA COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN ORAL DEL ALUMNADO

- Modificación del currículo/ Especificación de las asignaturas: especificar en cada curso y asignatura, tanto de secundaria como de los grados universitarios, cómo trabajar las competencias transversales, secuenciándolas en cada año de cada etapa, estableciendo actividades para trabajarlas y sistemas de evaluación que permitan medir el grado de adquisición de dichas competencias
- Asignatura obligatoria específica: creación de una asignatura obligatoria y específica en cada curso, tanto en secundaria como en la universidad cuyo objetivo sea formar al alumnado específicamente en técnicas oratorias, centrándose en su aprendizaje y práctica.
- Práctica de la escritura y de la lectura activa.

CAPÍTULO 8 – DISCUSIÓN, PROPUESTA Y CONCLUSIONES

CAPÍTULO 8

DISCUSIÓN, PROPUESTA Y CONCLUSIONES

Una vez realizado el análisis completo en base a los cuestionarios realizado en secundaria y universidad, las observaciones de las defensas los Trabajos de Fin de Grado y el contraste de los resultados en el Focus Group, se ha procedido a detallar y discutir los resultados obtenidos.

Posteriormente, se procederá a plantear una serie de propuestas para mejorar el desarrollo de la Competencias en Comunicación Lingüística en su aspecto oral, tanto en el alumnado de secundaria como en el universitario, analizando las implicaciones, requisitos y viabilidad de cada una de ellas.

Finalmente, se extraerán las conclusiones a las que se ha llegado con la presente tesis

8.1 Discusión

En este apartado, se van a discutir todos los resultados que se han ido extrayendo a lo largo del estudio. Se han organizado la discusión en base a las temáticas que componen los resultados de las diferentes fases del análisis.

Algunos de los resultados corresponden a aspectos que ya se planteaban en la hipótesis y los objetivos de la presente tesis y, algún otro, aunque no habían sido inicialmente previstos, han sido recogidos y analizados en este apartado.

8.1.1 Miedo del alumnado a hablar en público del alumnado

Tal y como se ha explicado anteriormente, el primero de los resultados planteados se relaciona con un alto valor de miedo a hablar en público. Un alto porcentaje del alumnado (un 70%) tiene miedo a hablar en público. En el ámbito universitario, el porcentaje desciende (un 58%), pero sigue siendo una mayoría del alumnado la que reconoce tener miedo a hablar en público, lo que le genera nerviosismo, rechazo a hacerlo, y miedo a fracasar. Además, el alumnado que tiene mayor miedo a hablar en público, tiende a olvidar el discurso a realizar, y por lo tanto lo prepara más. Además, disfruta menos hablando en público, por lo que mira menos al público y prepara menos los imprevistos que pudieran surgir durante la exposición.

El análisis relaciona, por lo tanto, un valor alto de miedo al hablar, un valor alto a olvidar el discurso que debe realizar y un valor alto a preparar el discurso, por lo que indicaría que el alumnado que tiene un mayor miedo a hablar en público, tiende a olvidar su discurso y por lo tanto lo prepara más. Por otro lado, se muestra una relación entre el disfrute de hablar en público, con mirar a dicho público y la preparación de imprevistos. Además, la valoración de esta categoría es opuesta a la anterior, con lo que indicaría que el alumnado con alto miedo a hablar, tiende a olvidar el discurso y a prepararlo más y, a su vez, mira menos al público, disfruta menos hablando y prepara menos los imprevistos.

El análisis y la observación de las defensas de Trabajos de Fin de grado, también han demostrado este miedo y nerviosismo. El cien por cien del alumnado de las defensas de los Trabajos de Fin de Grado ha mostrado nerviosismo previo a la defensa (tanto en base a la observación del alumnado como en función de su propia opinión y de las respuestas a los cuestionarios al respecto). Este hecho que entra dentro de la lógica, teniendo en cuenta la importancia y presión del momento.

En el desarrollo de Focus Group, el grupo docente participante, está de acuerdo con dicho resultado, y reconocen que aún queda trabajo por realizar en el ámbito del desarrollo de la Competencia en Comunicación Lingüística para lograr que el alumnado mejore su competencia y, en consecuencia, pierda su miedo a hablar en público. Los y las participantes están de acuerdo en que, en general, al alumnado no le gusta hablar en público, le da miedo y le causa nerviosismo. Además, coinciden con que el alumnado que tiene mayor miedo a hablar en público, tiende a olvidar el discurso a realizar, y por lo tanto lo prepara más. Consideran igualmente que este alumnado, disfruta menos hablando en público, por lo que mira menos al público y prepara menos los imprevistos.

En este sentido, Sánchez Ortiz (2015), en su estudio sobre el desarrollo de competencias comunicativas mediante la lectura crítica, escritura creativa y expresión oral, pone de relieve en varias ocasiones este hecho, ya mencionado en la parte teórica por diversos autores:

Actualmente, una meta primordial de la educación básica y pregrado, es desarrollar en los aprendientes las competencias comunicativas; y se ha convertido en tema redundante y obligado de toda reunión académica en escuelas y universidades. No se requiere ningún esfuerzo para que padres y maestros puedan detectar, que si el acto de leer hoy representa

una tortura para la mayoría de los estudiantes en educación básica y pregrado; escribir lo hacen por obligación y necesidad; y hablar en público despierta recónditos temores e inseguridades, que suelen enmudecerlos y bloquearlos mental, física y emocionalmente (Sánchez Ortiz, 2015, p. 119).

“51% de los estudiantes expresó que no les gusta hablar en público, 34% sí les gusta, 11% lo hacen por obligación, y 4% no respondieron. Hablar les gusta menos que escribir; por miedos e inseguridades ante los demás. Cuando disertaron en público, el 42% de sus compañeros de aula guardaron silencio, y prefirieron no opinar. 25% les dijeron: sabes expresar y te haces entender. Y 33%, no sabes expresarte en público, por falta de auto seguridad, autoestima, y por vicios comunicativos” (Sánchez Ortiz, 2015, p. 131).

Como ya explicamos en el apartado teórico, en referencia a la retórica, aprender a hablar en público es un proceso para adquirir herramientas que son imprescindibles para relacionarnos con las personas, y la adquisición de todas esas herramientas ayuda a evitar miedos en el futuro y coloca el foco en lo que de verdad importa cuando hablas con alguien, sea en público o en privado (Michavila, 2019). Bernard (2015), coincide con este resultado e indica que el alumnado español tiene más dificultades, en comparación con el de otras nacionalidades, a la hora de hablar en público. En España hay un mayor miedo al ridículo que en otros países, y que ello queda patente en las escuelas de negocio en la que confluye alumnado de varias nacionalidades, ya que los españoles, en esa situación, suele ser más recatados y se suelen mostrar más retraídos que el resto (Bernard, 2015).

Por lo tanto, podemos indicar que efectivamente el alumnado tanto en secundaria como en universidad, teme a hablar en público, se siente inseguro al hacerlo, por lo que, cuando debe exponer en público, sienten nerviosismo y lo evitan en la medida de lo posible.

8.1.2 Diferencias por género respecto a los hábitos y miedos a la hora de hablar en público

El segundo resultado planteado, muestra las diferencias de género respecto al miedo y a los hábitos a la hora de hablar en público. Los resultados de las encuestas mostraban, en el análisis por género, que es mayor el porcentaje de mujeres que tienen miedo a hablar en público y que no disfrutaban al hacerlo, con respecto a los hombres, que muestran la tendencia contraria. Además, unido a ello, las mujeres indican tener más miedo a olvidar lo que deben decir y consideran que dedican mayor tiempo a preparar sus exposiciones públicas o discursos.

En las encuestas realizadas a los y las participantes en las defensas de los TFGs, se detectaba un mayor valor de miedo a hablar en público entre las mujeres, unido a un alto valor en olvidar su discurso y en la preparación del mismo. Sin embargo, los valores para los hombres han sido menores en todas esas categorías, lo que corroboraría una posible relación entre el género y los valores de dicho grupo de variables.

En cuanto a la preparación de las mismas, el conjunto del alumnado participante indicaba puntuaciones altas a la preparación, pero las puntuaciones respecto a cuánto las han preparado, han sido más altas en el caso de las mujeres. Es decir, que si bien la totalidad del alumnado ha indicado haber preparado en gran medida la defensa (lo que resulta totalmente lógico dada la importancia de dicha defensa a nivel evaluatorio y de la relevancia que tiene para el alumnado de cara a finalizar su grado), las mujeres han otorgado mayores puntuaciones a su nivel de preparación, respecto a los hombres. Sin embargo, a pesar de que las mujeres han indicado tener un mayor miedo al menos la mitad de ellas, no se han mostrado más nerviosas o con más nervios que los hombres en el momento de la defensa. Es decir, que se ha detectado, en el caso de las alumnas, una mayor brecha entre el miedo que perciben tener a hablar en público y los resultados que esperan obtener respecto al resultado real de sus exposiciones. Sin embargo, los alumnos, habiendo mostrado un menor miedo a hablar en público, no han mostrado unas mejores habilidades oratorias o un menor nerviosismo en sus exposiciones, en base a la valoración de la observación en base a rúbricas. Estas diferencias podrían deberse a una mayor preparación por parte de las mujeres de la defensa.

El Focus Group ha corroborado este resultado de forma unánime. Los docentes participantes en el mismo, constatan que, efectivamente, desde su experiencia, las mujeres temen más a hablar en público y lo disfrutan menos, y que, por ello, intervienen en menor medida en público, a pesar de que preparan más sus discursos y, en general, obtienen mejores resultados en sus exposiciones públicas. Es decir, que los y las participantes consideran que las mujeres, ciertamente, temen más a hablar en público y preparan más sus intervenciones orales en público, a consecuencia de ese miedo y, sin embargo, consideran que, en general, lo hacen mejor que los hombres. Además, coinciden en que los hombres temen menos a hablar en público, lo hacen de forma más habitual y preparan menos sus intervenciones, improvisando más, lo que podría derivar en una exposición de menor calidad.

En este sentido, Pérez Molina (2020), en su estudio sobre Influencia de los Roles de Género en la Oratoria “Ansiedad, Participación y Conductas Vinculadas al Género”, analiza varias hipótesis que se alinean con lo desprendido en nuestro estudio. Si nos centramos en el análisis de la segunda hipótesis: “las mujeres atravesarán mayor grado de ansiedad que los hombres” (P. 29), los resultados obtenidos en este caso nos permiten afirmar que se cumple la hipótesis, ya que a pesar de que las mujeres reportan un buen grado de competencia y son las que están más habituadas a hablar en público, son también las que mayor grado de ansiedad declaran en comparación con los hombres. Y no sólo destaca el género femenino como el que mayor grado de ansiedad atraviesa en las preguntas de auto declaración, sino que al preguntar a ambos géneros quién consideran que se pone más nervioso/a, de nuevo salen las mujeres como el género más votado tanto por ellas mismas como por los hombres.

En la misma línea van los estudios de Gaibani y Elmenfi (2014) en su estudio “*The role of gender in influencing public speaking anxiety*” y el de Behnke y Sawyer (2000) “*Anticipatory anxiety patterns for male and female public speakers*”, los cuales encontraron diferencias significativas en el nivel de ansiedad al hablar en público, con respecto al género, revelando patrones de ansiedad más altos en el caso de las mujeres. Además, Lustig y Andersen (1990) por su parte también, en su estudio “*Generalizing about communication apprehension and*

avoidance: Multiple replications and meta-analyses”, pusieron de relieve que las mujeres indicaban sistemáticamente sufrir más ansiedad que los hombres al hablar en público.

Sin embargo, cabe indicar que existen investigaciones contrarias a las afirmaciones anteriores y a los resultados de nuestro análisis. Es el caso de las investigaciones de Matsuda y Gobel (2004) en las refutan dichas diferencias e indican que el género no tiene un efecto significativo en la ansiedad.

En lo referente a la influencia que pudiera tener en estas diferencias de género la evolución histórica de la mujer en los discursos públicos, ya Homero planteaba que una parte integrante del desarrollo de un hombre hasta su plenitud consistía en aprender a controlar el discurso público y a silenciar a las hembras de su especie. El discurso público acreditado (*mythos*) estaba al cuidado del hombre. En el mundo clásico, eran contadas las ocasiones en las que las mujeres intervenían en la esfera pública de debates y discursos. Normalmente se les permitía expresarse en público en dos situaciones concretas: En primer lugar, se les concede permiso para expresarse a las mujeres en calidad de víctimas y de mártires, normalmente como preámbulo a su muerte y, en segundo lugar, las mujeres podían levantarse y hablar legítimamente para defender sus hogares, a sus hijos, a sus maridos o los intereses de otras mujeres (Beard y Furió, 2018). Las mujeres del mundo antiguo, no podían alzar la voz en una esfera pública a la que no pertenecían. Hasta el siglo XX, eran contadas las intervenciones de las mujeres en el mundo público.

Si bien en la sociedad actual la situación es totalmente diferente y tanto hombres como mujeres participan en debates y discursos públicos (González, 2018). Sin embargo, la geógrafa y académica británica Linda McDowell (2000) comenta, en su libro “Género, identidad y lugar: Un estudio de las geografías feministas”, que la interacción en espacios públicos no es igualitaria y que las mujeres quedamos, todavía en muchas ocasiones, excluidas de este espacio. Para las mujeres resulta complejo, porque aún existen paradigmas sociales androcéntricos con los que se sigue reproduciendo lo que algunos autores llaman «la dominación masculina». En la esfera pública, por ejemplo, la falta de un comportamiento equitativo conlleva una baja representación de las mujeres en espacios públicos y de toma de decisiones (McDowell, 2000). Es más, ante una intervención pública de una mujer, a diferencia de en la de un hombre, se valoran aspectos tan frívolos como el aspecto físico, la ropa que lleva, su corte de pelo, su maquillaje o el precio de sus zapatos (Bueno, 2022). Este juicio extra, unido a la auto exigencia y el empeño en cumplir con la presión social y cultural que conlleva ser mujer en algunos ambientes hace que el nivel de autocritica sea excesivamente alto y que, en consecuencia, aparezcan el miedo, el bloqueo y la ansiedad (Cejudo, 2015)

Así pues, podemos afirmar que efectivamente, a día de hoy, parecen existir dichas diferencias por género a la hora de hablar en público; que las mujeres temen más a hacerlo y disfrutan menos cuando deben exponer en público, a pesar de que el resultado, cuando lo hacen, supera en muchas ocasiones al de los hombres. También se constata que las mujeres tienen una mayor presión y, por lo tanto, una mayor ansiedad cuando deben hablar en público, por lo que preparan sus exposiciones más concienzudamente que los hombres.

8.1.3 Diferencia en la percepción del alumnado y profesorado

En dos fases del análisis realizado, se han contrastado las opiniones del alumnado y de los docentes. Por un lado, en el ámbito de la etapa secundaria, se han encuestado ambos colectivos y se han confrontado ambos resultados. Por otro lado, en la observación de las defensas de los TFGs, se han podido comparar las opiniones del alumnado participante respecto al resultado de su defensa y la consecución de su competencia oral al finalizar el grado, con lo observado en base a rúbricas en la defensa y las valoraciones vertidas por el Tribunal. En ambos casos, se acusa una diferencia de percepción entre alumnado y profesorado.

En secundaria, por ejemplo, el profesorado tiene una visión más positiva de las habilidades oratorias del alumnado en cuanto a las sensaciones, miedos y nervios que siente el alumnado ante una exposición pública. Y, sin embargo, el alumnado es más positivo que el profesorado respecto a las expectativas sobre el resultado de la exposición pública. En cambio, el profesorado se muestra ser más consiente que el alumnado en lo referente a hechos observables como comportamientos y movimientos inconscientes que realiza el alumnado y que demuestran su nerviosismo durante las presentaciones orales, como pueden ser el hablar más rápido, que se les entrecorte la voz o estén muy serios y les cueste sonreír. Inicialmente, y partiendo de los datos del análisis realizado en secundaria, se podría dudar respecto a si realmente esa diferencia de opinión tiene una base real o no.

Una vez realizada la observación de las defensas de los TFGs, en cambio, la mayor parte del alumnado ha indicado que cuando habla en público mira al público y conecta con la audiencia, que tras avanzar la exposición se ha sentido tranquilo y seguro. El alumnado también ha valorado que no considera que esté serio, mantenga una postura rígida, esté poco natural, que no consiga relajarse o sonreír o que hable rápido para acabar la exposición cuanto antes. Sin embargo, como resultado de la observación de las defensas, se ha constatado que un 75 por cien del alumnado se ha acelerado considerablemente al hablar y se ha mostrado nervioso, gesticulando en exceso o de forma forzada durante la defensa. No obstante, al valorar la defensa, el alumnado no indica haber sido consciente de ello; a su parecer, no se había acelerado al hablar, ni había tenido una corporalidad o gesticulación inadecuada. En todos los casos, el alumnado consideraba haber estado más tranquilo, una vez comenzada la exposición y durante la misma, a pesar de que se haya observado lo contrario, denotando que el alumnado, centrado en su exposición, no es consciente de dichos hechos observables, lo que se alinearía con lo detectado en la etapa secundaria.

También se ha detectado en la etapa secundaria, una diferencia de percepción en cuanto al nerviosismo del alumnado. El alumnado ha indicado mayores valores de miedo al concepto de hablar en público en contraste al concepto de realizar una presentación, frente al profesorado que los valora de forma similar, lo que podría deberse al hecho de que el profesorado únicamente observa al alumnado hablando en público en clase, en el que habitualmente en esa etapa, se limita a realizar presentaciones preparadas y, en cambio, el alumnado hace referencia a ámbitos dentro y fuera del aula, en diferentes situaciones y con diferentes públicos.

Las causas de esta diferencia de percepción pueden deberse, como se ha indicado, al hecho de que el alumnado, durante las exposiciones públicas, esté tan centrado en el contenido de su exposición que no sea consciente del modo en el que desarrolla sus capacidades oratorias. Sin embargo, algunos estudios indican que el uso actual del lenguaje puede tener influencia en la percepción equivocada de la juventud en torno a la corrección de su oralidad. Trigo (1998) explica que existen una crítica generalizada de lingüistas, docentes y pedagogos sobre el uso inadecuado que se hace de la lengua a nivel oral, indicando que se está degradando y descuidando. Si bien el profesorado es consciente de dicha degradación de las habilidades oratorias del alumnado, dicha tendencia se acentúa en las aulas: se escribe mal, se habla peor. No podemos dejar de lado que la radio, la televisión, la prensa, los medios digitales, suponen una escuela paralela para la juventud y, actualmente, es habitual que, en los debates, tertulias, reuniones o coloquios, especialmente en los televisivos o digitales, se basen en un lenguaje descuidado, incorrecto, incoherente, vulgar y hasta soez, propiciando que la juventud se habitúe a esos registros lingüísticos, dándolos por válidos y convenientes. Al fin al cabo, mucha gente “conocida” y “pseudofamosa” que aparece en televisión hace alarde de un lenguaje mal sonante y mal articulado, pero que llama la atención y que, en consecuencia, se convierte equivocadamente en ejemplo para la juventud, como señal de progresismo y de libertad, aun siendo una representación de pobreza cultural. Por lo tanto, ésta equivocada percepción de qué lenguaje es el adecuado, puede influir, igualmente, en una confusión del alumnado respecto a cómo debe ser un discurso oral adecuado, difiriendo así de la visión del profesorado al respecto.

En cualquier caso, bien por la inconsciencia del alumnado sobre la realidad de sus exposiciones bien por la influencia de los discursos descuidados o informales que observan en los medios, la percepción de alumnado y profesorado difiere.

8.1.4 Hábitos de lectura y escritura y su influencia en la Competencia en Comunicación Lingüística en su forma oral.

El cuarto resultado planteado, se refiere a la posible relación existente entre el nivel de lectura y escritura del alumnado y sus capacidades de comunicación lingüística. A este respecto, los resultados indican que no existe relación directa entre el número de libros leídos por el alumnado y el desarrollo de la competencia en comunicación oral, ni se demuestra que quienes leen más libros, teman menos a hablar en público; sin embargo, sí se muestra una clara relación entre el nivel de escritura del alumnado y la competencia en comunicación oral; de forma que el alumnado que tiene como hábito la creación de comunicaciones o textos escritos, se siente mejor preparado para hablar en público y demuestran tener menos miedo.

La observación y análisis de las defensas de los Trabajos de Fin de Grado, en relación a los hábitos del alumnado, no ha detectado una relación directa entre el número de libros leídos el año anterior o el número de idiomas en el que se ha leído, con la capacidad de comunicación oral demostrada durante la defensa; sin embargo, sí que se ha constatado que la parte del alumnado que ha realizado mejores presentaciones o han demostrado una mejor comunicación oral en las defensas, han reconocido escribir habitualmente. En estos casos, el

Tribunal, además, ha destacado el alto y adecuado nivel de redacción de los Trabajos de Fin de Grado, con lo que sí se intuiría una relación entre el hábito de realizar una escritura creativa y el nivel de comunicación lingüística, con unos mayores niveles de oratoria en aquella parte del alumnado que tiene por costumbre realizar una escritura creativa, que implique una estructuración del contenido, un desarrollo coherente y una creatividad.

A este respecto, el equipo docente que participa en el Focus Group, considera que el resultado del análisis es lógico y guarda relación con la realidad, en base a su experiencia; es decir, que el hecho de que el alumnado lea más, puede darle un vocabulario más rico o ayudar a interiorizar ideas, pero que no mejora en sí la Competencia en Comunicación Lingüística y, sin embargo, ven una relación entre la creación de una comunicación escrita y la comunicación oral, ya que la práctica habitual de la primera, al ser una acción activa de creación de comunicación, redundante en la mejora de la comunicación oral.

Son numerosos los autores que han demostrado que las normas y capacidades para realizar una adecuada composición comunicativa, son comunes tanto para la comunicación escrita como para la oral. Así, López del Castrillo (2008), hace referencia, como ejemplo histórico, al Reglamento de Escuelas de Latinidad de Hermosilla (1825) en el que se indica:

“Por último, dedica varias páginas a exponer cómo debería ser la enseñanza de las Humanidades, reiterando las ideas expuestas anteriormente. Intentaré extraer las principales:

1º La Retórica y Poética no se enseñarán separadas, ni por maestros distintos, como si fueran dos artes o ciencias diferentes, pues forman el único e indivisible arte de la palabra

2º El tratado que se estudie ha de contener las reglas generales de elocuencia, comunes a todas las composiciones y las peculiares de cada género así de prosa como de verso, no limitándose, como las antiguas retóricas, a la oratoria solamente” (López del Castillo, 2008, p. 294).

Por lo tanto, pone de relieve que la comunicación sea escrita u oral, tiene una serie de reglas generales a conocer y dominar.

Sánchez Ortiz (2015), en su estudio sobre el desarrollo de competencias comunicativas mediante la lectura crítica, escritura creativa y expresión oral, se alinea igualmente con la relación entre la creación escrita y la oral:

“La Universidad de la Costa recibe estudiantes que llegan de la secundaria con una cultura incipiente de producción de textos, marcadas deficiencias en lectura crítica, producción de escritos, y el ejercicio de la comunicación oral. (...) Para ello es fundamental el desarrollo de la comprensión, interpretación, explicación, y crítica de textos; así como la planeación, producción y revisión, de manera cohesiva, coherente y adecuada de los discursos orales que utilice en su vida familiar, social, académica y profesional” (Sánchez Ortiz, 2015, p. 119).

Por lo tanto, podría decirse que el nivel de lectura, a pesar de poder suponer un enriquecimiento en cuanto a vocabulario, no implica una mejora de la Competencia en Comunicación Lingüística y, sin embargo, sí que el nivel de escritura, es decir, el hábito continuado de creación de escritos, mejora la capacidad del alumnado para comunicarse mejor en público. Sin embargo, esta afirmación no sería del todo correcta, si consideramos la lectura únicamente como un proceso pasivo, ya que, existen tanto la lectura activa como pasiva.

Para entender mejor las dos vertientes de la lectura, conviene calificar la lectura en dos dimensiones: el tipo de compromiso con un texto y la amplitud de la actividad a lo largo de los textos. Así, Adler (1998) diferencia el compromiso con un texto entre "pasivo" y "activo". La lectura activa combina la lectura con el pensamiento crítico, el aprendizaje y la toma de decisiones. Es decir, que la lectura activa (y cercana) significa que el lector interactúa con el texto, mientras lee, crea preguntas, pensamiento y opiniones, para lo que debe asegurarse de entender lo que lee y hacerlo con un pensamiento crítico. La lectura pasiva, sin embargo, es menos cuidadosa y comporta un menor esfuerzo; significa leer un texto, pero sin involucrarse completamente con él. En la lectura pasiva el lector no piensa críticamente sobre el texto.

Por ello, la lectura activa tiende a implicar no sólo la lectura, sino también la escritura, especialmente la anotación y los comentarios. Los estudiantes que aprenden a partir de un libro de texto practican una lectura activa, al igual que los abogados que realizan una revisión de casos, los investigadores que se mantienen "al día" y los ciudadanos que deciden cómo votar. Por otro lado, la lectura pasiva es lo que tendemos a hacer con la narrativa, es una lectura no informativa y pasatista o recreativa (Allendez, 2002).

El recién aprobado Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato. Entre los objetivos detallados en el artículo 7, incluye "d) Afianzar los hábitos de lectura, estudio y disciplina, como condiciones necesarias para el eficaz aprovechamiento del aprendizaje, y como medio de desarrollo personal" (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022; 5), recalcando, nuevamente, la importancia de los hábitos de lectura.

Así pues, si bien una lectura pasiva no contribuiría a la mejora, en sí, de la competencia oral, la práctica de una lectura activa, sí que repercutiría en una mejor y mayor capacidad de escritura y, por ende, en el desarrollo de la Competencia en Comunicación Lingüística. Tal y como se ha analizado en el apartado teórico, la oralidad supervivió a la escritura, y al mismo tiempo, la lectura alimenta y mejora la calidad de la capacidad de comunicación, por lo que puede ser de vital importancia, si queremos desarrollar unas adecuadas habilidades oratorias en el alumnado, promover en el mismo el placer de la lectura y la escritura (Cavallero y Chartier, 2011).

8.1.5 Bilingüismo

En el desarrollo del Focus Group, salió a colación un aspecto no considerado inicialmente en este análisis, pero que se ha considerado interesante aportarlo a este apartado de discusión. Concretamente, se trata de la importancia del idioma en el miedo a hablar en público. El idioma materno, de lectura y de escritura sí era una variable que se había barajado y analizado en las diversas fases, pero no había arrojado resultados que indicaran que tuviera relevancia en la capacidad de comunicación oral del alumnado. Sin embargo, tal y como se ha comentado, uno de los docentes que formó parte del Focus Group, constató que, al alumnado bilingüe, cuando hace una exposición en euskera, le cuesta más hablar, tiene más miedo a hacerlo bien por la mayor dificultad del euskera en cuanto a verbos y sintaxis, tiene un mayor miedo a no hablar correctamente, al que dirán o si lo harán bien. Sin embargo,

detecta menos miedo a hablar cuando lo hacen en castellano (por una mayor facilidad y dominio del idioma) o en inglés (porque el público, en general, no tiene el inglés como lengua materna, y no temen tanto el juicio por el nivel idiomático).

Diversos estudios se alinean con dicha aportación realizada en el Focus Group, así, Igartua y Zabaltza (2012), explican que la existencia de diferentes dialectos del euskera hace que sus hablantes se comuniquen con dificultad entre ellos o que haya ausencia de comunicación, tendiendo en ese momento a comunicarse en castellano. Además, Callegari (2018), analiza cómo el hecho de necesitar emplear el euskara batua (el estándar) para lograr una adecuada comunicación, dificulta su uso y lo disminuye, ya que al no estar habituados a emplear el euskara batua en su vida cotidiana, les supone una dificultad añadida y una inseguridad. Por otro lado, Jauréguiberry (2008, p. 239), explica que “el euskera es la lengua que se emplea con dificultad en los contextos formales”, lo que explicaría el incremento del nerviosismo y del miedo a realizar exposiciones en público en euskera.

Abasolo (2009) afirma que, en definitiva, en la actualidad, los dialectos del euskera siguen su vitalidad formando parte de la lengua oral, mientras comparten el espacio con la lengua estándar, y sin embargo, es el euskara batua se emplea en todo sector de la vida pública, desde la administración hasta la enseñanza, pero, en la práctica, no se mantiene en una posición de igualdad respecto al castellano, tendiendo a éste último en el momento de exponerse a exposiciones públicas en las que deba expresarse en euskara batua y no en su dialecto habitual del euskara.

Por lo tanto, podemos indicar que, el realizar las exposiciones públicas en euskara, puede añadir dificultades al ponente, bien por tener que realizarlo en euskara batua y temer no emplearlo correctamente, o bien por sentirse más cómodo hablando en castellano en entornos formales.

8.1.6 Diferencias culturales en el tratamiento de la competencia oral

Otro tema que salió a colación en el Focus Group fue que el alumnado procedente de otros países, en lo que respecta a hablar en público, tiene más desarrollada la oralidad y es más tendente a participar en discursos, a debatir o a intervenir en público, incluso en los casos en los que no domina totalmente el idioma. Por tanto, en opinión de uno de los docentes participante en el Focus Group, el alumnado de otras culturas tiene más desarrollada la oralidad y es más proclive a participar en discursos, a debatir o a intervenir en público, incluso en los casos en los que no domina totalmente el idioma.

Este aspecto se había considerado ya en la parte teórica con autores y estudios de avalaban dicha opinión. Así, entre otros, Bernard (2015) indicaba que el alumnado español tiene más dificultades, en comparación con el alumnado de otras nacionalidades, a la hora de hablar en público y que en España hay un mayor miedo al ridículo que en otros países. A su entender, este hecho queda patente en las escuelas de negocio en la que confluye alumnado de varias nacionalidades, ya que el alumnado español, en esa situación, suele ser

más recatados y se suele mostrar más retraído que el resto. Siguiendo con esta idea, Prieto, Martín, Fuentes y Lacasa (2008), mencionaban en relación a las diferencias entre el alumnado español y el anglosajón u oriental, que el primero denota tener una mayor resistencia que los otros a expresarse o exponer sus ideas en público e indican que la razón radica en que el alumnado español ha estado menos expuesto a la realización de este tipo de prácticas; es decir, que el alumnado anglosajón u oriental tiene mayor experiencia en la comunicación oral en público y en el empleo de la metodología del trabajo en equipo y, por lo tanto, a diferencia del español, no presenta oposición a la hora de hablar en público en el aula. Playà (2013) también considera que la cultura anglosajona ha dado más importancia a la oratoria que la cultura española, y como ejemplo de ello se remite al parlamento británico, ya que, allí, los diputados se sitúan frente a frente, y debaten de forma abierta e improvisada, al no admitirse los discursos preparados. Brown y Pickford (2013) ahondan en esta idea, indicando que, en el Reino Unido, la vida institucional se organiza en torno a la necesidad de tener desarrolladas unas adecuadas habilidades oratorias y como muestra de ello analiza su proceso judicial, mucho menos burocrático que el español, y más basado en debates y duelos retóricos. Esta dinámica se repite en el parlamento y en los diferentes estamentos políticos y sociales (Leith, 2011). Por ello, los colegios más exclusivos y las universidades privadas más valoradas destacan por garantizar las habilidades comunicativas y discursivas de su alumnado, y es bien conocida la tradición de los clubes de debate de Instituciones Educativas como Eton, Oxford o Cambridge.

La misma filosofía la comparten países como Estados Unidos, donde se potencian las capacidades improvisadas de oratoria y debate. Ejemplo de ello es la figura de Steve Jobs, quien creó una nueva tendencia basada en su habilidad para realizar discursos basarse en ningún texto escrito y moviéndose por el escenario (Playà, 2013). Efectivamente, en Estados Unidos la formación secundaria otorga gran importancia al *public speaking*, al hablar en público, no sólo ya como asignatura, sino como eje central y común del conjunto de asignaturas, lo que se refleja en la mayor parte de las actividades escolares. Además, las escuelas superiores confieren una gran importancia al desarrollo de las destrezas para hablar en público, argumentar, debatir, exponer o interpretar, especialmente entre los 14 y los 18 años (Fominaya, 2014).

El mismo autor, pone de relieve que, en Estados Unidos, son múltiples las asociaciones orientadas a la oratoria, como la *American Forensics Association* o la *Nacional Forensic League*, donde se promueven las competiciones de debates para el alumnado de secundaria (Fominaya, 2014). Las ligas de debate (donde alumnado de secundaria o universitario, se enfrenta por equipos, defendiendo argumentos a favor o en contra de un tema dado) son habituales tanto en la cultura anglosajona, como en la estadounidense. Dichas prácticas, habituales desde hace décadas en dichos países, comienzan a proliferar en España, lo que denota un cambio de filosofía latente en nuestro país. Pero, el actual sistema educativo dista aún mucho de los modelos de los países mencionados

Por lo tanto, los distintos los autores analizados, se han mostrado de acuerdo con que el sistema educativo español se halla aún lejos de practicar suficientemente la competencia oratoria y han puesto de relieve la necesidad de replantear soluciones enfocadas a subsanar

las carencias del alumnado españoles en cuanto a habilidades comunicativas, lo que vendría a confirmar la hipótesis planteada en la presente tesis.

8.1.7 Preparación de la Competencia en Comunicación Lingüística oral e importancia de la práctica de las técnicas sobre cómo hablar en público

En las encuestas realizadas en secundaria, tanto el alumnado como el profesorado, coinciden en que, para mejorar la capacidad comunicativa del alumnado, sería necesario realizar más actividades encaminadas a tales objetivos en el aula y formaciones más concretas respecto a técnicas de cómo hablar en público. De esa forma estarían más tranquilos en sus exposiciones públicas. En adición, en las encuestas realizadas en los grados universitarios, igualmente, la práctica totalidad del alumnado reconoce que le sería de ayuda para mejorar sus exposiciones públicas el conocer técnicas de retórica y oratoria, así como practicar los discursos en público habitualmente.

En el Focus Group, a partir de dichos datos se discute y se observa que, efectivamente, la adquisición de conocimientos y técnicas sobre cómo hablar en público, mejoraría la Competencia en Comunicación Lingüística del alumnado. Además, se comenta que, para mejorar dicha competencia, sería necesario formar al alumnado en técnicas que les indiquen como realizar exposiciones en público. Por otro lado, se considera imprescindible una práctica habitual; es decir, que sería necesario realizar más actividades encaminadas a tales objetivos en el aula y formaciones más concretas respecto a técnicas de cómo hablar en público. En la actualidad, el profesorado tanto de secundaria como universitario reconoce que, a pesar de ser conscientes de la importancia del desarrollo de esta competencia y de ser un objetivo transversal, en sus asignaturas no realizan formaciones ni prácticas suficientes para su desarrollo, principalmente porque no se ha sistematizado el desarrollo de la competencia en cada asignatura de cada curso.

En este sentido, Bernard (2015) afirma que la práctica de varios años hablando en público, da seguridad, y permite un pensamiento más veloz, pudiendo lograr en breves lapsos de tiempo hilar varios conceptos y articularlos utilizando, al mismo tiempo, recursos lingüísticos que sean atractivos para los oyentes. Logrando con ello unas habilidades que permiten hacer frente a cualquier situación en la que haya que expresarse ante una audiencia. Además, la práctica de la oratoria pública, posibilita reducir la glosofobia que, de no controlarse, puede limitar de forma considerable la capacidad de “brillar en la vida profesional y personal” (Bernard, 2014). De igual manera, Beltrán (2008) explica las deficiencias del alumnado español, y afirma que la realidad muestra que tanto dentro como fuera de las aulas, los jóvenes demuestran las dificultades que tienen para comunicarse, “no sólo con un vocabulario correcto y rico, sino con entonación y con destreza suficiente para no leer un papel”.

Tal y como se ha analizado en el apartado teórico, en base a varios informes y estudios, el sistema educativo español, denota tener una asignatura pendiente con la oratoria, y, de ser así, si se pretende que los jóvenes españoles estén adecuadamente

preparados para competir en un entorno cada vez más competitivo y globalizado, dominado por las pantallas, las redes sociales, y las nuevas tecnologías, será imprescindible replantearse la organización y estructuración actual de formación que se imparte en España en lo referente a las competencias comunicativas entre el alumnado.

A este respecto, el estudio realizado por el Observatorio de Innovación en el empleo (2014) demuestran que los recién titulados españoles no están suficientemente preparados para enfrentarse al mundo laboral, en lo que respecta a las aptitudes comunicativas. Lázaro y Pimentel (2015), corroboran igualmente que, si bien existen personas que tienen unas aptitudes innatas para la oratoria, al igual que ocurre con otros talentos “el orador se hace, no nace y, para hablar correctamente en público son primordiales “el esfuerzo, la formación y la práctica” (Lázaro y Pimentel, 2015, p. 48)

Sin embargo, existen otros puntos de vista, como el de Reyzábal (1993):

"por desconocimiento o por desinterés, muchos docentes no enseñan a hablar ni a escuchar; creen que con proponer o permitir algunos debates o exposiciones en clase y corregir ciertos errores articulatorios, morfológicos, sintácticos o semánticos, ya han cumplido con los objetivos de la comunicación oral. Otros se obsesionan por las correcciones lingüísticas, olvidando que la competencia comunicativa implica mucho más que conocer y manejar la norma, ya que mediante el lenguaje se transmite no sólo lo que sabemos, sino lo que somos, pues se hace patente la persona entera" (Reyzábal, 1993, p. 76).

La situación en nuestro contexto no es muy diferente. El Focus Group ha corroborado, igualmente, que, si bien los últimos años la Competencia en Comunicación Lingüística del alumnado ha mejorado, aún hay mucho trabajo por hacer, para lo cual resulta indispensable buscar vías para trabajar la competencia en comunicación oral de forma transversal, coordinada y organizada; ya que, el plantear únicamente una serie de objetivos respecto a competencias transversales a adquirir, no garantiza que se desarrollen adecuadamente a mejor que se establezca cómo desarrollarla y medirla, evaluarla. Así pues, se considera imprescindible estructurar el desarrollo de la competencia oral en el sistema educativo, para asegurar su adecuado desarrollo.

8.1.8 Asignatura específica versus competencia básica transversal

Una de las disyuntivas que se ha planteado a lo largo de toda la tesis es la conveniencia o no de trabajar asignaturas específicas que desarrollen la oratoria o si continuar en una educación basada en competencias transversales, como promueve actualmente el Sistema Educativo.

En el estudio bibliográfico realizado en la parte teórica, al analizar la evolución histórica de la educación, ha quedado patente el cambio que se produce, a partir de 1938 con la guerra civil, ya que, desaparecen de los planes de estudio las asignaturas específicas que trabajan la oratoria. Desde entonces, surge un vacío en cuanto a cómo debe trabajarse la oralidad en el alumnado, al no existir asignaturas concretas que trabajen la oratoria y se presupone que recae, en todo caso, en la asignatura de Lengua y Literatura el peso de dicha

responsabilidad; es decir, el procurar al alumnado una adecuada habilidad comunicativa, pero sin estar específicamente indicado en las diferentes leyes y reformas.

Sin embargo, a partir de la aprobación de la LOGSE en 1990, se empezarán a establecer objetivos respecto a las capacidades básicas que el alumnado debe adquirir, no con una asignatura específica, sino con el conjunto de las mismas, para poder ser capaz de enfrentarse con éxito a los diferentes retos de la vida. Posteriormente, con la Ley Orgánica de Educación, la LOE de 2006, se materializará el concepto de competencia, que en el currículo se define como "el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas" (página 17166, CAPÍTULO III. Currículo. Artículo 6. Currículo); y entre las competencias básicas, se incluirá la "Competencia en Comunicación Lingüística" (CCL). A partir de entonces, y a lo largo de las siguientes reformas educativas, se ha mantenido la Competencia en Comunicación Lingüística como objetivo general a trabajar de forma transversal en el conjunto de asignaturas, tanto en secundaria como en universidad, haciendo hincapié en la importancia del desarrollar la vertiente oral de dicha competencia.

En los planes de estudio vigentes hasta la realización de dicha tesis, y en el caso de secundaria el 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato define los objetivos en conjunto para toda la etapa, fijando los objetivos clave de la etapa y definiendo los descriptores operativos que marcarán el objetivo del perfil de salida del alumnado al finalizar el Bachillerato. En la ley vigente, existen dos competencias clave asociadas a la oralidad: la Una de estas competencias básicas a desarrollar en el bachillerato es la Competencia en Comunicación Lingüística (CCL) y la competencia plurilingüe (CP). En el contexto universitario, en cambio, la competencia de comunicación se trabaja, principalmente, mediante el desarrollo, puesta en marcha y evaluación de tres competencias implicadas en la misma: la comunicación oral, la comunicación escrita y la comunicación en lengua extranjera. Como se ha analizado previamente, en el caso de La Universidad Pública del País Vasco (UPV/ EHU), en su catálogo de competencias trasversales incluye aquellas que tiene que ver con la Competencia en Comunicación Lingüística y, concretamente, hace referencia a la Comunicación y el Plurilingüismo, incluyendo el lenguaje verbal y no verbal.

El caso es que, en la situación actual, a pesar de establecer como objetivo clave la Competencia en Comunicación Lingüística en su vertiente oral, el análisis realizado apunta a la existencia de una cierta diferencia entre los objetivos pretendidos por la ley en cuanto a la comunicación lingüística y los objetivos alcanzados o los resultados realmente logrados por el alumnado.

Ya en los resultados de los cuestionarios de secundaria, en lo referente a la percepción del alumnado sobre los conocimientos adquiridos en la asignatura de Lengua y Literatura, las respuestas del alumnado son tajantes, ya que en todos los aspectos en los que se les ha cuestionado, opinan que en la clase de Lengua y Literatura no se le ha preparado suficientemente para hablar en público, a pesar de la importancia que el currículo otorga a ese objetivo. Igualmente, al preguntar al profesorado sobre las prácticas que realiza para trabajar la competencia oral en su asignatura, como correspondería a un objetivo general transversal, que debería ser objetivo en todas y cada una de las asignaturas de bachillerato,

más de un 70% del profesorado opina que no trabaja las habilidades oratorias en su asignatura de forma específica. Es decir, que establecer objetivos transversales, sin más, no garantiza que se trabajen adecuadamente en cada asignatura.

A este respecto, en el Focus Group, los y las participantes comentaban la dificultad de desarrollar un objetivo transversal, si éste no está debidamente especificado en cuanto a objetivos, actividades y sistema de evaluación en cada asignatura de cada etapa. Por ello, en el Focus Group surgían, entre las diversas propuestas para mejorar la competencia oral, dos posibilidades. Por un lado, la modificación del currículo, detallando no solo objetivos clave, sino especificando, en cada curso y asignatura, tanto de secundaria como de los grados universitarios, cómo trabajar las competencias transversales, secuenciándolas en cada año de cada etapa, estableciendo actividades para trabajarlas y sistemas de evaluación que permitan medir el grado de adquisición de dichas competencias. Por otro lado, la implantación de una asignatura obligatoria específica que trabaje la oratoria; es decir, crear una asignatura troncal en cada curso, adaptada a la etapa y en el caso de la universidad, a la temática del grado, cuyo objetivo sea formar al alumnado específicamente en técnicas oratorias, centrándose en su aprendizaje y práctica.

Las asignaturas específicas que trabajan la oratoria son comunes en otros países como Estados Unidos, donde se potencian las capacidades improvisadas de oratoria y debate. Allí, la formación secundaria otorga gran importancia al *public speaking*, al hablar en público, no sólo ya como asignatura, sino como eje central y común del conjunto de asignaturas, lo que se refleja en la mayor parte de las actividades escolares. A pesar de ello, la asignatura no es obligatoria en el currículo federal, pero muchos centros la ofertan como asignatura obligatoria, y los que, al menos la tienen como optativa, demostrando la importancia que las destrezas oratorias tienen en el país. Además, se curse o no la asignatura, las escuelas superiores confieren una gran importancia al desarrollo de las destrezas para hablar en público, argumentar, debatir, exponer o interpretar, especialmente entre los 14 y los 18 años (Fominaya, 2014). Además, en Estados Unidos proliferan las asociaciones orientadas a la oratoria, como la *American Forensics Association* o la *Nacional Forensic League*, donde se promueven las competiciones de debates para el alumnado de secundaria (Fominaya, 2014).

Históricamente se partía de asignaturas concretas que trabajaban la oratoria y actualmente los planes educativos fijan objetivos transversales para trabajar la oratoria como competencia necesaria para el alumnado. Quizás, ambas opciones, debidamente desarrolladas, puedan ser válidas e incluso complementarias.

8.1.9 Uso de las presentaciones en las exposiciones orales

Uno de los temas analizado, a lo largo del estudio realizado, ha sido el uso que hace el alumnado de las presentaciones como apoyo en sus exposiciones orales. Tanto en los cuestionarios de secundaria, como en los dirigidos al alumnado universitarios, se indagaba sobre si empleaban presentaciones como apoyo en sus exposiciones y si éstas eran más bien visuales, con poco texto o densas, con mucho texto, resultando así un mero sustituto del discurso escrito en papel. La mayor parte del alumnado, tanto en secundaria como en

universidad, ha respondido que considera que utiliza correctamente las presentaciones de apoyo, con poco texto y muy visuales, y que no lee el texto de las presentaciones; ya que, a la vez, reconoce que memoriza el discurso a exponer, lo guioniza, lo ensaya y, después, repite lo memorizado, sin improvisar ni ser espontáneo. Además, admite no contemplar las posibles preguntas o críticas que le puedan realizar.

Por otro lado, el estudio de variables agrupadas en el análisis estadístico inferencial, realizado al alumnado universitario, indica que el alumnado, que obtiene mayores valores en la variable referente al apoyo que suponen las presentaciones visuales, emplea presentaciones con mayor texto y más completas, lo que le dota de una mayor seguridad. Es decir, que las presentaciones que realmente les sirven de apoyo son más densas y están formadas por más texto.

En las observaciones del TFG, en lo referente a las presentaciones, se daba una cierta contradicción; ya que, si bien el alumnado, en los cuestionarios, indica que utiliza las presentaciones como apoyo y dichas presentaciones son visuales y no densas y llenas de texto; en la realidad, el 82% de las presentaciones eran en su mayor parte texto, en muchas ocasiones muy denso y con letras y fondos que dificultaban la lectura (en base a las rúbricas marcadas a este respecto); y un 63% del alumnado leía el texto de la pantalla de su portátil de forma continua o reiterada. Por lo tanto, al fin y al cabo, utilizaban la presentación como sustituto de las notas escritas tradicionales, desvirtuando así el uso correcto de las presentaciones.

Por otro lado, el hecho de que el alumnado reconozca que memoriza el texto de su exposición y que lo ensaya hasta repetirlo de forma automática indica que, aún en el caso en el que no lean la presentación, si se limitan a simplemente repetir lo memorizado, la presentación no tendría función alguna de apoyo para el ponente. Un uso adecuado implicaría que la presentación fuera más bien visual, con elementos que sirvan de apoyo tanto a quien realiza el discurso como a quien lo sigue, como guía. Sin embargo, una presentación densa y llena de texto, se aleja de ese fin, tanto para quien expone como para el público.

Una de las presentaciones más utilizadas es el PowerPoint, que ha sido objeto de análisis por diversos autores, indicando que en ocasiones la presentación impide que el orador sea dinámico o interactivo:

“En un tiempo de abrumadora presencia de herramientas tecnológicas, ya nadie renunciaría al apoyo del PowerPoint en las presentaciones orales. En general, un uso inteligente de este programa no impide que el orador sea dinámico e interactivo. Pero en un ámbito educativo, y en el caso particular de las exposiciones orales de nuestros alumnos, nos preguntamos si no estaremos contribuyendo a reducir el esfuerzo de los aprendices por articular un discurso bien estructurado y con argumentos. Como consecuencia, al docente también se le plantea la dificultad de evaluar este tipo de pruebas orales que contemplan formas nuevas con los procedimientos de siempre” (García, 2013, p. 157).

En las últimas tres décadas ha habido un cambio decisivo en los medios que se han utilizado para comunicar mensajes en entornos educativos. Hemos pasado de la era de "tiza y charla" a transparencias y diapositivas de PowerPoint. Por ello, y de acuerdo con Warnick

(2002), es importante reconocer que cualquier “nueva forma de comunicación requiere nuevas formas de pensar sobre los procesos de comunicación” (p. 264). Por ello, son muchas las preguntas que surgen en torno al uso de la tecnología PowerPoint en la educación superior: ¿Ha llevado el PowerPoint a un aprendizaje más eficaz? ¿Qué impacto ha tenido el PowerPoint en la dinámica de las aulas? ¿Cuáles son algunos aspectos importantes de la cultura que acompaña al PowerPoint? ¿Cómo ha afectado el PowerPoint a la oralidad, la visualidad y la alfabetización? Existen opiniones y respuestas contrapuestas a estas preguntas, y muchas matizaciones al respecto.

El PowerPoint tiene una dudosa reputación. Ha sido descrito como “el Viagra de la palabra hablada... y una maravillosa píldora para conferencias flácidas” (van Jole, 2000); así como algo que “... convierte a los adultos de pensamiento claro en tontos de cabeza confusa” (Shwom y Keller, 2003, p. 3). Frommer (2016), por ejemplo, explica que el PowerPoint es habitualmente empleado en muchas charlas pero que frecuentemente el orador se limita a repetir las frases proyectadas. Considera que, en ocasiones, interesa más la exhibición que la demostración y su objetivo se remite más a hipnotizar al público, limitando su capacidad de entendimiento y razonamiento. En otros casos, se emplea simplemente como adorno o anestésico. Frommer insiste en que hay personas que lo utilizan con inteligencia pero que existe un frecuente uso viciado del PowerPoint, que contamina el discurso.

Hay quienes abogan incluso por la prohibición del PowerPoint en las clases, argumentando que las empeora y las hace más aburridas. En un artículo de *The Conversation*, el profesor Sørensen (2015) de la *Business School de Copenhagen* detalla que, en su opinión, las universidades deberían prohibir el uso del PowerPoint, alegando que convierte al alumnado en estúpido y al profesorado en aburrido; además, argumenta que las Presentaciones de PowerPoint ignoran cualquier aportación que no provenga del profesor y que resta toda opción de improvisar u opinar por parte del alumnado:

“Lo que hace un PowerPoint es convertir la clase en un monólogo que ignora cualquier otro tipo de aportación que no sea lo que el profesor ha planificado el día anterior, quitando toda posibilidad de improvisar o de considerar otras opiniones. Al contrario que el PowerPoint, escribir con tiza te permite anotar las aportaciones de los alumnos y conectarlas a los puntos que estás desarrollando” (Sørensen, 2015, p. 2-3).

Para Craig y Amernic (2006), el PowerPoint es muy tóxico por tres principales razones:

1. Desalientan el pensamiento complejo. Animam a los profesores a presentar temas complejos utilizando temas, lemas, figuras abstractas y tablas sencillas con evidencia mínima".
2. Los estudiantes piensan en el curso como un conjunto de diapositivas. Así, los buenos maestros que tienen mantienen una complejidad realista y una ambigüedad, son criticados por ser poco claros.
3. Desalientan las expectativas razonables. Los estudiantes esperan que las diapositivas contengan todos los detalles necesarios para sus proyectos y exámenes. ¿Por qué alguien pierde el tiempo leyendo un libro o va a clase cuando se puede obtener un 10 sólo mirando diapositivas en casa en pijama?" (Craig y Amernic, 2006, p. 147-160)

A pesar de ello, las presentaciones de PowerPoint siguen siendo muy populares. Según Paul Ralph (2017) la razón radica en que "Las universidades miden la satisfacción de los

alumnos, pero no su aprendizaje". En su opinión, si las instituciones evaluaran la eficiencia educacional, en vez de enfocarse en la evaluación de las preferencias de los estudiantes, el resultado no sería nada bueno. Sin embargo, los resultados presentados en artículos de revistas académicas indican que al alumnado le gusta que se le enseñe usando presentaciones PowerPoint (quizás debido a su novedad y la posibilidad de imprimir las diapositivas de PowerPoint como material de apoyo) y piensa que las presentaciones de PowerPoint son entretenidas, mejoran la claridad y ayudan a recordar la materia.

No obstante, hay poca evidencia consistente que demuestre que la enseñanza con PowerPoint conduzca a un aprendizaje y a unas calificaciones significativamente mejores que la enseñanza con métodos más convencionales. La mayoría de los estudios muestra que el uso de PowerPoint no está asociado con una mejora significativa en las calificaciones del alumnado. Por ejemplo, Rankin y Hoas (2001) examinaron el efecto de las presentaciones de PowerPoint en las calificaciones de los estudiantes en cuatro clases de estudiantes en un curso de introducción a la economía impartido por un instructor, en una institución, en dos semestres. "Cada semestre, a un grupo de estudiantes se le enseñó con diapositivas de PowerPoint y al otro se le enseñó sin diapositivas para que sirviera como grupo de control (...) pero no hubo ningún efecto significativo en términos del desempeño de los estudiantes" (p. 113). Resultados como éste parecen curiosos en vista de la rapidez y convicción con la que el profesorado ha adoptado el PowerPoint.

En otro estudio realizado por Szabo y Hastings (2000), más del 90 % del alumnado dijo que el PowerPoint "atrae más la atención que el método tradicional de lectura" (p. 179), y el 85 % encontró que "las conferencias en las que se emplean presentaciones PowerPoint son más interesantes que las conferencias tradicionales" (p. 186) por lo que concluyeron que, las exposiciones en público empleando PowerPoint, se suman principalmente al entretenimiento en lugar de a la educación de los estudiantes. Al margen de los posibles beneficios en la memoria, no se encontraron ventajas significativas para las conferencias en las que se emplearon presentaciones de PowerPoint, ni se detectó que proporcionara un mejor rendimiento académico. Aunque los estudiantes encontraron la presentación de PowerPoint entretenida, Szabo y Hastings (2000) señalaron acertadamente que "el desafío en el nuevo milenio no es entretener a los estudiantes... sino mejorar o facilitar el aprendizaje" (p. 187). Tal mejora no será fácil si se creen en los argumentos de Parker (2001), que sostiene que los presentadores se están concentrando más en "dar formato a las diapositivas, porque es más divertido hacerlo que concentrarse en lo que van a decir" (p. 5).

En 2002, se estimó que había en circulación más de 400 millones de copias de PowerPoint y que "cada día se dan en todo el mundo entre 20 y 30 millones de presentaciones basadas en PowerPoint" (Simons, 2005). Es probable que esos números hayan crecido exponencialmente desde entonces. De hecho, Parker (2001) alegó que "aparecer en una reunión sin PowerPoint sería tan desagradable y vagamente pretencioso, como ir descalzo" (p. 2). Además, el uso de PowerPoint está tan extendido en las instituciones de educación superior que, el hecho de que un miembro de la facultad se abstenga de usar el PowerPoint, es "a veces visto como una señal de antigüedad y privilegio" (Parker, 2001, p. 6, citando una conversación con el profesor de la Universidad de Stanford Clifford Nass).

La tecnología de PowerPoint ha sido criticada ser parte de la causa de “una disminución general del habla en público” (Nunberg, 1999, p. 330) y por causar efectos perjudiciales en el “diálogo, la interacción y la consideración reflexiva de las ideas” (Cyphert, 2004, p. 80). Entre los que se sienten desilusionados por las presentaciones de PowerPoint, algunos alegan que promete mucho en términos de entregar contenido de manera eficiente y ofrecer presentaciones atractivas y dinámicas, pero que en la realidad el resultado es una monotonía vacía (Stewart, 2001). Es cierto que existen oradores públicos con grandes capacidades retóricas que buscan persuadir o educar, y usan PowerPoint como una ayuda visual para hacer “la estructura lógica de un argumento más transparente” (Parker, 2001).

Sin embargo, el conocimiento que la mayoría tiene sobre cómo usar PowerPoint de manera efectiva se extiende poco más allá de las pautas generales para usar ayudas visuales que han sido delineadas por Berko, Wolvin y Ray (1997) y Andrews y Baird (2000). Pocos conferenciantes o presentadores de seminarios de negocios parecen expertos en fusionar su oratoria verbal con “la visualidad como un elemento de invención retórica” (Cyphert, 2004, p. 81). En cambio, una gran parte de los usuarios de PowerPoint parece concebir que sus objetivos como educadores implican simplemente una transmisión de conocimiento en una sola dirección, en lugar de promover la construcción del conocimiento y el análisis y síntesis del conocimiento (Ramsden, 1992). La oralidad, o al menos la oralidad generada por los estudiantes, parece haber sido degradada por la naturaleza unidireccional del discurso que acompaña a la mayoría de las presentaciones de PowerPoint. Ese discurso a menudo tiene las características de un acompañamiento de voz en off a una exhibición visual, generalmente de palabras impresas mejoradas gráficamente. El instructor corre el riesgo de ser relegado de un papel central al de un tramoyista incidental.

Otro problema pedagógico importante con las presentaciones de PowerPoint es que los receptores están “comprometidos pasivamente” en lugar de “comprometidos activamente”. Jones (2003, p. 5) discutió el peligro de hacer que las presentaciones de PowerPoint estén disponibles para los estudiantes. Se dice que tal práctica alienta a los “estudiantes a sentarse pasivamente durante la sesión, ya que tienen acceso a la presentación. Por ello, para que las presentaciones de PowerPoint puedan ser efectiva, es vital trabajar, junto con el alumnado, en el diseño de actividades de aprendizaje que le animen a identificar nuevas formas de pensar por sí mismo.

También hay un profundo impacto en la alfabetización. Las diapositivas de PowerPoint a menudo carecen de párrafos, pronombres, puntuación, conjunciones, verbos auxiliares y artículos. La obligación de formar oraciones completas se ha vuelto opcional y la ortografía de palabras poli silábicas se ha convertido en un arte perdido en un mar de abreviaturas y líneas en una diapositiva” (Parker, 2001, p. 2). Es “un mundo donde cualquier pensamiento complejo debe dividirse en fragmentos de siete palabras, con manchas de colores entre ellos” (Norvig, 2003, p. 343). El uso del lenguaje es impreciso y hace que la audiencia “a menudo se pierda en una maraña de puntos y subpuntos” en “listas que se vuelven locas” (Shwom & Keller, 2003, p. 4-5).

Parker (2001, citando a Clifford Nass) argumentó que el PowerPoint “faculta al proveedor de contenido simple, pero corre el riesgo de excluir al proveedor del proceso, es

decir, al retórico, al narrador, al poeta, a la persona cuyos pensamientos no se pueden organizar en forma de una diapositiva de PowerPoint” (p. 6).

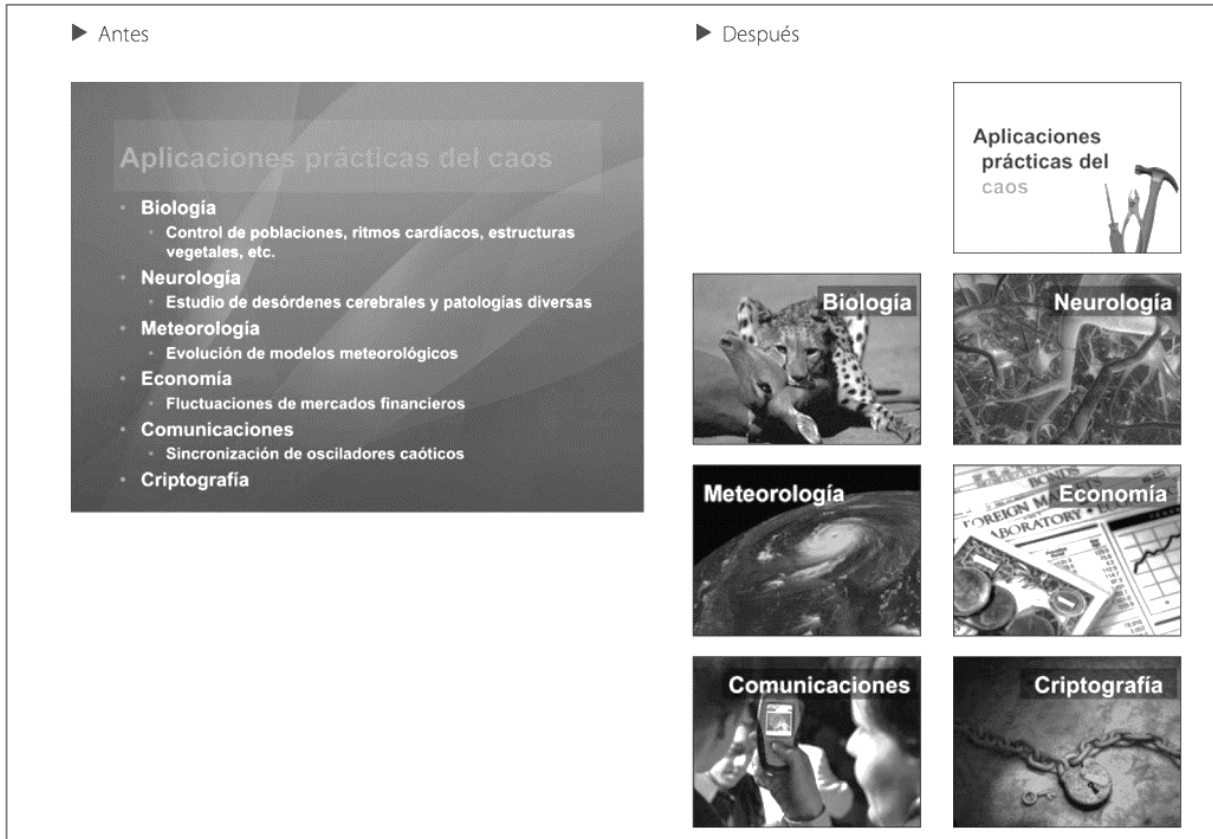
Esta disparidad de opiniones parece que se limita a una lucha entre "PowerPoint malo y PowerPoint bueno". Sin embargo, el resultado negativo del uso de las presentaciones PowerPoint viene causado, no tanto por la herramienta en sí, sino por el mal uso que se da de la misma. Por ello, existe diversa literatura que brinda asesoramiento técnico sobre cómo preparar presentaciones de PowerPoint como, por ejemplo, las publicaciones de Coursey, Yang y Pandey (2012), Jones (2003) o Shwom y Keller (2003). Muchos de los defensores de las presentaciones en PowerPoint, indican que son herramientas válidas y de ayuda en la docencia, o en cualquier presentación en público, siempre que se eviten una serie de fallos que hacen que los alejen del objetivo pretendido. Los errores básicos provienen de la tipografía empleada y tienen un gran impacto en la comprensión de la presentación. Así, los errores a evitar y sus soluciones serían las siguientes (Moll, 2015) en base al libro “El arte de presentar” de Marañón (2000):

Ilustración 69 – 8 Errores que debes evitar en una presentación en PowerPoint

ERROR	SOLUCIONES
Usar un tamaño de la letra demasiado pequeño.	Escribe poco texto en cada diapositiva y cuanto más grande mejor, asegurándose que se lea desde la última fila y permitiendo que el protagonista sea el ponente.
Escribir todo el texto en mayúsculas, negrita o cursiva	Usar una fuente de tipo normal, es decir, una fuente con la que la gente está acostumbrada y no poner más de una o dos palabras en negrita o cursiva en una misma diapositiva.
Subrayar toda la diapositiva	<p>Subrayar las palabras acorta la parte inferior de las letras y eso dificulta su legibilidad.</p> <p>Para enfatizar una palabra es mejor optar por la negrita, la cursiva o cambiar el color de la fuente.</p>
Cambiar el color de la fuente sin seguir un criterio	El cambio de color se utiliza para enfatizar una transición, por ejemplo, de un bloque a otro bloque o de un proceso a otro. Hay que evitar utilizar más de tres colores en una misma diapositiva.
Usar caprichosamente varios tipos de letras en una misma diapositiva o presentación	Emplear como máximo dos tipos de fuentes y que sean fáciles de leer para la audiencia.
Confundir en una misma diapositiva el texto con el fondo	<p>El fondo debe ser secundario, no muy llamativo y nunca debe interferir con el texto de la diapositiva.</p> <p>El fondo perfecto es el blanco.</p>
Crear diapositivas parecidas a la lista de la compra, con listas, viñetas...etc. que provocan que haya mucho texto y la audiencia se centre en la lectura o se aburra.	<p>La segmentación, emplear una diapositiva para cada apartado y sustituir la mayor parte del texto por imágenes pertinentes (ver ilustración 70).</p> <p>Evitar más de tres listas en una misma diapositiva, y resaltar en cada diapositiva uno de los elementos de la lista, aclarando el resto para facilitar la concentración en ese texto. (ver ilustración 71).</p>
No dar importancia al título de tu presentación: El título es una parte esencial de una presentación, ya que recoge el propósito de la misma.	<p>Emplear dos o tres palabras clave que contengan el propósito de la presentación, y construir una frase con ellas.</p> <p>Conviene usar una fuente distinta a la del resto de diapositivas.</p> <p>Las preguntas son adecuadas como título porque invitan a la reflexión.</p> <p>Presentar el título en solitario antes de que la presentación comience para dar tiempo a la audiencia a asimilar el mensaje</p>

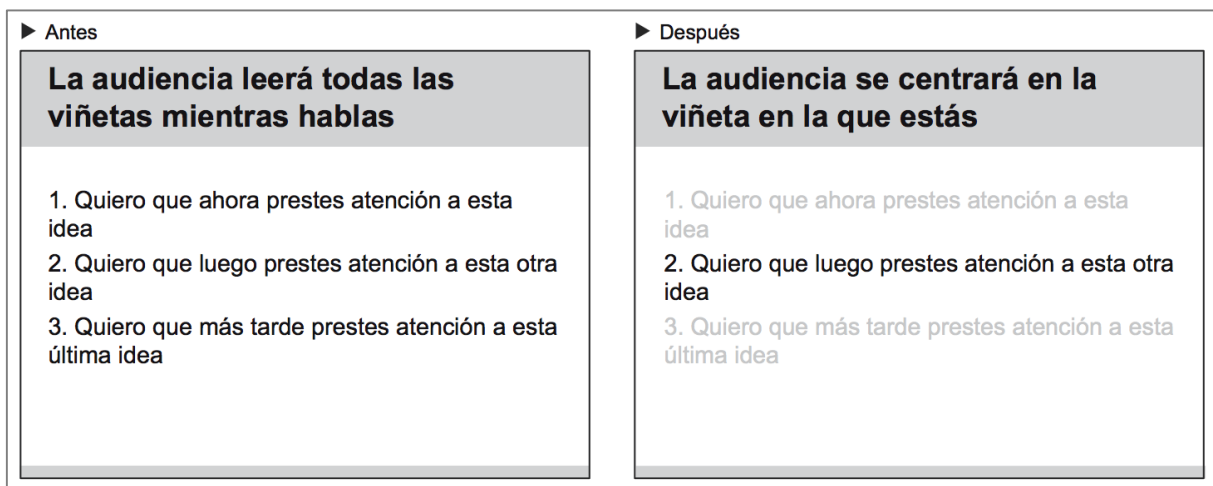
Fuente: elaboración propia

Ilustración 70 – Resaltar elementos de una lista en una diapositiva PowerPoint



Fuente: Ilustración extraída del libro “El arte de presentar” (Marañón, 2000)

Ilustración 71 – Resaltar elementos de una lista en una diapositiva PowerPoint



Fuente: Ilustración extraída del libro “El arte de presentar” (Marañón, 2000)

Por supuesto existen alternativas al PowerPoint como el *Prezi*, *SlideRocket* o *Impress* que añaden animaciones en 3D; pero, lejos de mejorar el resultado, lo empeoran, ya que un excesivo y continuado movimiento hace que la audiencia se pierda o se distraigan con la animación Sørensen (2015).

Por todo ello, un gran desafío al que se enfrentarán los educadores será convertir la disposición, generalmente positiva, de los estudiantes al PowerPoint en un aprendizaje y un rendimiento significativamente mejores, evitando así que un uso inadecuado del PowerPoint, lejos de convertirlo en un apoyo, lo haga en una traba para el discurso, distrayendo o confundiendo a la audiencia y, en ocasiones, al propio orador. Queda demostrado, además, que este hecho no ocurre únicamente entre la juventud o el alumnado, sino que se trata de una práctica frecuente en la sociedad, tanto entre el profesorado como entre los ponentes de presentaciones en público de cualquier índole.

Por ello, convendría que los usuarios de este tipo de presentaciones hicieran una pausa para reflexionar sobre cualquier nueva tecnología y cómo afecta, aunque sea imperceptiblemente, su compromiso con lo que enseñan y cómo lo enseñan. Por otro lado, como sociedad, debemos ser conscientes de que el PowerPoint, junto con la tecnología informática aliada y basada en Internet, está teniendo un profundo efecto en la educación superior. El PowerPoint no es simplemente un medio benigno de facilitar lo que los educadores siempre han hecho. Más bien, está cambiando mucho la forma de relacionarnos con nuestros estudiantes y las disciplinas que profesamos. Deberíamos sentir curiosidad por saber por qué esto es así y ser más conscientes de la cultura, las costumbres y el comportamiento que se arrastran con el PowerPoint y cómo afectan la forma en que pensamos sobre nuestros estudiantes, nuestras audiencias, nosotros mismos y nuestras disciplinas.

8.1.10 Ámbito en el que se realizan las exposiciones en público

El ámbito en el que se realizan las exposiciones ha sido otro de los factores que han demostrado influir en el tipo y calidad del discurso del alumnado; así como en su miedo a realizarlo.

En las encuestas al alumnado universitario, los resultados muestran que el ámbito en el que se desarrolla la actividad de hablar en público es determinante, ya que, en los ámbitos de amistad o familia, además de estar en un entorno conocido y cómodo, se dedican a debatir, hablar de temas que conocen o que no les condicionan ni van a ser evaluados. Sin embargo, en el ámbito del aula, deben defender un tema, que quizás no conocen (al menos inicialmente), ante un público menos cercano y en el que puede ser evaluados. Destaca, además, que el hablar en la radio o en la televisión no crea comodidad, ya que, al fin y al cabo, las declaraciones realizadas en un medio pueden ser vistas o escuchadas posteriormente por cualquiera y pueden, al igual que en el aula, sentirse juzgados o valorados. Al fin y al cabo, la audiencia y el contexto (formal, informal, evaluatorio...) al que pueda llegar la exposición es determinante a la hora de que el alumnado sienta más o menos miedo a hablar en público.

Durante la discusión de los resultados en el Focus Group, igualmente, algunos y algunas participantes, han considerado que nerviosismo y el miedo varían en función de la etapa educativa o del ámbito o tipo de discurso a realizar. Por ejemplo, en secundaria, las exposiciones las realizan habitualmente dentro de su grupo de clase que conocen y con el que

tienen confianza, por lo que el miedo es menor y los nervios suele provenir en muchos casos del hecho de que sea un acto en el que se les va a evaluar y sea un alumnado al que la nota le importe mucho. Por otro lado, en el Focus Group se ha puesto de relieve que, en función del ámbito en el que tengan que hablar en público, el nivel de miedo varía. Si por ejemplo es en familia o entre amigos, están más tranquilos, pero si se trata de un ámbito público, o ante un docente, en un momento en el que va a ser evaluado, el miedo aumenta. De la misma manera, si se trata una situación espontánea en la que simplemente tiene que dar una opinión, el miedo se reduce, pero si es un tema que requiere una preparación (por tener una estructura o requerir el memorizar un contenido), el miedo aumenta.

El discurso oral es una práctica social que implica formas de acción entre las personas y que se articula a partir del uso lingüístico contextualizado. Por ello se materializa en el uso de determinada lengua con fines específicos ligados a su contexto de realización (lingüístico, cognitivo, sociocultural), bien sea a través de la oralidad o de la escritura (Luna, 2006).

Tal como lo señalan (Calsamiglia y Tusón, 1999), las lenguas viven en el discurso y a través de él. Dicha elección se realiza según parámetros comunicativos que incluyen la situación de comunicación, el contexto de la situación, los propósitos de quien la realiza, las características de los destinatarios, entre otros. La determinación del tipo de comunicación oral, vendrá por lo tanto determinado por dimensiones como "las capacidades de las personas, la organización de los medios verbales para propósitos socialmente definidos, y las reglas sensitivas a las situaciones" (Hymes, 1972, p. 32).

No todas las manifestaciones de la oralidad son naturales ni se materializan con el uso cotidiano de la lengua, ya que existen algunos tipos de discursos que exigen otro tipo de forma y lenguaje, como pueden ser una conferencia, un discurso político, un discurso inaugural, una exposición... etc., que exigen un alto grado de preparación, de elaboración, y casi siempre incorporan el soporte de la escritura (un guion, un cuadro sinóptico, unas notas, una diapositiva... etc.) y un lenguaje formal (Bruner, 1995).

Por lo tanto, el ámbito en el que se desarrolla una exposición oral, influye en el tipo de discurso a realizar y en sus exigencias tanto en forma como en el tipo de lenguaje y mayor formalidad de discurso y mayor exigencia (cuando va a ser evaluado, el tipo de público), la dificultad y, lógicamente, el nerviosismo y/o miedo aumenta.

8.1.11 Nativos y nativas digitales

Estrechamente ligado al ámbito, está el hecho de que el actual alumnado esté compuesto por nativos y nativas digitales, tal y como se ha analizado en el apartado teórico, en el capítulo 4. La juventud actual tiene normalizada la comunicación digital e informal, lo que está afectando a su comunicación escrita y oral en cualquier ámbito. Dicha juventud, entiende las redes sociales como un espacio informal, en el que comunicarse con la familia y amigos, por lo que no se da importancia excesiva a las faltas de ortografía y se emplea la lengua de forma informal, empleando por ejemplo acortamientos de palabras, o símbolos. El problema es la fácil transferencia que se produce de ese discurso informal y coloquial a cualquier otro

ámbito, lo que impide que se desarrolle una competencia oral que permita gestionar de forma adecuada cualquier actividad pública o privada. Por lo que se corre el riesgo de que cualquier ámbito de exposición oral, sea tratado como informal y, por lo tanto, se le reste la importancia y la formalidad de discurso que requiere.

Este tema surgía igualmente en el Focus Group, al hablar del miedo del alumnado a realizar una exposición pública. Una de las participantes, indicaba que, a su entender, hoy en días se ha perdido parte del respeto a hablar en público; es decir, que no se le da la importancia que antaño se le daba y que, en consecuencia, se ha perdido un cierto miedo, en general, a las exposiciones públicas, lo que puede ir en detrimento de la formalidad y la calidad el discurso.

La influencia de la normalización de la comunicación digital e informal en el discurso de la juventud en todo ámbito, ha sido analizado por diversos estudios y autores. Así, el *“Informe de Juventud en España de 2020”*, basado en la encuesta INJUVE del año 2019 explica claramente que la juventud actual es “nativa digital”, lo que implica que están muy familiarizados con el entorno online y lo utilizan para informarse, aprender, interactuar, comprar y entretenerse (Presky, 2001). El entretenimiento digital, frente al tradicional tiene características diferentes, como la inmediatez: el ocio se puede disfrutar en pequeños momentos, burbujas interactivas, ocio selectivo y móvil, pero al mismo tiempo mucho menos duradero y micro segmentado (Igarza, 2009). Además, el ocio digital tiene rasgos de permanencia: en la medida en que la conexión es constante, convierte al propio sujeto en un producto continuamente expuesto ante sus semejantes, como forma de ocio social. Todos estos aspectos están relacionados porque ayudan a establecer una identidad grupal colectiva; estas formas de ocio generan personalidades, interrelaciones y diálogos propios de la actual juventud (Reig y Vilchez, 2013). En consecuencia, la juventud está normalizando este tipo de comunicación digital e informal, lo que está afectando a su comunicación escrita y oral en cualquier ámbito. No les resulta tan sencillo distinguir entre un entorno formal o académico y uno informal; aplican el mismo lenguaje, las mismas fórmulas.

Así, la juventud no desarrolla unas competencias, en los diferentes ámbitos de su vida. El lenguaje a través de las pantallas y en las redes sociales ha modificado la forma en la que nos expresamos, propiciando que la comunicación escrita esté más cercana que nunca de la oral. Las redes sociales dan acceso a que cualquier persona pueda comunicarse con un gran público (en mayor o menor medida, en función del alcance de sus redes); y, al mismo tiempo, la sociedad y, especialmente la juventud, entienden las redes sociales como un espacio informal, en el que comunicarse con la familia y amigos, por lo que no se da importancia excesiva a las faltas de ortografía y se emplea la lengua de forma informal, empleando por ejemplo acortamientos de palabras, o símbolos. El problema es la fácil transferencia que se produce de ese discurso informal y coloquial a cualquier otro ámbito, lo que impide que se desarrolle una competencia oral que permita gestionar de forma adecuada cualquier actividad pública o privada (McLuhan, 1964).

Así pues, la cada vez mayor digitalización de la juventud, dificulta de diferenciación de la comunicación informal (antes relegada al ámbito de las amistades o la familia) frente a la formal, propiciando que las exposiciones y comunicaciones orales en entornos formales, en ocasiones, carezcan del lenguaje y tratamiento formal que requiere.

8.1.12 Características de un buen orador y sus herramientas

Un aspecto de obligado análisis al estudiar el desarrollo de la competencia oral, son las características que supuestamente un buen orador debe tener. A lo largo de la historia, tal y como se ha detallado en el apartado teórico, el ideal del buen orador ha ido variando. Así, para Sócrates, el orador debía ser una persona instruida y movida por los más altos ideales, un *vir bonus* (Ciorcia, 2013). Para Quintiliano el buen orador era un varón dotado de todas las virtudes, de pensamientos nobles y de un talento natural, instruido en todas las bellas doctrinal y con formación moral (Espino, 2002), por lo tanto, se trataba de un *vir bonus dicendi peritus*, un hombre de bien, resultante de una adecuada educación tanto familiar como escolar y de una formación técnica (*ars*). Además, Quintiliano estimaba que el orador debía poseer ciertas virtudes: carácter (*praestantia animi*), constancia (*constantia*), confianza en sí mismo (*fiducia*), fortaleza (*fortitudo*), armas poderosas frente a un auditorio.

Cicerón, a su vez consideraba que un buen orador debía estar dotado de una adecuada voz, buena apariencia, gracia y fortaleza física, además de una preparación técnica y una práctica continuada. Séneca el Viejo, a su vez, coincidía con Cicerón y Quintiliano en la importancia del *ingenium* y el *ars*. Para Séneca la voz es una herramienta primordial para todo orador frente a su auditorio, ya que con ella lo persuadirá. Dicha voz debe ser vigorosa (*vox robusta, valentissima, solida*) y melodiosa (*suavitas, dulcis*), atributos idóneos de este sonido. Además, destaca la importancia de cuidar la voz y educarla para obtener resultados satisfactorios como orador (Casaceli, 1978).

El concepto del buen orador ha ido evolucionando y si bien se mantienen algunos de los requisitos que los clásicos marcaban, han ido surgiendo otros nuevos. Por ejemplo, para Playà (2013) un buen orador debe gestionar, además de la oratoria, la comunicación no verbal y los silencios, complementos fundamentales de la palabra. Por ello, en el análisis realizado, se ha cuestionado al alumnado en torno a las características que un buen orador debe poseer, partiendo de una lista de características preestablecidas. Todas las características planteadas han sido consideradas como propias de un buen orador, pero resulta curioso que, entre dichas cualidades, destacan especialmente el que miren al público, se muevan de forma natural, hagan el discurso ameno o sean espontáneos, y, sin embargo, se da menor importancia a que haga pensar, al escucharlo se aprenda sin darse cuenta y especialmente, el que conozca el tema, que pasa a ser la característica menos valorada. Por lo tanto, el alumnado considera que el buen orador no tiene que ser especialmente conocedor del tema, y da mayor valoración a que sea ameno o entretenido. Si unimos este dato a la docencia, resulta chocante que el alumnado valore más el discurso entretenido que el de quien domina el tema y lo transmite. Y, en cuanto al ámbito en el que ha encontrado buenos oradores, donde mejores oradores han encontrado es especialmente en la universidad, la televisión o en el colegio. Por lo tanto, en base a la opinión del alumnado objeto de análisis, el buen orador se acercaría más una persona

que entretiene y ameniza, que a una con conocimientos del tema del que habla, lo que contrastaría con la importancia que daban los clásicos al conocimiento para ser un buen orador.

A este hecho, se le sumaría que actualmente la comunicación, especialmente la del ámbito político, se vale de múltiples herramientas comunicativas, ligadas a despertar las emociones de la audiencia. Dichas herramientas se utilizan no sólo en política, sino en diferentes ámbitos, especialmente en redes, para crear opiniones, movilizar, concienciar...etc. En este contexto, considerando que la globalización, en el campo de la información, ha permitido que se manejen y difundan grandes cantidades de datos e información cotidianamente; sin embargo, los mecanismos para identificar la información falsa, sin sustento científico u objetivo, son mínimos. Así, la comunicación se vale de herramientas, ya analizadas en el marco teórico, como la *disinformation*, la *misinformation* la *posverdad* y las *fake new*, empleadas habitualmente para crear opiniones, emociones y movilizar al público (Estrada-Cuzcano y Saavedra-Vásquez, 2018).

Todas estas estrategias comunicativas son tienen como objetivo crear dudas o falsas controversias con el fin de conseguir beneficios económicos o ideológicos, estos “desórdenes informativos” están interrelacionados entre sí y se basan, totalmente, en las tecnologías post internet, lo que ha modificado la naturaleza misma de la comunicación interpersonal colectiva y tienen su origen en distintas razones que han propiciado su propagación, alcance e importancia actual (Del-Fresno-García, 2019).

Tal cantidad de información, sumada a la incertidumbre y duda sobre su veracidad, y la contraposición de información muchas veces distinta y opuesta, produce que “cuando la información llega al usuario, le es muy difícil discriminar lo falso de lo verdadero” (Campos, 2018, p. 105).

Por lo tanto, unas adecuadas capacidades oratorias son importantes para el alumnado no solo con visión orientada a su carrera profesional, sea cual sea, sino para poder desarrollarse adecuadamente como persona en su entorno personal, familiar, social y laboral. Sin embargo, en la sociedad actual, la comunicación y el éxito de la misma no se basará únicamente en habilidades oratorias (que seguirá teniendo una gran relevancia); ya que, a causa de herramientas comunicativas como la desinformación, los discursos populistas y las noticias falsas que influirán en el público, por medio de las emociones y la información errónea, se podrán movilizar las masas, de la misma forma que un buen orador podría hacerlo, pero sin la necesidad de poseer esas habilidades oratorias.

Así, el éxito de una comunicación hoy en día uniría, además de unas adecuadas capacidades oratorias, unas buenas habilidades para entretener y amenizar al público, complementadas con unas herramientas comunicativas que despierten las emociones de la audiencia.

En este sentido, el modelo de orador que se manifiesta en esta investigación coincide con los estudios realizados sobre las demandas de buenos informadores que deber tener escasos conocimientos sobre los temas que tratan, pero deben ser amenos. La verdad de lo que se diga no importa, sino los efectos populistas que crean.

8.2 PROPUESTA

En este apartado, y tras haber constatado que existen carencias en el desarrollo de la competencia oral, se van a realizar una serie de propuestas que podrían subsanar dichas carencias en todo o en parte y mejorar así la comunicación lingüística en su forma oral del alumnado tanto en secundaria como universidad.

Todas estas propuestas tienen sus implicaciones para los diferentes agente y colectivos afectados, y su puesta en marcha requeriría de mayor o menor complicación y tiempo, como se detallará a continuación.

8.2.1 Modificación del currículo: Definir el desarrollo de las competencias por curso y asignatura

La primera de las propuestas consistiría en especificar en cada curso y asignatura, tanto de secundaria como de los grados universitarios, cómo trabajar las competencias transversales, secuenciándolas en cada año de cada etapa, estableciendo actividades para trabajarlas y sistemas de evaluación que permitan medir el grado de adquisición de dichas competencias, tal y como proponía el programa EHUNDU de la Universidad del País Vasco UPV/EHU que, tras mantenerse vigente durante 5 cursos, dejó de aplicarse en 2016.

Por lo tanto, habría que establecer las vías para que la competencia en comunicación oral se trabaje de forma transversal, coordinada y organizada; ya que, el plantear únicamente una serie de objetivos respecto a competencias transversales a adquirir, no garantiza que se desarrollen adecuadamente a mejor que se establezca cómo desarrollarla y medirla, evaluarla.

Esta propuesta implicaría no solo que se establecieran unos objetivos competencias transversales, únicamente, dejando la responsabilidad del desarrollo de dichas competencias, aplicado a cada asignatura, en manos de los Centros Educativos en el mejor de los casos, o en las del profesorado de cada asignatura. Este hecho dificulta que se realice de forma efectiva; en ocasiones, por la falta de tiempo de los Centros Educativos o del profesorado para modificar o adaptar sus asignaturas, en otras por no saber cómo aplicar el desarrollo de las competencias transversales en el marco de su asignatura, en el caso del profesorado, o del conjunto de la etapa, en el caso de los centros. Por ello, sería de ayuda que la aplicación práctica de cada una de las competencias transversales se detalle y especifique desde las Instituciones Educativas.

Las implicaciones, para cada uno de los colectivos o instituciones afectados serían las siguientes:

Instituciones Educativas

Una primera posibilidad sería una nueva reforma del currículum de la etapa secundaria y universitario. En la etapa secundaria, en este momento resultaría complicado, ya que el último Real Decreto aprobado para reformar dicha etapa, en base a la LOMLOE se ha aprobado recientemente, concretamente en Bachillerato, el 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato. Este Real Decreto, frente a los anteriores, realiza un avance; ya que, además de fijar los objetivos clave de la etapa, como en las reformas anteriores, fija además los descriptores operativos que marcarán el objetivo del perfil de salida del alumnado al finalizar el Bachillerato. Sin embargo, la propuesta actual implicaría que el Ministerio de Educación, además de lo anterior, definieran en el currículum de cada asignatura cómo debe trabajar los objetivos clave para cada una de las competencias, especificando los contenidos, actividades y sistemas de evaluación que permitieran comprobar y medir el desarrollo de las competencias. En este momento, recién publicado el Real Decreto 243/2022, resulta poco viable plantear una reforma educativa en el corto plazo.

En el caso del País Vasco, donde se ha realizado nuestro estudio, la competencia en educación está transferida; por lo que, tras la publicación de cada Real Decreto que reforma el sistema educativo, el Gobierno Vasco a su vez publica un Decreto que aplica la reforma estatal al sistema educativo del País Vasco. Por lo tanto, una opción sería que el Departamento de Educación del Gobierno Vasco, en su aplicación del Real Decreto 243/2022, definiera cómo aplicar los objetivos competenciales clave en cada una de las asignaturas. Sin embargo, realizar un desarrollo detallado de cómo trabajar cada objetivo clave en los diferentes cursos y asignaturas de Bachillerato, supondría un retraso significativo que, ahora mismo, no sería posible; ya que la LOMLOE debe aplicarse ya en el curso 2022/2023 en el primer curso de Bachillerato y, por lo tanto, el decreto del Departamento de Educación del Gobierno Vasco no puede retrasar su publicación, que se espera para los próximos meses.

Así pues, una nueva reforma educativa o una modificación de currículum no sería factible en este momento, pero, habría que tener en cuenta esta propuesta de cara a futuras reformas educativas en las que sí se podría aplicar un desarrollo detallado de cómo trabajar y evaluar las competencias en cada asignatura de cada curso de secundaria.

A nivel universitario, la propuesta planteada indicaría, igualmente una reforma educativa que, en el corto plazo no es factible, pero sería viable tenerlo en cuenta en futuras reformas.

Centros Educativos

A falta de una definición detallada de cómo desarrollo competencia en los diferentes cursos y asignaturas de secundario y de los grados universitarios, una alternativa sería que los propios Centros Educativos elaboraran una planificación para trabajar y evaluar las competencias transversales en cada asignatura de cada curso, indicando los objetivos, actividades, sistema de evaluación y ponderación...etc. en cada una de las asignaturas.

Este planteamiento es viable, y en algunos centros ya se está realizando en los primeros cursos de secundaria. Por ejemplo, en la Ikastola Zurriola objeto de nuestro estudio, se ha ido estableciendo un sistema de desarrollo y evaluación de las competencias en cada asignatura, en cada curso de la Educación Secundaria Obligatoria, y se plantea realizarlo progresivamente en Bachillerato. Dicha definición incluye las competencias transversales, pero es cierto que el proceso es largo y arduo, y las competencias transversales resultan las más complicadas de definir por asignatura, en muchos casos. Este tipo de iniciativas, exigen un alto esfuerzo y tiempo a los Centros Educativos, por lo que el proceso no resulta sencillo y rápido. Teniendo en cuenta que los centros de secundaria deben realizar múltiples modificaciones para adaptarse a la LOMLOE, resulta complicado añadir a dicha carga, la definición del desarrollo de las competencias.

A nivel universitario, y concretamente en la Universidad del País Vasco, como ya se ha explicado, durante 5 cursos, se llevó a cabo el programa EHUNDU para el apoyo al desarrollo curricular de los grados de la UPV/EHU, detallando el desarrollo de las competencias en cada grado y curso. Este tipo de programas, posibilitarían un adecuado desarrollo de las competencias transversales en los grados universitarios. El programa EHUNDU, mantuvo una vigencia de tan solo 5 cursos, por la complicación que suponía en cuanto a tiempo y esfuerzo el establecer un sistema de desarrollo de competencias para cada curso y grado, ya que implicaba la formación de los docentes, la adaptación de las asignaturas...etc.

Por lo tanto, sería viable que los Centros Educativos fueran los encargados de definir la aplicación de los objetivos competenciales transversales por curso y asignatura, pero dada la carga de tiempo y medios que supone, requeriría de ayudas institucionales que facilitaran la obtención de liberaciones y medios que permitieran garantizar el proceso.

Profesorado

Desde el punto de vista de profesorado, supondría una modificación de sus asignaturas, no tanto en contenido, sino como en las actividades realizadas en el desarrollo de las mismas. Implicaría crear actividades que trabajaran las competencias transversales; en este caso, la competencia oral en el contexto de sus asignaturas, estableciendo la forma de formar y evaluar al alumnado en dicha competencia, al igual que en el resto de competencias transversales. Todo ello, implicaría, a su vez, una formación del profesorado, tanto en técnicas y recursos de oratoria, dialéctica y retórica, que pudieran transmitir a su alumnado, como en actividades y prácticas que, ligadas a su asignatura y sin perder el contexto, pudieran permitir al alumno practicar y demostrar sus habilidades oratorias.

Es cierto que, en algunas asignaturas, como las que trabajan los idiomas, por su naturaleza, tienen mayor facilidad y encaje este tipo de actividades y prácticas; de hecho, en dichas materias, se suelen realizar hoy día prácticas de comunicación oral, aunque puedan no resultar suficientes. Sin embargo, en otro tipo de asignaturas, como matemáticas, física, educación física... y decenas de otras, habría que buscar la formas de encajar la práctica de las competencias transversales, concretamente la comunicación oral, en el desarrollo de su materia y, en esos casos, convendría dotar al profesorado de una formación y de técnicas que les permitan realizarlo de forma correcta y efectiva, buscando además sistemas de evaluación de dichas competencias.

De esa forma, se conseguiría una unificación en cuanto a técnicas, prácticas y sistemas de evaluación, restando presión al profesorado (consecuencia tener que “inventar” por su cuenta actividades y sistemas de evaluación) y logrando que las actividades de las diferentes asignaturas fueran complementarias y no excesivamente repetitivas. Una formación del profesorado y un trabajo del profesorado por etapa y departamento, permitiría que el proceso se realizara con coherencia y efectividad.

Alumnado

Para el alumnado, la puesta en práctica de dicha propuesta aportaría principalmente beneficios; ya que, redundaría en una mejora de sus competencias orales y otorgaría variedad y practicidad a las asignaturas, especialmente a aquellas que, de pro sí, son de índole teórico. Sin embargo, hay una tipología de alumnado que se siente especialmente cómodo en el desarrollo de las asignaturas teóricas, cuya evaluación se realiza en un único examen en el que “vierte” todo el contenido memorizado. Este tipo de alumnado, frecuentemente, además, suele estar especialmente preocupado por la nota a obtener. Este tipo de alumnado, podría, al menos inicialmente, no sentirse especialmente cómodo con la inclusión de actividades no teóricas, pero con una adecuada secuenciación de actividades y contenidos y una ponderación coherente de la evaluación, podrían subsanarse esas reticencias, máxime, al ver los beneficios que les supondrían.

8.2.2 Asignatura obligatoria específica

Una segunda propuesta, pasaría por la creación de una asignatura obligatoria y específica en cada curso, tanto en secundaria como en la universidad cuyo objetivo sea formar al alumnado específicamente en técnicas oratorias, centrándose en su aprendizaje y práctica.

En dicha asignatura, cobraría una especial importancia la práctica continua, que incluiría, entre otras, los debates, las discusiones, las disertaciones, las presentaciones, los discursos honoríficos, la lectura en voz alta para aprender a emplear un ritmo, tono y entonación adecuados, o el mostrar ejemplos comunicativos adecuados, para diferentes ámbitos u objetivos, empleando videos, o realizando observaciones en directo de expertos de la oratoria. El contenido de la asignatura variaría en función de la etapa educativa y con el tipo de estudio.

Para definir que contenido debería incluir esta asignatura, se ha asistido a diferentes formaciones en oratoria, y se ha recurrido a diversos manuales para mejorar las técnicas oratorias y vencer los miedos a hablar en público.

Entre las formaciones a las que he asistido para documentarme están:

- “Hablar siempre con eficacia: en público, en privado, en radio y en televisión” impartido por los profesores Enrique Pérez Urresti y Ángel Lafuente Zorrilla en los cursos de verano de la UPV/EHU. se trata de un curso para aprender a dominar la palabra hablada, a exponer ideas y sentimientos, a comunicar
- “*Zer egin ahozko komunikazioa eskolan lantzeko?*”, impartido por Josune Zabala Alberdi y Olatz Bengoetxea Manterola Zorrilla en los cursos de verano de la UPV/EHU.

Además, he consultado diversos manuales y artículos sobre técnicas de oratoria y verbales:

- *Hablar en público en la universidad* (Barreto, 2020): es un manual para aprender a desenvolverse ante una audiencia, que tiene como propósito, por medio de los consejos prácticos que ofrece, guiar a los estudiantes universitarios en los procesos de preparación y ejecución de sus discursos orales, de modo que estos sean amenos, estéticos, claros, contundentes y efectivos.
- *Manual para hablar en público* (Vaninetti, 2015): Este libro cuenta doble objetivo; por un lado, lograr el disfrute de quien debe hablar ante un público. Por otro, ofrecer los elementos necesarios para una disertación atrapante. A tal efecto esta obra ofrece una guía clara y sobre todo práctica de aquellos aspectos que deben ser tenidos en cuenta a la hora de exponer un tema ante el auditorio.
- *Aprender a hablar en público* (Hergueta, 2021): Este libro parte de la premisa de que la mayor dificultad para hablar en público es uno mismo y reúne los factores más importantes a la hora de hacer presentaciones eficaces. Avalado por una larga

experiencia como consultor, profesor de cientos de alumnos, maestro y psicólogo, Simón Hergueta muestra la “piedra filosofal” de la oratoria moderna, a través de un método ameno, profundo y práctico para alcanzar la eficacia en las presentaciones en público sean éstas del tipo que sean.

- *Las cosas del decir* (Calsamiglia y Tusón, 1999): El libro presenta una síntesis panorámica de las distintas dimensiones que se han de considerar para abordar el estudio de los hechos comunicativos. Se incluye una perspectiva que integra las propuestas recientes más significativas de la pragmática, la lingüística textual, funcional y enunciativa y la sociolingüística de la interacción.
- *Escuela de Oratoria* (Pimentel y Lázaro, 2015): Este libro, en formato comic, para fácil lectura y entendimiento aporta las claves para hablar mejor en público, hacer presentaciones y defender mejor las posturas ante los demás. Su objetivo es ayudar al lector a perder el miedo a hablar en público, a realizar grandes presentaciones y a venderse mejor profesionalmente.
- *Eres un gran comunicador (pero aún no lo sabes)*: el arte de hacer llegar las ideas a su destino (García-Milà, 2014): Este libro ofrece estrategias para elaborar y pronunciar intervenciones orales, discursos, presentaciones y exposiciones de manera eficaz y persuasiva; enseña el arte de comunicar bien a cualquier persona en activo que quiera mejorar sus habilidades comunicativas, tanto para hablar en público como para defender mejor sus ideas y propuestas y contiene esquemas para elaborar todo tipo de discursos.
- *La palabra en la ciencia de la negociación* (Pimentel, 2017): Es una tesis doctoral que estudia cómo el lenguaje condiciona a la negociación y cómo se puede hacer más eficiente su uso.
- *¿Por qué los españoles comunicamos tan mal?* (Campo, 2008): Este libro no se trata de un manual al uso sobre cómo hablar bien en público o sobre cómo mejorar las habilidades de comunicación. Se trata más bien de una crítica a los estamentos en cuyas manos se perfila el destino de nuestro país. Se pasa revista a los mejores y peores comunicadores españoles entre las filas de políticos y empresarios, glosándose los momentos más brillantes y más bochornosos de nuestra reciente historia. Está orientado por tanto a comprender las causas de por qué en España se vive esta situación deplorable en cuanto a la comunicación.
- *Actividades de expresión oral: algunas ideas para llevar a cabo en el aula* (Revista UNIR, 2020): Se trata de un artículo de la revista digital de la UNIR en la que aporta ideas para trabajar la oralidad en el aula.

Fruto de dicha investigación, se plantea que la asignatura comprenda entre otros, los siguientes aspectos o áreas temáticas:

1) ORÍGENES DE LA ORATORIA

- El origen de la oratoria.
- Filósofos y grandes oradores

2) PLANIFICACION Y ORGANIZACIÓN DEL DISCURSO

- Cómo desarrollar un discurso útil y comprensible: organización de una exposición: definición del mensaje, guion, desarrollo y preparación
- Organización del tiempo en base a la duración de la exposición
- Inicio y cierre de una exposición oral

3) ELABORACIÓN DE DISCURSO EN BASE A SU ÁMBITO Y OBJETIVO

- La dinámica del debate
- Técnicas de argumentación y disertación.
- Técnicas para deleitar y persuadir
- Sobriedad versus naturalidad.

4) CONTROL DE LAS EMOCIONES, MIEDOS Y BLOQUEOS

- Cómo desarrollar un discurso útil y comprensible: organización de una exposición: definición del mensaje, guion, desarrollo y preparación
- El control de las emociones para superar el miedo a hablar en público: técnicas y ejercitación para vencer el miedo, la timidez, calmar la ansiedad.
- Técnicas de respiración
- Técnicas de Programación Neurolingüística para genera estados internos positivos que eviten bloqueos al hablar en público.

5) TÉCNICAS PARA HABLAR EN PÚBLICO

- El peso de la voz es fundamental: tono, ritmo, modulación y articulación
- Técnicas para conectar y animar al público: el manejo correcto del humor, la ironía, la improvisación, la gesticulación, las pausas y el silencio.
- Comunicación no verbal
- Contacto visual con el público: qué hacer y qué no.

6) HERRAMIENTAS DE APOYO AL DISCURSO

- Creación de presentación de apoyo
- Uso adecuado de las presentaciones.
- Práctica de la escritura y lectura activas.

7) EJERCITACIONES, ENSAYOS, PRÁCTICA Y AUTOEVALUACIÓN PREVIAS A LA EXPOSICIÓN

Como se ha indicado previamente, sería imprescindible reforzar todos los conocimientos adquiridos en dicha asignatura, por medio de la práctica continuada. Además, la asignatura trabajaría la creación de discursos y comunicaciones por escrito, en aras de lograr las sinergias que la dicha práctica aporta a la mejora del discurso oral, tal y como se ha demostrado. Por supuesto, será vital establecer los métodos o rúbricas para la evaluación de la asignatura, para poder ver el nivel de adquisición de la Competencia en Comunicación Lingüística por parte del alumnado.

Además, dicha asignatura incluiría la práctica de la escritura y la lectura activas de forma continuada, ya que ello repercutiría en la mejora de su Competencia en Comunicación Lingüística, tal y como ha puesto de relieve el análisis realizado.

Las implicaciones, para cada uno de los colectivos o instituciones afectados serían las siguientes:

Instituciones Educativas

En este caso concreto, si bien las Instituciones Educativas podrían colaborar y facilitar la creación de dicha asignatura, si fuera una asignatura optativa, no requeriría específicamente la realización de una acción concreta; ya que, el sistema educativo actual, permite a los Centros Educativos crear asignaturas optativas de forma unilateral.

Si se tratara, en cambio, de una asignatura troncal, que garantizara que todo el alumnado la realizara, sí requeriría de adaptaciones por parte de las Instituciones Educativas a ese respecto, permitiendo modificar o añadir las asignaturas consideradas como obligatorias. Este segundo planteamiento, si bien sería el ideal, por lograr que todo el alumnado cursara dicha asignatura, no sería viable en el corto plazo, tal y como se ha indicado en la primera propuesta, al requerir de modificaciones en los planes de estudio actuales; pero, podrían tenerse en cuenta en futuros planes de estudio.

Centros Educativos

Actualmente, los Centros Educativos podrían crear una asignatura optativa que se ofreciera al alumnado junto con el resto de asignaturas optativas. Para el centro, implicaría la elaboración del currículo de la asignatura, su programación, contenido...etc.; implicando, de nuevo, tiempo y recursos. De nuevo, sería recomendable que este proceso fuera apoyado por las institucionales educativas, posibilitando liberaciones de los docentes para tal fin y facilitando medios que permitieran garantizar el proceso.

Además, habría que buscar el docente adecuado para impartir la asignatura o formar a alguno de los docentes pertenecientes al centro para tal fin.

Profesorado

Para el profesorado, supondría formarse en el contenido y actividades, crear la asignatura, el currículo, la programación y establecer los contenidos y actividades a trabajar en dicha asignatura. Además, habría que establecer las vías y criterios de evaluación y su ponderación en la nota de la asignatura. Las implicaciones, en este caso, no variarían en función de si la asignatura fuera troncal u optativa.

Alumnado

Para el alumnado, la puesta en práctica de dicha propuesta aportaría únicamente beneficios, ya que, redundaría en la mejora de sus capacidades orales. En el caso de ser una asignatura obligatoria, la repercusión sería para la totalidad del alumnado y, de ser optativa, beneficiaría a aquella parte del alumnado que la escogiera.

8.3 CONCLUSIONES

Los resultados y datos obtenidos con la investigación realizada en la presente tesis me han permitido profundizar y ampliar los conocimientos sobre el concepto de la oratoria y las diferentes herramientas que la componen. Además, se ha podido realizar un estudio detallado de la evolución histórica de su enseñanza, así como, de su reflejo a lo largo de los planes de estudio españoles, identificando la importancia que se le ha otorgado a la oratoria en cada momento histórico. Igualmente, se ha podido constatar si el nivel de consecución de la competencia oral en el alumnado de secundaria y universitario realmente alcanza los niveles requeridos y se ha comprobado, como se pretendía en la introducción; es decir, si el nivel de desarrollo de la Competencia en Comunicación Lingüística, en su vertiente oral, de la juventud española es suficiente para desarrollar adecuadamente su futuro profesional y personal.

En este capítulo, se van a presentar las conclusiones más relevantes obtenidas en esta tesis doctoral, con el afán de dar respuesta a los objetivos que esta investigación planteaba. Tal y como se detallará en las limitaciones, los resultados de la investigación no pueden ser generalizables a toda la juventud española ni a la totalidad del alumnado de secundaria y universitario español, ya que ni el tamaño de la muestra ni su metodología lo permiten. Sin embargo, dado el rigor con el que se ha realizado todo el proceso y en base a la coincidencia y coherencia de los resultados obtenidos en las diferentes fases, estos resultados sí pueden ser de utilidad para tener una visión de la situación de la oratoria y para, al menos, plantear una reflexión sobre la suficiencia de la metodología empleada actualmente para su desarrollo.

La investigación pone de relieve que el alumnado de secundaria y universitario, en su mayoría, teme hablar en público, especialmente las mujeres, y, por ello, lo evitan en la medida de lo posible. Además, queda patente la insuficiencia de actividades encaminadas a trabajar y evaluar la competencia oral en el aula, relegando las mismas, en la mayoría de los casos, a acciones puntuales como presentaciones individuales o grupales en el aula.

A continuación, se va a proceder a contratar la hipótesis que la tesis planteaba, así como el objetivo general y los objetivos específicos, con los resultados obtenidos. El **objetivo general** planteaba *contrastar si el alumnado de secundaria y universitario desarrolla correctamente la competencia de comunicación lingüística en su aspecto oral y, de no ser así, estudiar las posibles causas*. Para ello, se partía de una **hipótesis** de trabajo que pretendía *contrastar si existen o no carencias en el perfil de salida del alumnado de secundaria y universitario, en lo referente a la Competencia en Comunicación Lingüística en su aspecto oral*. Para poder responder a dicha hipótesis y lograr el objetivo general, se detallaban varios objetivos específicos.

El **primer objetivo específico** planteaba *estudiar los aspectos teóricos que comprenden la oratoria y la Competencia en Comunicación Lingüística; así como, conocer la importancia de la comunicación oral, identificando los posibles beneficios que aporta al alumnado, en su futuro laboral y personal*. El análisis teórico realizado, nos ha servido para conocer en profundidad el significado y la importancia de la retórica, la oratoria y la dialéctica como herramientas para lograr los objetivos comunicativos deseados a la hora de hablar en público. La retórica nos va a aprovisionar de las herramientas y técnicas para expresarnos de la mejor

manera posible, de decir lo que deseamos de una forma correcta y eficaz, logrando deleitar, persuadir o conmover. La oratoria la complementará aportando claridad, precisión y elocuencia, y logrando un mayor nivel de conexión con el público y de persuasión. Por último, la dialéctica nos permitirá, en una interacción con otros oradores, defender nuestra postura, argumentarla, enfrentar las posturas contrarias. Además, será necesario estar dotados no solo de una riqueza de vocabulario y de unas habilidades expositivas, sino que nos requerirá una agilidad mental para recibir los mensajes, procesarlos y buscar argumentos para rebatirlos.

En cambio, una adecuada Competencia en Comunicación Lingüística, irá más allá de una buena oratoria e implicará realizar diferentes actividades con el alumnado que trabajen todos y cada uno de los aspectos que la componen. Para ello, será necesario realizar otras actividades aparte de presentaciones orales en el aula.

Así mismo, el análisis teórico ha demostrado que unas adecuadas capacidades oratorias son importantes para el alumnado, no solo con visión orientada a su carrera profesional, sea cual sea, sino para poder desarrollarse adecuadamente como persona en su entorno personal, familiar, social y laboral. Ser capaz de decir lo que quiere decir, y en la forma que lo quiere decir, poder defender sus ideas y posturas, harán que sus posibilidades futuras, en todos los aspectos de su vida, aumenten o disminuyan. No obstante, también ha puesto de relieve que, *en la sociedad actual, la comunicación y el éxito de la misma no se basará únicamente en habilidades oratorias, que seguirán teniendo una gran relevancia; ya que existen diversas técnicas y herramientas como la desinformación, los discursos populistas y las noticias falsas que influyen en el público, por medio de las emociones y que pueden llegar a mover a las masas, al igual que un buen orador podría hacerlo.*

De esta forma, aclaramos a qué hacemos referencia cuando hablamos de la oratoria o de la Competencia en Comunicación Lingüística, qué implican, qué relevancia tienen, y qué características debe tener un buen orador. Así, determinamos lo que supondría un correcto desarrollo de la oratoria.

Tras haber profundizado en el concepto y la importancia de la oratoria, y haber comprobado que, efectivamente, el desarrollo de unas adecuadas competencias orales es de suma importancia, se impone dar respuesta al **segundo objetivo específico** que busca *conocer la evolución histórica de la enseñanza de la oratoria desde sus orígenes, así como los aspectos comparados de esta materia en los planes de estudio en el sistema educativo español desde su surgimiento hasta su desaparición.* Para ello, se ha estudiado la evolución histórica de la enseñanza de la oratoria desde su origen, las escuelas sofistas, hasta hoy.

El análisis teórico realizado ha mostrado que el origen de la oratoria se sitúa en la Antigua Grecia, donde era considerada como un arte, el de expresarse de manera adecuada para persuadir al interlocutor, para enfrentarse a un oponente ante un Tribunal. Todo alumno de la época, era formado en oratoria, pues se consideraba imprescindible complemento para la formación del ciudadano. Dicha importancia le fue otorgada, igualmente en la época romana; y, sin embargo, en la Edad Media, se modificó la concepción que existía en torno a la oratoria, convirtiéndola, principalmente, en una teoría de la composición del discurso, otorgando importancia especialmente al estilo del lenguaje y a la argumentación.

Así, supuso un retroceso en la formación en oratoria, marcada por el predominio de la iglesia, y relegándola a las escuelas palatinas. Posteriormente, en la época contemporánea, la oratoria se trabajaba dentro del *Trivium*, en secundaria y surgieron diferentes formas de entender la oratoria; por un lado, los Jesuitas la consideraban un instrumento para debatir y combatir ideas; sin embargo, la escuela de La Salle, consideraba que para aprender era necesario estar en silencio y escuchar.

A lo largo de los siglos XIX y XX, sin embargo, bajo la premisa de la obligatoriedad de la enseñanza, se sucedieron diversas reformas educativas, bajo distintos modelos de Gobierno (Monarquía, República, Franquismo y Democracia). Se avanzó hacia una enseñanza pública y obligatoria con el objetivo de acabar progresivamente con el analfabetismo, e incorporar la mujer a la educación. En estos dos siglos, hubo varios hitos que marcaron la evolución de la formación en oratoria, otorgándole mayor o menor importancia. Por un lado, La Ley General de Instrucción Pública de 1812, fruto de la promulgación de la constitución de 1812 que establecía tres niveles de enseñanza (primaria, secundaria y universitaria) y que buscaba garantizar una educación pública, universal, gratuita y libre. En dicha ley y posteriores reformas, las Escuelas de Latinidad y los Colegios de Humanidades cobraron relevancia y los planes de estudio incluían asignaturas que trabajaban específicamente la oratoria.

Posteriormente, el Plan General de Educación (Plan Pidal) de 1845, que abarcaba todos los niveles de enseñanza, supuso el principio de la división de la educación secundaria en clásica y técnica, división que se mantiene hasta nuestros días. Así pues, en la rama clásica o de las humanidades, la oratoria mantendría su importancia, reduciéndola, sin embargo, en la rama técnica o científica. No menos importante fue la Ley de Educación Pública de 1857, Ley Moyano, que consolidó el sistema educativo liberal, desarrollando considerablemente la educación pública y gratuita entre los 6 y los 12 años. Dicha ley, mantendrá vigente la asignatura de “Retórica y poética” para trabajar las habilidades oratorias del alumnado.

Recién estrenado el siglo XX, en 1901, se llevó a cabo la Reforma del Conde de Romanones, que siguiendo la división ya marcada con el Plan Pidal y, con el objetivo de buscar nuevos perfiles de salida profesional que solucionaran la crisis del País, reorganizó los estudios de secundaria en dos ciclos: ciencias y letras. Durante este siglo, hasta la llegada de la Segunda República, se mantuvo el estudio de la oratoria por medio de diferentes asignaturas. Durante dicha República, desaparecieron de los planes de estudio las asignaturas que trabajaban la oratoria y tras finalizar la República, en 1938, ya durante la Guerra Civil, surgieron de nuevo asignaturas ligadas al desarrollo de la oratoria, para posteriormente, desaparecer definitivamente de los planes de estudio.

Además, el estudio de la presencia de la enseñanza de la oratoria a lo largo de los diferentes planes de estudio desarrollados en España, ha puesto de relieve cómo han ido evolucionando los requerimientos respecto a la oralidad, en el sistema educativo, a lo largo de los siglos, a través de su reflejo en los planes de estudio que, unidos a los cambios de poder, ideología y sistema político, se han ido encadenando, mostrando las modificaciones que ha sufrido el estudio de la oratoria, hasta llegar a su total desaparición de los planes de estudio en las últimas décadas, demostrando la progresiva pérdida de importancia que ha sufrido la oratoria en la educación española.

A partir de 1938, no han existido asignaturas específicas que trabajaran la oratoria, con lo recaía, en todo caso, en la asignatura de Lengua el procurar que el alumnado desarrollara unas adecuadas capacidades oratorias. Esta situación se mantuvo hasta la aprobación de Ley General del Sistema educativo (LOGSE) en 1990, en la que se establecieron objetivos respecto a capacidades básicas que el alumnado debía adquirir, no con una asignatura en concreto, sino con el conjunto de las mismas. Entre dichas competencias que el alumnado debía adquirir, se incluía la Competencia en Comunicación Lingüística (CCL), que se ha mantenido hasta la actualidad y que implica que el alumnado sea capaz de comunicarse adecuadamente tanto por escrito como oralmente. De esta forma, se le otorga a la comunicación oral una importancia por encima de una mera asignatura, y pasa a ser responsabilidad del conjunto de asignaturas el desarrollarla adecuadamente, otorgando así, de nuevo, importancia a la oratoria.

Una vez estudiado el recorrido histórico de la enseñanza de la oratoria y de la relevancia que se le ha otorgado, el **tercer objetivo específico** planteaba *estudiar la situación actual de la competencia oral en secundaria y universidad*, para conocer en qué punto nos hallamos en este momento. Para ello, se ha procedido a revisar el currículo oficial del Bachillerato y los grados universitarios para estudiar los objetivos planteados en lo que se refiere a la Competencia en Comunicación Lingüística. Además, se ha analizado si dichos objetivos se cumplen o, como planteaba la hipótesis, existen carencias al respecto y, de ser así sus posibles causas. Como resultado de dicho análisis, se ha comprobado que, si bien la importancia otorgada a la oratoria por los planes de estudio ha variado a lo largo de la historia y, aun habiendo existido períodos en los que no se prestaba atención a la formación en oratoria, o variaba su estudio y concepción, su relevancia es innegable; es decir, que la importancia de unas adecuadas habilidades oratorias es clara y no deja lugar a dudas. Unas adecuadas capacidades oratorias son imprescindibles para el alumnado, no solo de cada al desarrollo de su carrera profesional, sino para su adecuada integración como persona en su entorno familiar, personal, social o laboral. Resulta fundamental que cualquier persona sea capaz de expresar lo que quiere decir, en la forma que lo desea y que pueda defender sus ideas y posturas de forma argumentada y lógica; ya que, en función de ello, sus posibilidades futuras en todo aspecto de su vida, se incrementarán o decrecerán.

A pesar de ello, se ha detectado una cierta brecha entre los objetivos pretendidos por el sistema educativo en cuanto a la competencia oral y los resultados realmente logrados por parte del alumnado, analizado *las posibles causas que pueden llevar a que la juventud española no desarrolle correctamente las habilidades oratorias*, entre las cuales se han identificado varias posibles razones que abarcan desde los métodos educativos, *la extendida digitalización a la que la juventud está expuesta y que implica la normalización del lenguaje informal e inadecuado* (excesiva a las faltas de ortografía, acortamientos de palabras, o empleo símbolos), *la relación con la lectura y escritura que la juventud práctica, o la importancia que las herramientas comunicativas que tienen como objetivo no tanto transmitir un mensaje, como apelar a las emociones del público*, como anteriormente se ha mencionado. También, fruto del análisis realizado, se han puesto de relieve diferencias culturales en el tratamiento de la competencia oral, destacando un mayor desarrollo y práctica del alumnado de otros países (anglosajón, oriental, británico... etc.) frente a la escasez, a este respecto, del sistema educativo español.

Puesto que el **cuarto objetivo específico** implicaba *analizar la percepción del alumnado y profesorado de secundaria y del alumnado de los primeros años de universidad, respecto a las competencias orales del alumnado, tratando de hallar aquellas variables que puedan influir en las capacidades orales del alumnado*, se he llevado a cabo la investigación propiamente dicha, aplicando una metodología mixta, a través de diversas técnicas de análisis, complementarias e interrelacionadas, para contrastar si, en base a sus percepciones, el alumnado de secundaria y universitario desarrolla adecuada y suficientemente la competencia de comunicación lingüística en su aspecto.

El estudio empírico comprende diferentes fases y comienza realizando unos cuestionarios al alumnado y profesorado de secundaria, de la Ikastola Zurriola en San Sebastián, en torno a las capacidades orales del alumnado. De la misma manera, se han realizado, paralelamente, unas encuestas al alumnado universitarios de primero y segundo año de varios grados de la UPV/EHU, para medir la percepción que tienen sobre sus capacidades orales al inicio de sus estudios universitarios. Posteriormente, y puesto que los cuestionarios recogían impresiones del alumnado y profesorado y por lo tanto eran subjetivas, se ha procedido a contrastar los resultados de las encuestas por medio de la observación y análisis de varias defensas de Trabajos de Fin de Grado (TFGs) realizadas por alumnos de cuarto grado de la UPV/EHU, a la finalización del mismo. Se ha considerado que las defensas de los TFGs eran un entorno adecuado para la observación y contraste, al tratarse de una situación en la que el alumnado realiza una exposición oral, sobre un tema estudiado y preparado, en una situación en la que es evaluado. Además de observar y valorar sus habilidades oratorias en base a rúbricas, se le ha realizado dos cuestionarios a cada participante, preguntándoles sobre su propia percepción de la defensa realizada y sobre sus capacidades orales, con el objeto de comparar dichas percepciones con los datos reales medibles y evaluables obtenidos en la observación de la defensa.

Los resultados que arroja dicho estudio, demuestran que **más de la mitad del alumnado tiene miedo a hablar en público y el hacerlo le causa nerviosismo, por lo que trata de evitarlo en la medida de lo posible**. La exposición oral ante un público les causa inseguridad, angustia y ansiedad, sintiendo que no dominan adecuadamente la situación. A este respecto, el profesorado ha estado de acuerdo con la opinión del alumnado. Sin embargo, han surgido diferencias de percepción entre el alumnado y el profesorado en lo que respecta al resultado de la exposición oral realizada. A pesar del miedo y de los nervios, el alumnado se muestra más positivo con el resultado de su exposición y considera que, a pesar de su incomodidad, la realiza de forma adecuada tanto en su comunicación oral verbal como en la comunicación no verbal. No obstante, el profesorado difiere en lo que a resultado de la exposición se trata, considerando que la voz y la gesticulación del alumnado han sido peores de lo que ellos han percibido, habiendo denotado marcados signos de su nerviosismo. Las causas que provocan dicha diferencia no están claras, pero sí se ha constatado que el alumnado, cuando realiza un discurso oral en público, está especialmente centrado en su mensaje, por lo que, a diferencia del profesorado que lo observa, podría no ser consciente de su corporalidad, ritmo de habla o comunicación no verbal. También se ha barajado, como causa de dicha diferencia de perfección, la cada vez más frecuente degradación de la oratoria en los medios habitualmente consumidos por la juventud, como pueden ser la televisión o las

redes sociales, en las que se realizan exposiciones orales, tertulias, debates o coloquios en los que se emplea un lenguaje descuidado, incorrecto y vulgar, incluso soez, que acaba siendo normalizado por la juventud en general, y el alumnado en particular y, por lo tanto, a diferencia del profesorado, acaban dando por válidas dichas formas comunicativas.

En cualquier caso, tanto el alumnado y profesorado de secundaria, como el alumnado universitario, han declarado prácticamente de forma unánime, que **las habilidades oratorias del alumnado mejorarían si se les enseñaran técnicas de cómo hablar en público** y si realizaran una práctica continuada de dichas exposiciones orales públicas, ya que ambos colectivos consideran que no se realiza una práctica suficiente de dichas exposiciones orales, limitándose en muchos casos a presentaciones en el aula, frecuentemente en grupo.

El estudio ha puesto de relieve, además **la existencia de diferencias de género en lo que respecta a los hábitos y miedos del alumnado** a la hora de hablar en público. Así, los resultados indican que el porcentaje de mujeres que tiene miedo a hablar en público es mayor que el de los hombres. En adición, se ha detectado que las mujeres, no solo temen más las exposiciones públicas, sino que se consideran más proclives a olvidar lo que deben decir durante su discurso y, por ello, dedican mayor tiempo y esfuerzo a la preparación de dichas intervenciones. Por el contrario, los hombres, demuestran un menor miedo a hablar en público y a olvidar el discurso a realizar, por lo que reconocen preparar menos dichas exposiciones públicas y tender con mayor frecuencia a la improvisación.

Por otro lado, fruto del análisis realizado, se ha puesto de relieve el frecuente uso de presentaciones de apoyo (tipo PowerPoint) en las exposiciones orales y ha surgido una contradicción entre las consideraciones del alumnado sobre la calidad y uso de dichas presentaciones. El alumnado las consideran adecuadas tanto en su composición como en su uso y, sin embargo, lo realmente observado en las defensas de los Trabajos de Fin de Grado, es que muy frecuentemente, **no se da un adecuado uso a las presentaciones empleadas en las exposiciones**, acaban resultando un sustituto de las notas escritas y que, lejos de cumplir su función de apoyo al ponente y de ayuda a la comprensión de la audiencia, acaban siendo de poca utilidad para el público, por su densidad y dificultad de lectura, y para el alumnado se convierten en, bien un elemento que ignoran, o un texto que consultan y leen al realizar su presentación.

El estudio ha indagado, así mismo, sobre las características que el alumnado considera que un buen orador debe tener y sobre los ámbitos en los que prefiere hablar en público o se siente más cómodo. Dicho análisis ha arrojado una serie de resultados que, a priori, resultaban chocantes, ya que el alumnado, de las características de un buen orador que se le planteaban, valoraba en mayor medida que fuera ameno o entretenido, dando especial relevancia a características como que miren al público, se muevan de forma natural, hagan el discurso ameno o sean espontáneos, y, sin embargo, dan menor importancia a que haga pensar, al escucharlo se aprenda sin darse cuenta y especialmente, el que conozca el tema, que pasa a ser la característica menos valorada. En consecuencia, en función de la valoración del alumnado, **el buen orador se acercaría más a una persona que entretiene y ameniza, que a una con conocimientos del tema del que habla**, lo que contrastaría con la importancia que daban los clásicos al conocimiento para ser un buen orador.

En cuanto al ámbito en el que el alumnado se siente más cómodo hablando en público, los resultados demuestran que el ámbito de la exposición resulta determinante de cara a sentirse más o menos asustado o nervioso. Destacan, como puede resultar lógico, el ámbito de amistad o familiar como los preferidos, ya que se tratan de entornos conocidos y en los que no temen ser juzgados ni van a ser evaluados. Sin embargo, el aula y especialmente las situaciones en las que van a ser evaluados, pasan a ser aquellas que más nerviosismo o miedo les producen, lógicamente, fruto de la presión de la situación. Se pone de relieve, adicionalmente, la incomodidad que les produce el hablar en la radio o en la televisión, lo cual puede guardar relación directa con el hecho de que las declaraciones realizadas en un medio pueden ser vistas o escuchadas posteriormente por cualquiera y pueden, al igual que en el aula, sentirse juzgados o valorados. Queda patente, así que **el público al que se dirigen, y el contexto en el que lo hacen** (formal, informal, evaluatorio...) **resulta determinante para que el alumnado sienta un mayor o menor miedo a hablar en público.**

Puesto que este cuarto objetivo pretendía además hallar relaciones entre las características del alumnado, a ese fin, se han recogido en las encuestas datos del alumnado entorno a su sexo, edad, estudios que realizan, cantidad de idiomas que emplean, hábitos de lectura y hábitos de escritura y se han buscado aquellas que pudieran influir en las respuestas emitidas. Muchas de las variables no han demostrado influir en las respuestas de forma significativa (la edad, los estudios, la cantidad de idiomas o el nivel de lectura), pero si lo han hecho el sexo, como previamente se ha indicado, y el nivel de escritura del alumnado. Respecto a esta última variable, los resultados han indicado que, **a mayor nivel de escritura por parte del alumnado**; es decir, el hábito continuado de creación de escritos, **mejora la capacidad del alumnado para comunicarse mejor en público.**

Posteriormente, y puesto que las encuestas reflejan una opinión del alumnado que no deja de ser subjetiva, y con el fin de cumplir con el **quinto objetivo específico** de *contrastar si la percepción del alumnado sobre sus capacidades orales se adecúa a la realidad sus capacidades de comunicación oral*, se ha procedido a observar una serie de defensas de Trabajos de Fin de Grado de alumnado de cuarto curso en varias facultades y grados de la Universidad del País Vasco. Además de observar las defensas, se les han pasado dos encuestas que permitirán comparar su percepción con lo que en realidad se observa en base a unas rúbricas y con la valoración del tribunal sobre su trabajo escrito y su defensa oral. Todo ello ha permitido ver si, al finalizar el grado, su percepción difiere de la que tenían en los dos primeros años de los grados y si consideran haber adquirido unas adecuadas competencias en comunicación oral. Los resultados de esta parte del análisis, han corroborado los resultados obtenidos de los cuestionarios, como un mayor miedo de las mujeres ante la defensa, unida a una mayor preparación de la misma. Igualmente, respecto al nivel de escritura y su relación con su nivel de competencia oral, en la observación de las defensas se ha corroborado la relación existente entre ambas variables, al coincidir que las mejores exposiciones, recibían valoraciones muy positivas respecto a la redacción de sus trabajos escritos.

A pesar de que el análisis basado en encuestas no ha reflejado una relación entre el nivel de lectura y la capacidad de comunicación oral, esta conclusión no se ha considerado del todo correcta, ya que estudios previos y expertos consultados, coinciden en que **un mayor nivel de lectura activa, repercute en una mejor y mayor capacidad de escritura y, por ende, en el desarrollo de la Competencia en Comunicación Lingüística en su vertiente oral.**

A continuación y en aras de cumplir el **sexto objetivo específico** consistente *confrontar los resultados obtenidos en los puntos anteriores con docentes con experiencia en evaluar las competencias orales del alumnado en secundaria y en los grados universitarios y realizar una propuesta para mejorar la competencia oral del alumnado de secundaria y universitario*, se han llevado a cabo un Focus Group en el que docentes universitarios de diferentes facultades y grados con amplia trayectoria profesional en defensas de fin de grado y docentes de secundaria; todos ellos con experiencia en trabajar y evaluar las competencias orales del alumnado. A dicho Focus Group, se han llevado los resultados obtenidos en el análisis de las encuestas y contrastados en la observación y valoración de las defensas de Trabajos de Fin de Grado. Se ha pedido a los expertos que opinaran sobre los resultados y, posteriormente, que realizaran propuestas para mejorar la competencia oral del alumnado.

En general, los y las participantes en el Focus Group, se han mostrado de acuerdo con los resultados hasta ese momento obtenidos. Refieren estar de acuerdo en que al alumnado le asusta y disgusta hablar en público, causándole nerviosismo. Igualmente, coinciden que, a mayor miedo, surge un mayor temor a olvidar el discurso y se tiende a preparar más e improvisar menos. También se han alineado con las diferencias en torno al género, indicando que, efectivamente, los hombres temen menos a hablar en público y lo realizan más frecuentemente; así como que preparan menos sus intervenciones, improvisando más y, sin embargo, de forma generalizada han reconocido que las mujeres, a pesar de su mayor miedo, preparan más concienzudamente las exposiciones públicas y obtienen, en general, mejores resultados.

En lo que respecta a la relación de la escritura y la lectura con la capacidad oral del alumnado, los y las participantes, si bien han reconocido la mayor importancia de la escritura en el desarrollo de la competencia oral, no han desdeñado la relación de la lectura activa con dicho desarrollo, poniendo de relieve que aporta ventajas a la oralidad por su mejora en el vocabulario, su ayuda para interiorizar ideas y estructuras, y su incidencia positiva en la escritura. Por lo que concluyen que la lectura y, especialmente, la escritura, redundan en una mejora de la capacidad de comunicación oral del alumnado.

En el Focus Group surge además una posible variable no contemplada hasta el momento y que puede influir en la capacidad oral del alumnado: el bilingüismo. En el transcurso de la discusión uno de los participantes argumentaba que percibía un mayor miedo a hablar en público cuando los alumnos bilingües realizaban la exposición en euskera, respecto a cuando la efectuaban en castellano. Tras analizar este aspecto con estudios previos, se ha comprobado que la existencia de diferentes dialectos del euskera (*euskalkiak*) empleados en el día a día de muchos vascoparlantes, frente a la necesidad de realizar las comunicaciones formales en euskara batua (el estándar) para facilitar una adecuada comprensión por parte del público que puede proceder de diferentes dialectos del euskera, supone una dificultad

añadida al ponente y una inseguridad. Por añadidura, el miedo a no emplear el idioma adecuadamente aumenta el nerviosismo que causa dicha comunicación oral pública.

Al finalizar todo el análisis y poner de relieve que, efectivamente, existe una brecha aún entre los objetivos educativos y los resultados en cuanto a la competencia oral, lo que demuestra la **hipótesis** planteada en dicha tesis; es decir, que efectivamente **existen carencias en el perfil de salida del alumnado de secundaria y universitario, en lo referente a la competencia en comunicación lingüística en su aspecto oral**, cumpliendo así el **objetivo general** planteado, que pretendía además *estudiar las posibles causas que subyacían al insuficiente desarrollo de las habilidades oratorias* del alumnado de secundaria y universidad.

Por lo tanto, y por finalizar este capítulo de conclusiones, podemos decir que esta tesis doctoral ha puesto una problemática respecto al desarrollo de la competencia oral que preocupa no solo a docentes, sino al propio alumnado, a las empresas y a la sociedad en general y que habría que tratar de solucionar a futuro. Con esa intención, se han realizado dos propuestas que podrían ayudar a disminuir dicha brecha y mejorar la capacidad oratoria del alumnado. Ambas propuestas han sido detalladas y analizadas, poniendo de relieve las implicaciones que tendrían cada una de ellas para las Instituciones Educativas, para los Centros Educativos, para el profesorado y para el alumnado, indicando además los requisitos de medios y temporales que serían necesarios para que las propuestas fueran viables.

Así se han planteado dos vías para mejorar la competencia oral del alumnado: por un lado, la especificación en cada curso y asignatura, tanto de secundaria como de los grados universitarios, de cómo trabajar las competencias transversales (concretamente la Competencia en Comunicación Lingüística, en su faceta oral), secuenciándolas en cada año de cada etapa, estableciendo actividades para trabajarlas y sistemas de evaluación que permitan medir el grado de adquisición de dichas competencias. Puesto que esta vía implicaría bien la modificación de el plan de estudios y currículo actual o bien la realización de dicha labor por parte de los Centros Educativos, no sería una propuesta realizable en el corto plazo, máxime cuando la etapa secundaria se halla inmersa en este preciso momento en la adaptación de toda la etapa a la nueva reforma educativa marcada por el Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato.

La segunda propuesta, consiste en la creación e introducción de una asignatura específica que trabaje la competencia oral del alumnado, tanto en secundaria como en los grados universitarios. Esta propuesta, se podría llevar a cabo en un plazo más breve, si se tratara de una asignatura optativa, ya que los Centros Educativos, en el marco de la ley educativa vigente, pueden crear asignaturas adicionales a las planteadas por el Ministerio de Educación. Sin embargo, una asignatura optativa, no aseguraría que la totalidad del alumnado trabajara dicha competencia.

En cualquier caso, crear una asignatura que cumpliera el objetivo de mejorar la oralidad del alumnado, fuera obligatoria u optativa, supondría a los Centros Educativos un gran esfuerzo en cuanto a medios y tiempo, por lo que convendría que recibiera el apoyo correspondiente por parte de las Instituciones Educativas.

Ambas propuestas supondrían un gran esfuerzo de formación y desarrollo para el profesorado, que tendría que reforzar su formación en técnicas oratorias y crear contenidos, actividades y sistemas de evaluación y ponderación de dicha competencia. No obstante, aportarían beneficios y mejoras en la oralidad al alumnado, procurándole unas mejores habilidades oratorias que serían de gran ayuda en su futuro profesional y personal.

Limitaciones de la presente investigación

Esta investigación tiene varias limitaciones que se detallan a continuación:

Por un lado, el análisis se ha realizado sobre muestras limitadas a un único centro en el caso del análisis de secundaria y a varios grados de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea UPV/EHU. Las muestras, además han sido elegidas siguiendo únicamente el criterio de facilidad de acceso de los encuestados, por lo que los resultados no pueden ser generalizados ni a la población en la que se han realizado (Donostia San-Sebastián), ni a la Comunidad Autónoma Vasca y, mucho menos, a nivel estatal. A pesar de ello, han servido como base para corroborar la hipótesis de la presente tesis y, a pesar de los sesgos que se pueden encontrar sobre la elección de la muestra, estas limitaciones afectan al tipo de alumnado asistente a dicho centro que tiene una determinada representación. A pesar de ello, se han utilizado con precisión metodológica los análisis adecuados, por lo que el análisis realizado con el rigor que requiere.

Por otro lado, existen limitaciones ya explicadas para la aplicación de las propuestas planteadas. Dichas propuestas son viables, pero no todas en el corto plazo e implicarían un gran esfuerzo en cuanto a medios y tiempo tanto para las Instituciones Educativas, como para los Centros Educativos y el profesorado, por lo que habría que buscar la forma conjunta de llevarlas a cabo y facilitar los medios necesarios para ello.

Futuras líneas de investigación

Al hilo de los resultados arrojados por la investigación y teniendo en cuenta la importancia probada de desarrollar unas adecuadas habilidades oratorias para el alumnado, sería interesante realizar una futura investigación, con mayor amplitud de muestra, para estudiar si los datos obtenidos son extrapolables a la población de alumnado español de secundaria y universitario. Para ello habría que realizar el estudio en la totalidad del Estado, en diferentes tipos de Centros Educativos (públicos, privados y concertados) y en una mayor amplitud de grados universitarios. De esa forma, podría comprobarse si realmente las deficiencias detectadas con generalizables a la totalidad del Estado. Para dicha investigación, habría que elegir la muestra mediante un método probabilístico de muestreo aleatorio, que permitiera extender los resultados a la totalidad de la población. De esa forma, los resultados obtenidos tendrían mayor rigor a la hora de plantear la necesidad de tomar medidas a nivel institucional, que podrían ser tenidas en cuenta en futuras reformas educativas. Además, sería interesante seguir repitiendo el estudio realizado, aún incluso en las condiciones que se ha realizado, para ver si existen una evolución de los resultados obtenidos con el paso del tiempo y observar si la tendencia temporal es a mejorar o empeorar dichos resultados.

BIBLIOGRAFIA

- Abasolo, K. C. (2009). *Bilingüismo, monolingüismo y sesquilingüismo en la Comunidad Autónoma Vasca*. *Revista de filología románica*, 26, 229-242.
- Abellán, J. L. (1979). *Historia crítica del pensamiento español*, II. Espasa-Calpe, Madrid.
- Adarve, M. M. C. (2007). Los géneros en el discurso oral español. *Espéculo: Revista de Estudios Literarios*, (37), 77.
- Adler, M. (1998). *Como leer un libro*. Fondo de Cultura Económica de México, México.
- Alcaraz, F. D. y Isasi, S. M. (2008). *La segunda enseñanza hasta la dictadura de Primo de Rivera*. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (23), 255-282.
- Allendez S. P. M. (2002). *El nuevo "paradigma" de la lectura en la Sociedad de la Información*. *Biblios: Revista Electrónica de Ciencias de la Información*, (11).
- Aguado García, P. (2012). *Historia de la Educación*. Universidad Internacional de la Rioja.
- Aguado García, P. (2018). *Breve historia antigua universal*. Dpto. de Didáctica de las CCSS Facultad de Educación UCM, Madrid.
- Aguilar, N. S. (2013) *La evolución del sistema educativo español desde el régimen de Franco [1939–1975] hasta la LOGSE [1990]*. Universidad de Valladolid, Valladolid.
- Albaladejo, T. (1999). *Retórica y oralidad*. *Oralia, Análisis del discurso oral*, 2(1999), 7-25.
- Amernic, J. H. y Craig, R. J. (1999). *The internet in undergraduate management education: A concern for neophytes among metaphors*. *Prometheus*, 17, 437–450. Recuperado el 8 de mayo de 2022 de: <https://doi.org/10.1080/08109029908632121>
- Amernic, J. y Craig, R. (2004). *An agenda for the reform of accounting education in the post-Enron era: Moving accounting 'out of the shadows.'* *Abacus*, 40, 342–378. Recuperado el 8 de mayo de 2022 de: <https://doi.org/10.1111%2Fj.1467-6281.2004.00162.x>
- Amernic, J.H. y Craig, R.J. (2006). *PowerPoint Presentation Technology and the Dynamics of Teaching*. *Innov High Educ* 31, 147–160. Recuperado el 8 de mayo de 2022 de: <https://doi.org/10.1007/s10755-006-9017-5>
- Aristóteles, A. (2001). *Retórica. Clásicos de Grecia y Roma*. Alianza editores, Madrid.
- Arán, P. (2016). *La herencia de Bajtín*. Reflexiones y migraciones. Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford University Press, Oxford, Reino Unido.
- Bachman, L. (1995). *Habilidad lingüística comunicativa. Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, 105-127.
- Baró, T. (2012). *La gran guía del lenguaje no verbal*. Paidós Ibérica, Barcelona.

- Barragán, C. et al. (2005). *Hablar en clase: cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar*. Laboratorio Educativo, Caracas y Graó, Barcelona.
- Barthes, R., Greimas, A. J., Bremont, C., Gritti, J., Morin, V., Metz, C., Todorov, T. y Genette, G. (1982). *Análisis estructural del relato*. Tiempos Contemporáneos, Buenos Aires.
- Barreto, J. M. (2020). *Hablar en público en la universidad: un manual para desenvolverse ante una audiencia*. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
- Basterra, A. (septiembre, 2012). *Materiales y Recursos de Aula para el Ámbito Social y Lingüístico*. Recuperado el 8 de mayo de 2022 de: <https://anabast.wordpress.com/>
- Baudrillard, J. (1967). Marshall MacLuhan, *Understanding Media: the extensions of Man*, Mc Graw-Hill Book company, cop. 1964. *L'Homme et la Société*, 5(1), 227-230.
- Beard, M. y Furió, S. (2018). *Mujeres y poder*. Crítica, Barcelona.
- Behnke, R. R. y Sawyer, C. R. (2000). *Anticipatory anxiety patterns for male and female public speakers*. *Communication education*, 49(2), 187-195.
- Beltrán, M. (16 de noviembre de 2008). *Suspense en expresión oral: Educadores y empleadores detectan carencias de léxico y comunicación oral en los jóvenes*. *La Vanguardia*. Recuperado el 8 de mayo de 2022 de: <https://www.lavanguardia.com/vida/20081115/53579527122/educadores-y-empleadores-detectan-carencias-de-lexico-y-comunicacion-oral-en-los-jovenes.html>
- Benot, E. (1910). *Arte de hablar: gramática filosófica de la lengua castellana (reproducción facsímil)* (Vol. 4). Anthropos, Barcelona.
- Berko, R., Wolvin, A. y Ray, R. (1997). *Business communication in a changing world*. Saint Martins, New York.
- Bernard, J. (2014). *Lo peor que te puede pasar hablando en público*. *Hablando en público*. Expansión. Recuperado el 8 de mayo de 2022 de: <https://www.expansion.com/blogs/hablando-en-publico/2014/10/01/lo-peor-que-te-puede-pasar-hablando-en.html>
- Bernard, J. (2015). *Juan Miguel Villar Mir: hablar bien para triunfar*. *Hablando en público*. Expansión. Recuperado el 8 de mayo de 2022 de: <https://www.expansion.com/blogs/hablando-en-publico/2015/04/30/juan-miguel-villar-mir-hablar-bien-para.html>
- Bernstein, B. (1989). *Clases, códigos y control I* (Vol. 1). Akal, Madrid.
- Bonner, S. (1984). *La educación en la Roma antigua*. Desde Catón el Viejo a Plinio el Joven. Herder, Barcelona.
- Bota, C. y Bronckart, J. P. (2010). *Voloshinov y Bajtin: dos enfoques radicalmente opuestos de los géneros de textos y de su carácter*. Saussure, Voloshinov y Bajtin revisitados. *Estudios históricos y epistemológicos*, 107-127, Buenos Aires, Argentina.
- Bowen, J. y Estruch, J. (1985). *Historia de la educación occidental: El occidente moderno. Europa y el nuevo mundo. Siglos XVII-XX*. Herder, Barcelona.

- Bradbury, R. (1953). *Fahrenheit 451*. Ballantine Books, New York.
- Brenifier, O. (2011). *Filosofar como Sócrates*. Diálogo, Valencia.
- Brown, S. y Pickford, R. (2013). *Evaluación de habilidades y competencias en Educación Superior* (Vol. 36). Narcea, Madrid.
- Bruner, J. (1995). *De la comunicación al lenguaje hablado. Antología básica. El aprendizaje de la lengua en la escuela*. UPN. México, 168-177.
- Bueno Saz, M. (2022). *Me miran, puedo hacerlo, puedo hablar en público*. Ciencia y más. Recuperado el 8 de mayo de 2022 de:
<https://mujeresconciencia.com/2022/01/19/me-miran-puedo-hacerlo-puedo-hablar-en-publico/>
- Cabeza, M. C. (2004). *Pedagogía del ocio: modelos y propuestas*. Universidad de Deusto, Bilbao.
- Cabeza, M. C. (2009): *Ocio humanista*. Universidad de Deusto, Bilbao.
- Cabrera Montoya, B. (2007). *Políticas educativas en clave histórica: la LOGSE de 1990 frente a la LGE de 1970*.
- Calero, J., Martínez, M., y Quiñonero, J. (1989). *Lengua viva 1*. EDITUM, Universidad de Murcia, Murcia.
- Cambridge Dictionary (2021). *Misinformation*. Cambridge, Reino Unido. Recuperado el 8 de mayo de 2022 de:
<https://dictionary.cambridge.org/es/diccionario/ingles/misinformation>
- Callegari, E. (2018). *El modelo del Barnetegi: Bilingüismo, diglosia e inmersión lingüística*. Università Ca' Foscari, Venezia.
- Campo Vidal, M. (2008). *¿Por qué los españoles comunicamos tan mal?*. Plaza & Janes, Barcelona.
- Campos, E. M. (2018). *Desinformación en la sociedad de la información y el conocimiento. La posverdad y las noticias falsas: el uso ético de la información*. UNAM, Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información, México. Recuperado el 8 de mayo de 2022 de:
https://ru.iibi.unam.mx/jspui/bitstream/IIBI_UNAM/CL1000/1/04_posverdad_noticias_falsas_estela_morales.pdf
- Canale, M. (1995). *De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje*. En Llobera M. (Ed.), *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 63-82). Edelsa, Madrid.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). *Teoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*: en "Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos" en Signos, núm. 17. Centro de Profesores de Gijón, 56-61.

- Capitán Díaz, A. (1980). *Historia de la Ecuación: Edades Antigua y Media*. Universidad de Granada, Granada.
- Carrillo, F. X. M., Saura, C. J. I. y Montesinos, M. D. H. (1999). *Propiedades psicométricas del Cuestionario de Confianza para Hablar en Público: Estudio con una muestra de alumnos de enseñanzas medias*. *Psicothema*, 65-74.
- Casaceli, F. (1978). *La formazione dell'oratore ideale nell'opera di Seneca Padre*. *Vichiana*, 7, 52-65.
- Casalmiglia Blancafort, H. y Tusón Valls, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Ariel, Barcelona.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Graó. Barcelona.
- Castaño, B. M. y Núñez, C. E. (2011). *Los planes de estudio en la aparición y consolidación de la Enseñanza Secundaria: el Instituto Cardenal Cisneros de Madrid 1885-1938*. *Arbor*, 187(749), 465-483.
- Castejón, L. y España, Y. (2004). *El discurso expositivo en el aula como acto de comunicación y como texto para ser comprendido*. *Aula Abierta*, 83 (2004), 107-126.
- Castejón, L. (2011) *¿Cómo desarrollar la competencia de hablar en público en el alumnado universitario?*. *Aula abierta*, ISSN 0210-2773, Vol. 39, Nº3, págs. 31-40.
- Castejón, L., Fernández-Turrado, T., Herrero, M. L., Orejudo, S., Nuño, J., y Ramos, T. (2005). *El desarrollo de la competencia para hablar en público en el aula a través de la reducción de la ansiedad ante esta situación*. Estudio previo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8(1), 1-6.
- Carratalá, F. (2013). *La comunicación lingüística: como competencia transversal* (Vol. 10). Ediciones de la Torre, Madrid.
- Cavallo G. y Chartier, R. (2011). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Santillana ediciones, Madrid.
- Cazcarro Castellano, I., y Martínez Caraballo, N. (2011). *La grabación en vídeo en el aula como herramienta de mejora de la competencia de comunicación oral*. *Educatio Siglo XXI*, 29(2), 255–282. Recuperado el 8 de mayo de 2022 de: <https://revistas.um.es/educatio/article/view/133061>
- Cejudo Navarro M (2015). *Cuando todos me miran... Caso de fobia a hablar en público de origen traumático*. *Revista Digital de Medicina Psicosomática y Psicoterapia* 5 (3) 1-30
- Cicerón, M. T. (1990). *Discursos. 1 y 2. Verrinas: segunda sesión (Discursos III-V)*. Gredos, Barcelona.
- Cicerón, M. T. (2002). *Sobre el orador*. Gredos, Barcelona.
- Cicerón, M. T. (1840). *De l'invention* (Vol. 9). Áurea, Madrid.

- Centro de Investigación de Psicología Aplicada Latinoamericana, CIPAL (2013). *Los 10 mejores oradores del mundo. Oratoria y liderazgo*. Recuperado el 8 de mayo de 2022 de: <http://cipal.pe/los-10-mejores-oradores-del-mundo/>
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic structures*. 's-Gravenhage: Mouton. La Haya, Países Bajos.
- Cole, T. (1995). *The origins of rhetoric in ancient Greece*. JHU Press, Maryland, EEUU.
- Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (2017). *Programa para el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística. Leer, escribir, escuchar, hablar para la vida*. Dirección General de Innovación, Servicio de Planes y Programas Educativos, Sevilla. Recuperado el 8 mayo de 2022 de: <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/ishare-servlet/content/179166c6-d066-438f-b436-5bdc7b92f09b>
- Cooke, N. A. (2017). *Posttruth, truthiness, and alternative facts: Information behavior and critical information consumption for a new age*. *The library quarterly*, 87(3), 211-221.
- Coursey, D., Yang, K. y Pandey, S. K. (2012). *Public service motivation (PSM) and support for citizen participation: A test of Perry and Vandenabeele's reformulation of PSM theory*. *Public Administration Review*, 72(4), 572-582.
- Cyphert, D. (2004). *The problems of PowerPoint: Visual aid or visual rhetoric?* *Business Communication Quarterly*, 67, 80-83.
- Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura del País Vasco, (2016). *Decreto 127/2016, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo del Bachillerato y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco*. (BOPV del 23 de septiembre del 2016).
- De la Villa, J. (2004). *Mujeres de la Antigüedad*. Áurea, Madrid.
- Delgado Criado, B. (1994). *Historia de la educación en España y América*. Morata, Madrid.
- Díaz, Á. (2002). *La argumentación escrita*. Universidad de Antioquia, Colombia.
- Garrido, E (1986). *La mujer en el mundo antiguo*. Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- de Puelles Benítez, M. (1980). *Educación e ideología en la España contemporánea*. Tecnos, Madrid.
- de Puelles Benítez, M. (2011). *Política y educación en la España contemporánea*. UNED, Madrid.
- de León Lázaro, G. (2013). *La educación en Roma. Anuario jurídico y económico escorialense*, (46), 469-482.
- De Zárate, A. G. (1855). *De la instrucción pública en España* (Vol. 3). Impr. del Colegio de sordo-mudos, Madrid.

- Del-Fresno-García, M. (2019). *Information disorders: Overexposed and under informed in the post-truth era*. Profesional de la Información, 28(3). Recuperado el 8 de mayo del 2022 de: <http://profesionaldelainformacion.com/contenidos/2019/may/fresno.pdf>
- Díaz Núñez, C. R. (2017). *La Educación en la Roma Antigua*. Universidad de La Laguna, Santa Cruz de Tenerife.
- Domínguez Lázaro, M. (1989). *La educación durante la Ilustración española*. Norba: Revista de historia, (10), 173-186. Recuperado el 8 de mayo de 2022 de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=109845>
- Doomen, J. (2009). *Information inflation*. Journal of Information Ethics, 18(2), 27-36.
- Durkheim, É. (1979). *Educación y sociología* (No. 370.193 D8Y). Linotipo, Bogotá, Colombia.
- Escolano Benito, A. (1995). *La historia de la educación primaria como disciplina: una propuesta para su desarrollo curricular. Formación de Profesores y Educación Social: actas de las III Jornadas de Teorías e Instituciones Contemporáneas. Cuenca, 1996; p. 117-131.*
- Escolano Benito, A. (2001): *Historia de la Educación, vol. II. La educación contemporánea*. Revista Interuniversitaria, (20), 535-536.
- Esteban, L. (2002). *La educación en el Renacimiento*. Síntesis Educación, Madrid.
- Espino Martín, J. (2002). *Antonio López Eire, Esencia y objeto de la retórica*. Cuadernos de Filología Clásica. Estudios Latinos, 22(2), 519. Recuperado el 8 de mayo de 2022 de: <https://revistas.ucm.es/index.php/CFCL/article/view/CFCL0202220519A>
- Espino Martín, J. (2003). *Racionalismo e Ilustración en la enseñanza del latín: evolución de las gramáticas escolapias en la segunda mitad del siglo XVIII*. Cuadernos de Filología Clásica. Estudios Latinos, 23(2), 423 - 435. Recuperado el 8 de mayo de 2022 de: <https://revistas.ucm.es/index.php/CFCL/article/view/CFCL0303330423A>
- Estrada-Cuzcano, A. y Saavedra-Vásquez, V. (2018). *The legal and ethical basis of intellectual freedom*. Journal of information ethics, 27(1), 31-42.
- Estrada-Cuzcano, A., Alfaro-Mendives, K. y Saavedra-Vásquez, V. (2020). *Disinformation y Misinformation, Posverdad y Fake News: precisiones conceptuales, diferencias, similitudes y yuxtaposiciones*. Información, cultura y sociedad: revista del Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas, (42), 93-106.
- Fernández Herrero, B. (2010). *La competencia comunicativa como base del desarrollo de la competencia social y ciudadana en el aula*. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", 10(2). Recuperado el 8 de mayo de 2022 de: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/10133>
- Fallis, D. (2015). *What is disinformation?*. Library trends, 63(3), 401-426.
- Fariña Casaldarnos, M. D. C. (1987). *La cátedra de latinidad a través de los planes de estudios (1845-1852)*. Universidad de Salamanca, Salamanca.

- Flaciére, R. (1989). *La vida cotidiana en Grecia en el siglo de Pericles*. Temas de hoy, Madrid.
- Fetzer, J. H. (2004a). *Disinformation: The use of false information*. Minds and Machines, 14(2), 231-240.
- Fetzer, J. H. (2004b). *Information: Does it have to be true?*. Minds and Machines, 14(2), 223-229.
- Filloux, F. (2018). *Fighting fake news is a losing battle, but there are other ways to win the war*. Revista Digital Monday Note. Recuperado el 8 de mayo de 2022 de: <https://mondaynote.com/fighting-fake-news-is-a-losing-battle-but-there-are-other-ways-to-win-the-war-1991ed877478>
- Floridi, L. y Taddeo, M. (2016). *What is data ethics?* Philosophical Transactions of the Royal Society A: Mathematical, Physical and Engineering Sciences, 374 (2016), 1-5. Recuperado el 8 de mayo de 2022 de: <https://royalsocietypublishing.org/doi/10.1098/rsta.2016.0360>
- Fominaya, C. (2014). *Los niños españoles suspenden al hablar en público*. ABC Educación. Recuperado el 8 de mayo de 2022 de: <https://www.abc.es/familia-educacion/20140205/abci-oratoria-hablar-publico-201401301131.html>
- Frommer, F. (2016). *La pensée PowerPoint: enquête sur ce logiciel qui rend stupide*. La Découverte, París, Francia.
- Gaibani, A. y Elmenfi, F. (2014). *The role of gender in influencing public speaking anxiety*. International Journal of Gender and Women's Studies, 2 (2), 105-116.
- Galiano, M. A. (1973). *Historia de la Educación*. Edades Antigua y Media. Gredos, Madrid.
- Galzacorta, M. A., Blanco, A. V., y Gutierrez, E. A. (2014). *Jóvenes conectados: Una aproximación al ocio digital de los jóvenes españoles*. Communication papers, 3(04), 52-68.
- García Méndez, M. J. (2013). *El uso del PowerPoint en las exposiciones orales del español lengua extranjera (E/LE)*. Máthesis, 22, 141-158.
- García-Milà Pujol, P. (2014). *Eres un gran comunicador (pero aún no lo sabes): El arte de hacer llegar las ideas a su destino*. Empresa Activa, Barcelona.
- Gascó, F (1988). *Casio Dión: Sociedad y política en tiempos de los Severos*. Coloquio, Madrid.
- Gobierno de España (2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. Boletín oficial del Estado, 106(4), 17158-17207.
- Goody, J. (1985). *La domesticación del pensamiento salvaje (Vol. 71)*. Akal, Madrid.
- Gómez, A. y Arcos, D. (2007). *Plan de mejora de la competencia lingüística. Elaboración del Proyecto Lingüístico de Centro*. Avances en supervisión educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España, (7), 6.

- González, B. y Carla, I. (2013). *Efectos de la PNL sobre el miedo escénico de estudiantes universitarios*. Opción, 29 (71), 90-106.
- Gutié, D. O. (1999). Los valores de *la polis* en la sofística y en Platón. In *Anales Del Seminario de Historia de la Filosofía*, (16), 57-83.
- Goldmann, L. (1980). *Importancia del concepto de conciencia posible para la comunicación. La creación cultural en la sociedad moderna*. Fontamara, Madrid.
- Gómez Orfanel, G. y Guerrero Salom, E. (1977). *La educación y la evolución histórica del constitucionalismo español*. Revista de educación.
- Gómez, J., y Pampols, C. (2000). *Espacios e itinerarios para el ocio juvenil nocturno*. Estudios de juventud, (50), 23-41.
- González-Anleo, J. (1985). *El sistema educativo español*. Instituto de Estudios Económicos, Madrid.
- González Gutiérrez, P. (2018). *La voz negada: discursos sobre la palabra y el silencio de la mujer en el mundo clásico*. Cuadernos de historia, Santiago, Chile, (48), 9-31. Recuperado el 9 de mayo de 2022 de: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0719-12432018000100009
- Guerrero, J. A. H. (2001). *Emilio Castelar, Orador. Emilio Castelar y su época: Actas del I Seminario Emilio Castelar y su época: ideología, retórica y poética*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, Cádiz.
- Havelock, E. A. y Havelock, L. (1963). *Preface to Plato (Vol. 1)*. Harvard University Press. Cambridge, Massachusetts, EEUU.
- Heigl, P. (2013). *Hablar bien en público y en privado*. Alma Europa, Barcelona.
- Hemelrijk, E.A (1999). *Matrona Docta. Educated Women in the Roman Elite from Cornelio to Julia Domna*. Routledge, Londres.
- Hernández, N. H. T. y Pedraza, Z. Y. V. (2008). *De la antigua a la nueva retórica*. Cuadernos de Lingüística Hispánica, (11), 119-130.
- Hergueta, S. (2021). *Aprender a hablar en público*. Simonfilm, Madrid.
- Hidalgo de la Vega, M. J., Sayas Abengochea, J. J., y Roldán Hervás, J. M. (1998). *Historia de la Grecia antigua*. Ediciones Universidad Salamanca, Salamanca.
- Huerta Cabrera, Y. V. (2008). *El ideal educativo del orador en los prefacios de Séneca el Viejo*. Nova tellus, 26(2), 223-250.
- Hymes, D. H. y Bernal, J. G. (1996). Acerca de la competencia comunicativa. Forma y función, (9), 13-37.
- Hymes, D., Franco, M. M. S., Ferreira, M. E. S., y Zocaratto, B. L. (1972). Sobre competencia comunicativa. Revista Desempenho, [S. l.], v. 1, n. 11, 2015. Recuperado el 8 de mayo de 2022 de:

- <https://periodicos.unb.br/index.php/rd/article/view/9364>
- Igarza, R. (2009). *Burbujas de ocio: nuevas formas de consumo cultural*. La Crujía, Buenos Aires.
- Igartua, I. y Zabaltza, X. (2012). *Euskararen historia laburra. Breve historia de la lengua vasca. A brief history of the Basque language*. Colección Cultura Vasca. Etxepare Euskal Institutua, Donostia. Recuperado el 8 de mayo de 2022 de:
<https://files.eke.eus/liburutegia/euskararen-historia.pdf>
- i Mundó, A. C., Barros, M. R., Santasusana, M. V., Camprubí, C. V., Bikandi, U. R., Capdevila, L. N., ... & Pera, C. C. (2005). *Hablar en clase: Cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar* (Vol. 31). Grao.Ipola, M. M. (2007). Quintiliano de Calahorra: didáctica y estrategias educativas en la antigua Roma. *Foro de educación*, 5(9), 125-132.
- Instituto Vasco de Estadística (Eustat) (2019), Renta Familiar y Personal en San Sebastián. Recuperado el 8 de mayo de 2022 de:
https://www.donostia.eus/datosabiertos/recursos/eustat_renta/eustatrentabarro.csv
- Jaeger, W. (2001). *Paideia. Los ideales de la cultura griega*. Fondo de Cultura Económica, México.
- Jauréguiberry, I. (2008). *The Basque Language in the French State. The legal status of the basque language today: One Language, Three Administrations, Seven Different Geographies and a Diaspora*. *Eusko Ikaskuntza*, 221-241. Recuperado el 8 de mayo de 2022 de:
<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01669104/document>
- Jiménez, A. (1971). *Historia de la Universidad Española*. Alianza, Madrid.
- Jiménez-Landi, A. (1996). *La Institución Libre de Enseñanza y su ambiente: Periodo escolar (1881-1907)*. Ministerio de Educacion y Cultura, Madrid. Universitat de Barcelona, Barcelona. Universidad de Castilla-La Mancha. Complutense, Madrid.
- Jones, A. M. (2003). *The use and abuse of PowerPoint in teaching and learning in the life sciences: A personal view*. BEE-j 2. Recuperado el 8 de mayo de 2022 de:
<http://www.bioscience.heacademy.ac.uk/journal/vol2/beej-2-3.pdf>
- Junquera, C. (2015). *Desconectados del entorno y conectados a la red: tan cerca pero tan lejos*. Revista digital Kubernética, Buenos Aires, Argentina. Recuperado el 8 de mayo de 2022 de:
<https://www.kubernetica.com/documentos/articulos-academicos/desconectados-del-entorno-y-conectados-a-la-red-tan-cerca-pero-tan-lejos.pdf>
- Jurado, F. G. (2015). *Los manuales escolares de literatura latina del 27: enseñar bajo una dictadura* (García de Diego, Yela Utrilla, Galindo Romeo y Echaury). *Ágora. Estudios classicos em debate*, (17.1), 257-290.
- Kennedy, G. A. (1963). *The art of persuasion in Greece*. Princeton University Press, Princeton, EEUU.

- Lavado, J. M. D. (2002). *La educación en la antigua Grecia*. In *Actas de las III jornadas de Humanidades Clásicas* (pp. 93-114). Junta de Extremadura, Mérida, Badajóz.
- Lázaro, M. y Pimentel, M. (2015). *Escuela de oratoria*. Barcelona: Ediciones Urano.
- Leanne, S. (2009). *Hablar como Obama. El poder de comunicar y persuadir con firmeza y visión*. Profit, Barcelona.
- Leanne, S., y Son, H. (2009). *Say it like Obama*. McGraw-Hill Professional, Nueva York, EEUU.
- Le Gall, J - Le Glay, M. (1995). *El Imperio Romano*. Akal, Madrid.
- Leith, S. (2011). *You Talkin' To Me?*. Profile Books, Londres.
- Leith, S. (2012). *¿Me hablas a mí?: La retórica desde Aristóteles hasta Obama*. Taurus, Madrid.
- Lévi-Strauss, C. (1987). *Antropología estructural: mito, sociedad, humanidades*. Siglo XXI, Madrid.
- Ley Orgánica (1985). 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 159(4), 21015-21022.
- Ley Orgánica (1990) 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE 04-10-1990).
- Ley Orgánica (2006) 2/2006, de 3 de mayo de Educación (BOE 4-5-2006).
- Ley Orgánica (2013) 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (BOE 10-12-2013).
- López, A. y Schrader, C. (1994). *Los orígenes de la oratoria y la historiografía en la Grecia clásica*. Breogan. Madrid.
- López, A., Luengo, F. y Bazo, P. (2011). *El desarrollo curricular de la competencia en Comunicación lingüística*. Ministerio de Educación, Madrid
- López, M. Á. N. (2016). *Educación y renovación pedagógica en la antigua Roma*. *Tendencias pedagógicas*, (27), 125-140.
- López Merlo, R. (1994). *Así vivían en la Grecia antigua*. Madrid. López del Castillo, M. T. (2008). Gómez Hermosilla, autor del reglamento de escuelas de latinidad y colegios de humanidades de 1825. La educación de las clases acomodadas en el pensamiento de un absolutista ilustrado.
- Luna, M. E. R. (2006). *Consideraciones sobre el discurso oral en el aula*. *Revista Enunciación*, 11(1), 59-72.
- Lustig, M. W. y Andersen, P. A. (1990). Generalizing about communication apprehension and avoidance: Multiple replications and meta-analyses. *Journal of Social Behavior and Personality*, 5(4), 309.
- Luzón, J. M. (2001). *Los liberales y la educación hace cien años: Romanones en el Ministerio*. In *Cien años de educación en España*. En torno a la creación del Ministerio de Instrucción

- Pública y Bellas Artes (pp. 201-222). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Fundación BBVA, Madrid.
- McDowell, L. (2000). *Género, identidad y lugar: un estudio de las geografías feministas*. Universitat de València, Valencia.
- Madariaga, A., y Romero, S. (2016). *Barreras percibidas entre los jóvenes para no participar en actividades de ocio*. Revista de psicología del deporte, 25(2), 21-26.
- Maíllo, A. (1971). *Educación social y cívica*. Escuela Española, Barcelona.
- Manacorda, M. A. (2004). *Historia de la educación. 1, De la antigüedad al 1500* (Vol. 1). Siglo XXI, Madrid.
- Manacorda, M. A. (1987). *Historia de la educación* (Vol. 2). Siglo XXI, Madrid.
- Marañón, G. Á. (2000). *El arte de presentar*. Gestión 2012, Barcelona.
- Marines, M. D. S., Heredia, N. G., Solís, L. E. y Mena, D. A. (2014). *Taller multidisciplinario para el desarrollo de competencias de comunicación lingüística de la investigación*. Formación universitaria, 7(2), 41-50, Mérida, Yucatán-México.
- Marrou, H. I. (2004). *Historia de la educación en la Antigüedad* (Vol. 80). Akal, Madrid.
- Mateo, L. E. y Martín, R. L. (1993). *La Escuela de Primeras Letras según JL Vives: estudio, iconografía y textos* (No. 20). Universitat de València, Valencia.
- Matsuda, S. y Gobel, P. (2004). *Anxiety and predictors of performance in the foreign language classroom*. System, 32(1), 21-36.
- McLuhan, M., y MCLUHAN, M. A. (1994). *Understanding media: The extensions of man*. MIT press. Cambridge, Massachusetts, EEUU.
- Mehrabian, A. (2009). *Silent Messages—A Wealth of Information About Nonverbal Communication (Body Language)*. Self-published, Los Angeles, CA, EEUU. Recuperado el 8 de mayo de 2022 de: <http://www.kaaj.com/psych/smorder.html>
- Michavila, A. (2019). *Ayudar a los adolescentes a hablar en público debería ser un espacio para que aprendan a contrastar y validar lo que piensan y sienten*. El Diario de la Educación. Recuperado el 8 de mayo de 2022 de: <https://eldiariodelaeducacion.com/extraeducacion/2019/11/28/aurora-michavila-ayudar-a-los-adolescentes-a-hablar-en-publico-deberia-ser-un-espacio-para-que-aprendan-a-contrastar-y-validar-lo-que-piensen-y-sienten/>
- Ministerio de Educación y Ciencia (1985 y 1982). *Historia de la educación en España. I Del despotismo ilustrado a las Cortes de Cádiz; II De las Cortes de Cádiz a la Revolución de 1868; III De la Restauración a la Segunda República*. Ministerio de Educación y Técnica, Secretaría General Técnica, Madrid.
- Ministerio de Educación, & Deporte. (2003). Ley orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de calidad de la educación. Ministerio de Educación, Madrid.

- Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2004). *Evolución del sistema educativo español*. MECD/CIDE, Madrid.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2008). *Cultura Clásica. Del Mundo Clásico al mundo actual*. MEC, Madrid.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015). *Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato*. Boletín Oficial del Estado, 3, de 03 de enero de 2015
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2021). *Sistema estatal de indicadores de la educación 2021*. Secretaría General Técnica, Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones, Madrid.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022). *Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato*. Boletín Oficial del Estado, 82, de 06 de abril de 2022
- Mittelstadt, B. D., Allo, P., Taddeo, M., Wachter, S., y Floridi, L. (2016). *The ethics of algorithms: Mapping the debate*. *Big Data & Society*, 3(2), 2053951716679679.
- Moll, S. (2015). *8 Errores que debes evitar en una presentación en PowerPoint*. blog educativo para docentes “Justifica tu respuesta”. Recuperado el 8 de mayo de 2022 de: <https://justificaturespuesta.com/8-errores-evitar-presentacion-PowerPoint/>
- Martínez Mongay, A. M. (2004). *Cómo preparar una exposición oral en todas las áreas de Secundaria*. Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura, Pamplona.
- Moreno, J.M (1984). *Historia de la educación: Edades Antigua, Media y Moderna*. Paraninfo, Madrid.
- Montoya Martínez, J. (1997). *La norma retórica en tiempo de Alfonso X. Estudio y Antología de textos*. Península, Barcelona.
- Muñoz-Repiso, M. (1992). *El sistema educativo español, 1991*. Ministerio de Educación, Madrid.
- Nieto, S. A. (Ed.). (1994). *Universidad, cultura y sociedad en la Edad Media*. Universidad de Alcalá, Alcalá.
- Nunberg, G. (1999). *The trouble with PowerPoint*. *Fortune Magazine*, 330–331.
- Núñez, C. E., y Morilla, J. (2010). *Sobre la escasez de capital social fijo y humano en la España contemporánea*. En J. Morilla, J. Hernández Andreu, J. L. García Ruiz y J. M. Ortiz-Villajos (coords.), *Las claves del desarrollo económico. Ensayos en homenaje a Gabriel Tortella Casares*, LID, Madrid y Universidad de Alcalá, Alcalá.
- Observatorio de Innovación y Empleo (2014). *Informe OIE sobre jóvenes y mercado laboral: El camino del aula a la empresa*. OIE. Recuperado el 8 de mayo de 2022 de: http://www.oie.es/wp-content/uploads/2014/02/oie_estudio.pdf
- Ochoa, E., y Labrador, F. J. (1994). *El juego patológico*. Plaza & Janés, Madrid.

- Palomares, J.M. (2011). *Hablar en público. En una Semana*. Grupo Planeta, Barcelona.
- Parker, I. (2001). *Absolute PowerPoint*. *The New Yorker*, 28, 76–87.
- Perelman, C., y Olbrechts-Tyteca, L. (1989). *Tratado de la argumentación. La Nueva Retórica*. Gredos, Madrid.
- Perelman, C. (1997). *El imperio retórico: retórica y argumentación*. Norma, Barcelona.
- Pérez de las Heras, M. (2009). *El secreto de Obama. Descubra las claves de su oratoria y conozca al presidente de EEUU*. LID Editorial Empresarial, Madrid.
- Pérez las Heras, M. (2011). *¿Estás comunicando?*. LID, Barcelona.
- Pérez las Heras, M. (2013). *Escribe, habla, seduce*. LID, Barcelona.
- Pérez de las Heras, M. (2015). *¿Cómo hacer un buen discurso o una buena presentación visual?*. LID, Barcelona.
- Pérez Molina, C. (2020). *Influencia de los Roles de Género en la Oratoria. Ansiedad, Participación y Conductas Vinculadas al Género*. Trabajo fin de Grado, Universitat Pompeu Fabra, Barcelona.
- Peset, M., y Peset, J. L. (1974). *La universidad española (siglos XVIII y XIX): despotismo ilustrado y revolución liberal*. Taurus, Madrid.
- Peñafiel, M.F. (1996). *Los valores en la LOGSE y sus repercusiones educativas*. Tesis Doctoral, Universidad de Granada, Granada.
- Pimentel Siles, M. (2017). *La palabra en la ciencia de la negociación*. Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona.
- Pimentel Siles, M. y Lázaro Marcos, J. (2015). *Escuela de oratoria*. Urano, Barcelona.
- Pinillos, M. (2012). *La voz es tu mejor instrumento*. Recuperado el 8 de mayo de 2022 de: <http://www.martapinillos.com/>
- Plantin, C. (1998). *La Argumentación*. Ariel, Barcelona.
- Playà, J. (2013). *Es vital saber comunicar*. La Vanguardia.com, Barcelona.
- Playà, J. (2013). *La oratoria es un factor clave para triunfar*. La Vanguardia.com, Barcelona.
- Puentedura Arribas, E. (2019). *Ley General de Educación de 1970*. Universidad de Valladolid, Facultad de Educación de Soria, Soria.
- Presky, M. (2001): *Digital natives, digital immigrants*. On the horizon, MCB University Press, Bradford, Reino Unido.
- Prieto, A., Martín, D. D., Fuentes, M. H., y Lacasa, E. (2008). *Variantes metodológicas del ABP: el ABP 4x4*. Universidad de Alcalá, Alcalá.
- Quintana, M. J. (1852). *Obras completas del Excmo. Sr. Manuel José Quintana (Vol. 19)*. Imp. de M. Rivadeneyra, Madrid.

- Quintiliano, M. F. (1799). *Instituciones oratorias*. En la imprenta de la administración del Real Arbitrio de Beneficencia, Madrid.
- Rábade, P. (1986). *Las Universidades en la Edad Media*. La Muralla, Madrid.
- Ralph, P. (2017). *Universities should ban PowerPoint. It makes students stupid and professors boring*. Business Insider, Madrid.
- Ramsden, P. (1992). *Learning to teach in higher education*. Routledge, London, England.
- Rankin, E. L. y Hoas, D. J. (2001). *The use of PowerPoint and student performance*. Atlantic Economic Journal, 29, 113.
- Rausell Guillot, H. (2006). *Oratoria y clasicismo: un discurso valenciano del siglo XVI en sus fuentes clásicas*. Revista de historia moderna, n. 24 (2006); pp. 439-458.
- Redondo et Alii (2001). *Introducción a la Historia de la Educación*. Ariel, Barcelona.
- Real Decreto (2006) 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria (BOE 08-12-2006). Ministerio de Educación, Madrid.
- Real Decreto (2006) 1631/2006, de 29 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (BOE 05-01-2007). Ministerio de Educación, Madrid.
- Real Decreto (2014) 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria (BOE 01-03-2014). Ministerio de Educación, Madrid.
- Reig, D., y Vilches, L. F. (2013): *Los jóvenes en la era de la hiperconectividad: tendencias, claves y miradas*. Fundación Telefónica, Madrid.
- Reyzábal, M. V. (2016). *Las competencias comunicativas y lingüísticas, clave para la calidad educativa*. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 10(4). Recuperado el 8 de mayo de 2022 de: <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/2988>
- Reyzábal, M. V. y Casanova, M. A. (1993). *Comunicación oral y su didáctica*. La Muralla, Madrid.
- Revilla, R. (2014). *La oralidad en la Educación Secundaria Obligatoria*. Fundación Universitaria Andaluza Inca Garcilazo, Málaga.
- Revista UNIR (2020). *Actividades de expresión oral: algunas ideas para llevar a cabo en el aula*. Revista digital de la UNIR, La Rioja. Recuperado el 8 de mayo de 2022 de: <https://www.unir.net/educacion/revista/actividades-expresion-oral/>
- Ridder-Symoens, H. (1994). *Historia de la Universidad en Europa. Volumen I*. Las universidades en la Edad Media. UPV/EHU, Leioa.
- Riestra, D. (2010). *Saussure, Voloshinov y Bajtin revisitados*. Miño y Dávila, Buenos Aires, Argentina.
- Rosa, A. (2013). *Hablar bien en público es posible, si sabes cómo: Impacta, enamora y marca la diferencia con tu oratoria*. Planeta, Barcelona.

- Rodríguez, M. T. N. (1992). *La educación en la Europa moderna*. Síntesis Educación, Madrid.
- Rodríguez-San Pedro Bezares, L. E. y Polo Rodríguez, J. L. (2012). *Bibliografía sobre historia de las universidades hispánicas en la Edad Moderna, siglos xv-xix*, 1-77.
- Ruiz Berrio, J. (1996). *La educación en España. Textos y documentos*. Actas, Madrid.
- Ruiz Berrio, J. (2008). El Plan Pidal de 1845: Los institutos públicos, dinamizadores de las capitales de provincia. *CEE Participación educativa*, (7), 28-38.
- Sancha, G. S. (2006). *Marco Fabio Quintiliano: La educación del ciudadano romano*. Iberia. *Revista de la Antigüedad*, 9, 107-124.
- Sánchez Ortiz, J. M. y Brito Guerra, N. E. (2015). *Desarrollo de competencias comunicativas mediante la lectura crítica, escritura creativa y expresión oral*. *Encuentros*, 13(2), 117-141.
- Séneca, L. A. y Cardó, C. (1924). *De la ira (Vol. 3, p. XXXVI)*. Fundació Bernat Metge, Barcelona.
- Sibilia, P. (2012): *La intimidación como espectáculo*. Fondo de cultura económica, Buenos Aires.
- Simons, T. (2005). *Does PowerPoint make you stupid?* *Presentations*, 18 (3). Recuperado el 8 de mayo de 2022 de: <http://global.factiva.com/>
- Schiappa, E. (1999). *The Beginings of Rhetorical Theory in Classical Greece*. Yale University Press, New Haven, EEUU.
- Shwom, B. L. y Keller, K. P. (2003). *The great man has spoken. Now what do I do? A response to Edward R. Tufte's "The cognitive style of PowerPoint."* *Communication Insight*, 1, 1-15. Recuperado el 8 de mayo de 2022 de: <http://www.communipartners.com>
- Sørensen, B. M. (2015). *Let's Ban PowerPoint in Lectures: It Makes Students More Stupid and Professors More Boring*. Copenhagen Business School, Department of Management, Politics and Philosophy, Copenhagen.
- Stewart, T. A. (2001). *Ban it now! Friends don't let friends use PowerPoint*. *Fortune*, 143, 210
- Szabo, A. y Hastings, N. (2000). *Using IT in the undergraduate classroom. Should we replace the blackboard with PowerPoint?* *Computers and Education*, 35, 175-187.
- Tandoc, E. C., Lim, Z. W., y Ling, R. (2018) *Defining "Fake News": a typology of scholarly definitions*. *Digital Journalism* 6 (2), 137-153.
- Thomas, C. G., y Webb, E. K. (1994). *From orality to rhetoric: An intellectual transformation*. *Persuasion: Greek rhetoric in action*, 3-25.
- Tiana Ferrer, A., Sauter, G. O., Fernández, F. S., Benito, A. E., DE CASTRO, F. G. R., María del Mar, D. E. L., ... & Julio, R. B. (2005). *Historia de la educación (Edad Contemporánea)*. UNED, Madrid.
- Tiana Ferrer, A. (2008). *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas*. UNED, Madrid.

- Trigo, J. M. (1998). *Desarrollo de la oralidad en la educación secundaria*. Revista interuniversitaria de formación del profesorado, (31), 35-53.
- Trujillo, F. (2010). La Competencia en Comunicación Lingüística como Proyecto de Centro: retos, posibilidades y ejemplificaciones. Revista Lenguaje y Textos, (32), 35-40
- Vallejo-Nájera, J.A. (2013). *Aprender a hablar en público hoy*. Planeta, Barcelona.
- Unicef. (2006). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Nuevo Siglo, Madrid.
- Uranga, M. J., Cruz, E., Eizagirre, A., Gil, P., Losada, D. y Ruiz de Gauna, P. (2019). *Catálogo de competencias transversales de la UPV/EHU*. UPV/EHU, Leioa.
- Utande Igualada, M. (2009). Un siglo y medio de la Segunda Enseñanza (1820-1970). Revista de Educación, (271), 7-43
- Vaninetti, I. (2015). *Manual para hablar en público*. Dunken, Buenos Aires, Argentina.
- Verde Ruiz, S. (2015). *El desarrollo de la competencia pragmática: Aproximación al estudio del procesamiento pragmático del lenguaje*. Tesis doctoral, Salamanca.
- Vergara Ciordia, J. (2013). *Familia y educación familiar en la Grecia antigua*. Estudios sobre educación, 13-30.
- Vico, G. (2003). *Retórica (Instituciones de oratoria)*. Cuadernos sobre Vico, 15(16), 416.
- Viejo, M. (2015). *¿Por qué hablo tan mal en público?*. El país, Madrid.
- Villa, A. y Poblete, M. (2008). *Aprendizaje basado en competencias*. Universidad de Deusto, Bilbao.
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios (Vol. 10)*. Morata, Madrid.
- Viñao, A. (1995). *Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones*. UPV/EHU, Leioa.
- Viñao, A. (2004). *Escuela para todos: educación y modernidad en la España del siglo XX*. Marcial Pons, Barcelona.
- Vitali, R. y Zaranka, J. (1976). *Gorgia, Retorica e Filosofia*. Ideas y Valores, 25(46-47), 117-119.
- Voloshinov, V. N. (2009). *El marxismo y la filosofía del lenguaje: (los principales problemas del método sociológico en la ciencia del lenguaje)*. Godot, Buenos Aires, Argentina.
- Wardle, C., y Derakhshan, H. (2017). Information disorder: Toward an interdisciplinary framework for research and policy making. Council of Europe, Estrasburgo, Francia.
- Warnick, B. (2002). *Analogues to argument: New media and literacy in a posthuman era*. Argumentation and Advocacy, 38, 262-270.
- Welsh, A. G. y García, M. R. S. (2001). *La herencia semiótica europea y su expresión en la retórica. México colonial y poscolonial*. Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales-Universidad Nacional de Jujuy, (17).

- Weston, A. y Seña, J. F. M. (1994). *Las claves de la argumentación*. Ariel, Barcelona.
- Will, E., Goukowsky, P. y Mosse, C. (1997). *El mundo griego y el Oriente II*. Akal, Madrid.
- Xirau, R. (2000). *Introducción a la historia de la filosofía*. UNAM, México.
- Yagoskesky, R. (2001). *El Poder de la Oratoria*. Júpiter, Caracas, Venezuela.
- Yépez, D. E. *La Educación en Roma Antigua y las Primeras Escuelas Cristianas*. Universidad Nacional de Tucumán, Argentina.
- Zarzalejos, J. A. (2017). *Comunicación, periodismo y fact-checking*. Revista UNO, Madrid. Recuperado el 8 de mayo de 2022 de: <https://www.revista-uno.com/numero-27/comunicacion-periodismo-fact-checking/>
- Zavala, I. M. (1996). *Escuchar a Bajtin*. Montesinos, Málaga.
- Zorrilla, A. L. (2002). *Técnicas verbales*. Almogaren: revista del Centro Teológico de Las Palmas, (31), 237-247.
- Zorrilla, Á. I. L. (2008). *Cómo hablar siempre con eficacia*. Revista APD: Asociación para el Progreso de la Dirección, (230), 19

ANEXOS

Anexo 1 – Cuestionario al alumnado de secundaria

CUESTIONARIO AL ALUMNADO DE BACHILLERATO

El siguiente cuestionario pretende recabar información sobre la percepción que usted tiene sobre sus habilidades oratorias. Se trata de una investigación educativa como Trabajo Fin de Master de Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de idiomas de la Universidad de la Rioja.

Los datos de este cuestionario se recogen de forma totalmente anónima y serán tratados respetando la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal.

1. Sexo: Hombre Mujer
2. Última nota obtenida en la asignatura de Lengua y Literatura:
- Suspenseo Aprobado Notable Sobresaliente

A continuación, **marca con una X** tu grado de conformidad con las siguientes afirmaciones expuestas en el cuestionario, en el que se ha utilizado la escala Likert, donde el valor 1 significa estar totalmente en desacuerdo; el valor 2, en desacuerdo, el valor 3, indiferencia; el valor 4, de acuerdo y, por último, el valor 5, totalmente de acuerdo.

	Totalmente en Desacuerdo	Desacuerdo	Indiferente	De Acuerdo	Totalmente de acuerdo
	1	2	3	4	5
3. Me disgusta hacer presentaciones en clase					
4. Cuando tengo que realizar presentaciones en clase estoy nervioso					

	Totalmente en Desacuerdo	Desacuerdo	Indiferente	De Acuerdo	Totalmente de acuerdo
	1	2	3	4	5
5. Pienso que no voy a hacer las presentaciones en clase correctamente					
6. Mientras realizo presentaciones en clase, me siento inseguro					
7. Cuando tengo que realizar presentaciones en clase me cuesta acordarme de lo que tengo que decir					
8. Evito hablar en público					
9. Hablar delante de otras personas me pone nervioso					
10. Cuando hablo en público no sé qué decir					
11. Cuando hablo en público evito mirar al público					
14. Cuando hablo en público hablo muy rápido para acabar cuanto antes					
15. Cuando hablo en público estoy muy serio, no consigo sonreír					
16. En clase de Lengua y Literatura he aprendido cómo realizar presentaciones					
19. En clase de Lengua y Literatura he aprendido cómo mover las manos o el cuerpo al hablar en público					
20. En clase de Lengua y Literatura he aprendido cómo utilizar la entonación de la voz					

	Totalmente en Desacuerdo	Desacuerdo	Indiferente	De Acuerdo	Totalmente de acuerdo
	1	2	3	4	5
21. Estaría más tranquilo al hablar en público si me explicaran cómo organizar lo que debo decir					
22. Estaría más tranquilo al hablar en público si me enseñaran técnicas para sentirme seguro					
23. Estaría más tranquilo al hablar en público si me enseñaran cómo moverme y mover las manos					
24. Estaría más tranquilo al hablar en público si me explicaran cómo utilizar el tono de voz					
25. Estaría más tranquilo al hablar en público si hiciera más ejercicios de hablar en público en clase					

¡MUCHAS GRACIAS POR SU TIEMPO Y SU COLABORACIÓN!

Anexo 2 – Cuestionario al profesorado de secundaria

CUESTIONARIO AL PROFESORADO DE BACHILLERATO

El siguiente cuestionario pretende recabar información sobre la percepción que usted tiene sobre las habilidades oratorias de sus alumnos. Se trata de una investigación educativa como Trabajo Fin de Master de Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de idiomas de la Universidad de la Rioja.

Los datos de este cuestionario se recogen de forma totalmente anónima y serán tratados respetando la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal.

1. Sexo: Hombre Mujer

2. Años de experiencia en la docencia:

- De 0 a 5 años
- De 5 a 10 años
- De 10 a 15 años
- Más de 15 años

3. Asignatura(s) que imparte en 1º de bachillerato:

Indique **con una X** en qué medida realiza las siguientes actividades en sus asignaturas de 1º de bachillerato:

	Excesivamente Pocas	Pocas	NS/NC	Muchas	Demasiadas
	1	2	3	4	5
4. Presentación delante del resto de la clase					
5. Debatir en grupo sobre algún tema					
6. Debates entre dos personas que argumentan opiniones opuestas					
7. Juegos de rol, simulaciones, dramatizaciones					
8. Evaluaciones o exámenes orales					

A continuación, **marque con una X** su grado de conformidad con las siguientes afirmaciones, referidas a sus alumnos de 1º de bachillerato, expuestas en el cuestionario. Se ha utilizado la escala Likert, donde el valor 1 significa estar totalmente en desacuerdo; el valor 2, en desacuerdo, el valor 3, indiferencia; el valor 4, de acuerdo y, por último, el valor 5, totalmente de acuerdo.

	Totalmente en Desacuerdo	Desacuerdo	Indiferente	De Acuerdo	Totalmente de acuerdo
	1	2	3	4	5
9. Les disgusta hacer presentaciones en clase					
10. Cuando tienen que realizar presentaciones en clase están nerviosos					
13. Cuando tienen que realizar presentaciones en clase les cuesta acordarse de lo que tienen que decir					
14. Evitan hablar en público					
15. Hablar delante de otras personas les pone nerviosos					
16. Cuando hablan en público no saben qué decir					
17. Cuando hablan en público evitan mirar al público					
18. Cuando hablan en público no saben qué hacer con las manos					
19. Cuando hablan en público la voz les tiembla o se entrecorta					
20. Cuando hablan en público hablan muy rápido para acabar cuanto antes					
21. Cuando hablan en público están muy serios, no consiguen sonreír					

	Totalmente en Desacuerdo	Desacuerdo	Indiferente	De Acuerdo	Totalmente de acuerdo
	1	2	3	4	5
22. En sus clases les da indicaciones sobre cómo realizar presentaciones					
23. En sus clases les da indicaciones sobre cómo comportarse cuando hablan en público					
24. En sus clases les da indicaciones sobre cómo sentirse tranquilos al hablar en público					
25. En sus clases les da indicaciones sobre cómo mover las manos o el cuerpo al hablar en público					
26. En sus clases les da indicaciones sobre cómo utilizar la entonación de la voz					
27. Estarían más tranquilos al hablar en público si aprendieran cómo organizar lo que deben decir					
28. Estarían más tranquilos al hablar en público si aprendieran técnicas para sentirse seguros					
29. Estarían más tranquilos al hablar en público si aprendieran cómo moverse y mover las manos					
30. Estarían más tranquilos al hablar en público si supieran cómo utilizar el tono de voz					
31. Estarían más tranquilos al hablar en público si hicieran más ejercicios de hablar en público en clase					

¡MUCHAS GRACIAS POR SU TIEMPO Y SU COLABORACIÓN!

Anexo 3 – Cuestionario realizado al alumnado universitario

CUESTIONARIO ALUMNADO UNIVERSITARIOS

El siguiente cuestionario pretende recabar información sobre la percepción que usted tiene sobre sus habilidades de comunicación oral, con el objetivo de mejorar la competencia en comunicación oral de los alumnos. Los datos recogidos en este cuestionario serán anónimos y los datos serán tratados siguiendo la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales.

1. Sexo: Hombre Mujer Prefiero no contestar
2. Edad:
3. Estudios a partir de los que accediste a la facultad:

Bachillerato Ciencias	<input type="checkbox"/>
Bachillerato Humanístico y Ciencias Sociales	<input type="checkbox"/>
Bachillerato Arte	<input type="checkbox"/>
Bachillerato Tecnológico	<input type="checkbox"/>
Grado Superior	<input type="checkbox"/>
Otros:	
4. Universidad en la que estudia: *

EHU/UPV	<input type="checkbox"/>
UNIVERSIDAD DE DEUSTO	<input type="checkbox"/>
UNIVERSIDAD DE MONDRAGÓN	<input type="checkbox"/>
UNIVERSIDAD DE NAVARRRA (UNAV)	<input type="checkbox"/>
UNIVERSIDAD EUROPEA DE MADRID (UEM)	<input type="checkbox"/>
OTRA:	
5. Facultad en la que estudias:
6. Grado que estudias:
7. Curso en el que estás estudiando actualmente:.....
8. Número de libros leídos en el último año (excluyendo los de libros de texto)

Ninguno	<input type="checkbox"/>	1-2 libros	<input type="checkbox"/>	3-5 libros	<input type="checkbox"/>	Más de 5 libros	<input type="checkbox"/>
---------	--------------------------	------------	--------------------------	------------	--------------------------	-----------------	--------------------------
9. Idioma en el que lee: Euskera Castellano Ambos Otros:

10. Habitualmente sueles escribir (a mano, en digital...) alguna de las siguientes:

- No escribo nunca
- Libros
- Relatos/cuentos/historias
- Poesía
- Canciones
- Monólogos
- Tengo un diario
- Escribo en mi agenda
- La lista de la compra
- Por whatsapp
- En redes sociales: Facebook, twitter...
- Otros:

11. Idioma en el que escribe: Euskera Castellano Ambos Otros:

A continuación, **marca con una X** tu grado de conformidad con las siguientes afirmaciones expuestas en el cuestionario, en el que se ha utilizado la escala Likert, donde el valor 1 significa estar totalmente en desacuerdo; el valor 2, en desacuerdo, el valor 3, indiferencia; el valor 4, de acuerdo y, por último, el valor 5, totalmente de acuerdo.

	Totalmente en Desacuerdo	Desacuerdo	Indiferente	De Acuerdo	Totalmente de acuerdo
	1	2	3	4	5
12. Me disgusta hablar en público, y lo evito en la medida de lo posible.					
13. Cuando pienso en hablar en público siento nervios, miedo, inseguridad, angustia.					
14. Cuando hablo en público siento que no domino la situación y que voy a fracasar, que lo voy a hacer mal					
15. Cuando hablo en público me cuesta acordarme de lo que tengo que decir, olvido lo que había preparado y me sabía					
16. Cuando hablo en público no sé cómo argumentar lo que voy a decir					

	Totalmente en Desacuerdo	Desacuerdo	Indiferente	De Acuerdo	Totalmente de acuerdo
	1	2	3	4	5
17. Cuando hablo en público evito mirar al público, estoy muy serio, mantengo una postura rígida, poco natural y no consigo relajarme o sonreír.					
18. Cuando hablo en público hablo muy rápido para acabar cuanto antes					
19. Mientras realizo una exposición oral, disfruto del momento, me siento relajado y cómodo					
20. Aunque antes de empezar siento tensión y nervios, enseguida me encuentro cómodo.					
21. Observo al público mientras hablo.					
22. Cuando tengo que realizar una exposición oral nunca tengo miedo a enfrentarme a la audiencia					
23. Considero la experiencia de tener que hablar en público como algo agradable.					
24. Cuando hablo en público conecto con la audiencia.					
25. Cuando hablo en público recuerdo lo que tengo que decir y soy capaz de realizar el discurso preparado.					
26. Soy capaz de hablar adecuada y tranquilamente, en público, de forma improvisada.					
27. Estaría más tranquilo al hablar en público si conociera técnicas de retórica, oratoria y de cómo actuar ante una audiencia					
28. Estaría más tranquilo al hablar en público si lo hiciera de forma habitual y continua					
29. Me gusta utilizar una presentación (Power Point o similar) como apoyo cuando hablo en público, me hace sentir seguro					

	Totalmente en Desacuerdo	Desacuerdo	Indiferente	De Acuerdo	Totalmente de acuerdo
	1	2	3	4	5
30. Las presentaciones de Power Point que utilizo contienen todo el texto de mi discurso.					
31. Las presentaciones de Power Point que utilizo se componen principalmente de imágenes, iconos o información clave y concisa de lo que voy a exponer.					
32. Cuando tengo que hablar en público preparo un guión de lo que voy a decir.					
33. Cuando tengo que hablar en público además de lo que voy a exponer contemplo las posibles preguntas o críticas que puedo recibir y preparo las respuestas.					
34. Cuando tengo que hablar en público prefiero improvisar y ser espontáneo					
35. Cuando tengo que hablar en público me estudio de memoria lo que tengo que decir.					
36. Cuando tengo que hablar en público ensayo delante del espejo o con amigos o familiares mi discurso, hasta que me sale sin pensar.					
37. Cuando se trata de exposiciones en grupo, yo preparo, ensayo y expongo mi parte, de forma independiente.					
38. Cuando se trata de exposiciones en grupo, si falta algún miembro, sería capaz de explicar su parte, porque lo hemos preparado entre todos.					

39. En qué contextos te sientes relajado y hablas sin nervios y de forma distendida:

- Debatiendo con mis amigos sobre cualquier tema
- Debatiendo con mis familia sobre cualquier tema
- En clase, cuando doy mi opinión o debato de forma voluntaria
- En clase, cuando realizo una exposición sobre un tema elegido por mí
- En clase, cuando realizo una exposición sobre un tema que se me asigna
- Cuando me entrevistan en la calle para la radio o la televisión
- Otros:

40. Para ti qué características tiene un buen orador:

- Utiliza el humor o la ironía
- Es espontáneo
- Mira al público
- Se mueve y gesticula de forma natural
- Es simpático, agradable
- Al escucharlo aprendo sin darme cuenta
- Me hace el discurso ameno, se me pasa el tiempo volando
- Me hace pensar
- Es cercano
- Conoce perfectamente el tema del que habla
- Otros:

41. Según lo que tú piensas que es un buen orador u oradora, dónde lo has encontrado:

- En el colegio
- En la universidad
- En televisión
- En tu familia
- Entre tus amistades
- En un espectáculo de monólogos
- Algún político
- Otros:

¡MUCHAS GRACIAS POR SU TIEMPO Y SU COLABORACIÓN!

Anexo 4 – Guía y rúbricas empleadas en las defensas de los TFGs



ANEXO 6. INFORME DE EVALUACION DE LA PRESENTACIÓN Y DEFENSA PÚBLICA DEL TFG (TRIBUNAL)

INSTRUMENTO 3. PRESENTACIÓN Y DEFENSA PÚBLICA (Ponderación: 20%)	
4.1. COMUNICAR ORALMENTE DE MANERA CORRECTA LA INFORMACIÓN	
4.1.1. Ha expresado y justificado las motivaciones personales que lo han conducido a la selección del tema.	
4.1.2. Ha expuesto de manera clara, estructurada y comprensible los objetivos del TFG y la metodología empleada en el mismo.	
4.1.3. Ha evidenciado y fundamentado los resultados, conclusiones y aportaciones principales señalando su interés e importancia.	
4.1.4. Ha utilizado los recursos más adecuados e innovadores con el fin de hacer más comprensible la presentación.	
4.1.5. Ha controlado los tiempos con eficacia.	
4.2. IDENTIFICAR Y RESPONDER SOLVENTEMENTE LAS CUESTIONES MÁS SIGNIFICATIVAS PLANTEADAS POR EL TRIBUNAL	
4.2.1. Ha seleccionado y priorizado las preguntas de acuerdo con su importancia.	
4.2.2. Ha dedicado más atención a las cuestiones más significativas.	
4.2.3. Se ha expresado con convicción y propiedad.	
4.2.4. Ha defendido correctamente sus planteamientos ante la mayoría de las cuestiones planteadas.	
CALIFICACIÓN GLOBAL FINAL (0-2)	

ANTES DE EMPEZAR/AL EMPEZAR	x	Observaciones
Se le ve nervios@		
Parece estar tranquilo@		
Empieza nervios@		
Se acelera desde el inicio		
Empieza con tranquilidad		

DURANTE LA DEFENSA	x	Observaciones
Va incrementando la velocidad según avanza		
El discurso es tan rápido que cuesta seguirlo		
Controla los tiempos con eficacia (4.1.5.)		
Habla con tranquilidad durante toda la defensa		
Se va tranquilizando según avanza		
Se traba, se para		
Mira al tribunal		
Mirada perdida (como recordando lo memorizado)		
Mira al suelo		
Mira a la presentación de vez en cuando, sin leer todo el texto		
Mira a la presentación en exceso, constantemente y lee el texto		
Está repitiendo un texto aprendido (mirada perdida, si se le olvida una palabra se para o se traba...)		
Movimiento corporal nervioso (manos en el bolsillo, saltitos, tics...)		
Aunque lo tenga memorizado, no da la sensación de que esté repitiendo un texto aprendido		
Movimiento corporal adecuado pero no queda natural (artificial, excesivo...)		
Movimiento corporal natural, acompañando al discurso		
Tiene el cuerpo encogido, encorvado		
El discurso es tan automático (memorizado) que no resulta muy comprensible		
Expresa y justifica las motivaciones personales que lo han conducido a la selección del tema (4.1.1.)		
Cuesta entender lo que dice si no te has leído el TFG escrito		
Habla con convicción, vende bien su TGF		
Se explica con claridad		
Expone de manera clara, estructurada y comprensible los objetivos del TFG y la metodología empleada (4.1.2.)		
Es buena comunicadora		
Conecta con el público		
Transmite pasión por el tema		
Evidencia y fundamenta los resultados, conclusiones y aportaciones, señalando su interés e importancia (4.1.3.)		

PRESENTACIÓN	x	Observaciones
Tipo (Prezi, Power Point...):		
Utiliza los recursos más adecuados para hacer comprensibles la presentación (4.1.4.)		
La mayoría es texto		
La mayoría son dibujos o gráficos		
La letra es pequeña, difícil de leer		
La letra es adecuada, se lee bien, es agradable		
La presentación se hace muy densa		
Algunas diapositivas son agradables, pero otras se hacen muy densas, compactas		
La presentación ayuda a seguir la defensa al alumno		
La presentación ayuda a seguir la defensa al público		
Cuesta seguir la presentación, lejos de ayudar despista		
Es muy estático, sin nada de movimiento		
Tiene el movimiento adecuado para ayudar, sin despistar		
Tiene un movimiento excesivo, despista a la hora de seguir el discurso.		

RESPUESTAS AL TRIBUNAL	x	Observaciones
(Sigue igual de) nervios@		
(Sigue) hablando muy rápido		
Está (más) tranquil@		
El discurso es (más) natural		
Habla con (más) calma		
Resulta convincente, segur@, habla con propiedad (4.2.3.)		
Seleccionado y prioriza las preguntas de acuerdo con su importancia (4.2.1.)		
Dedica más atención a las cuestiones más significativas (4.2.2.)		
Defiende correctamente sus planteamientos a las cuestiones que se le plantean (4.2.4.)		
El discurso es (más) fluido		
Resulta (más) cercan@		
No se traba (ya)		
Se entiende (mejor) lo que dice		
Justifica y argumenta correctamente		
Los gestos son (más) naturales		
La corporalidad es adecuada		
Mira al tribunal		

Anexo 5 – Encuestas realizadas al finalizar las defensas los TFGs

ENCUESTA SOBRE SU EXPOSICIÓN EN EL TFG

El siguiente cuestionario pretende recabar información sobre su experiencia en la defensa del TFG, con el objetivo de ser incorporado a una tesis doctoral cuyo propósito es investigar sobre la competencia en comunicación oral de los alumnos. Los datos recogidos en este cuestionario serán anónimos y los datos serán tratados siguiendo la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales.

.....

- 1. Sexo: Hombre Mujer Prefiero no contestar
- 2. Edad:
- 3. Idioma materno:
- 4. Idioma en el que se ha estudiado el grado:
- 5. Idioma de la exposición:

Respecto a tus expectativas sobre la defensa del TFG, una vez realizado, indica tu grado de conformidad con las siguientes afirmaciones

	Totalmente en Desacuerdo	Desacuerdo	Indiferente	De Acuerdo	Totalmente de acuerdo
	1	2	3	4	5
¿Te has sentido mejor de lo esperado?					
¿Se he ha ido el miedo tras empezar la exposición?					
¿Se te ha ido el miedo una vez finalizada la exposición?					
¿Crees que has desarrollado correctamente la competencia oral durante la exposición?					
¿Crees que esta defensa te ayudará a realizar adecuadamente futuras exposiciones en público?					
¿Te ha servido la defensa para quitarte los miedos a la exposición oral para futuras intervenciones?					
¿Consideras que al finalizar el grado tus habilidades oratorias son suficientes/ade cuadas?					
¿Crees que te sería beneficioso realizar un curso sobre técnicas para hablar en público para mejorar tu oralidad?					

ENCUESTA REALIZADA AL FINALIZAR LA DEFENSA DE LOS TFGs, ENTORNO LA PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO SOBRE SU ORATORIA

El siguiente cuestionario pretende recabar información sobre la percepción que usted tiene sobre sus habilidades de comunicación oral, con el objetivo de mejorar la competencia en comunicación oral de los alumnos. Los datos recogidos en este cuestionario serán anónimos y los datos serán tratados siguiendo la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales.

42. Sexo: Hombre Mujer Prefiero no contestar

43. Edad:

44. Estudios a partir de los que accediste a la facultad:

- Bachillerato Ciencias
- Bachillerato Humanístico y Ciencias Sociales
- Bachillerato Arte
- Bachillerato Tecnológico
- Grado Superior
- Otros:

45. Universidad en la que estudia: *

- EHU/UPV
- UNIVERSIDAD DE DEUSTO
- UNIVERSIDAD DE MONDRAGÓN
- UNIVERSIDAD DE NAVARRRA (UNAV)
- UNIVERSIDAD EUROPEA DE MADRID (UEM)
- OTRA:

46. Facultad en la que estudias:

47. Grado que estudias:

48. Curso en el que estás estudiando actualmente:.....

49. Número de libros leídos en el último año (excluyendo los de libros de texto)

- Ninguno 1-2 libros 3-5 libros Más de 5 libros

50. Idioma en el que lee: Euskera Castellano Ambos Otros:

51. Habitualmente sueles escribir (a mano, en digital...) alguna de las siguientes:

- No escribo nunca
- Libros
- Relatos/cuentos/historias
- Poesía
- Canciones
- Monólogos
- Tengo un diario
- Escribo en mi agenda
- La lista de la compra
- Por whatsapp
- En redes sociales: Facebook, twitter...
- Otros:

52. Idioma en el que escribe: Euskera Castellano Ambos Otros:

A continuación, **marca con una X** tu grado de conformidad con las siguientes afirmaciones expuestas en el cuestionario, en el que se ha utilizado la escala Likert, donde el valor 1 significa estar totalmente en desacuerdo; el valor 2, en desacuerdo, el valor 3, indiferencia; el valor 4, de acuerdo y, por último, el valor 5, totalmente de acuerdo.

	Totalmente en Desacuerdo	Desacuerdo	Indiferente	De Acuerdo	Totalmente de acuerdo
	1	2	3	4	5
53. Me disgusta hablar en público, y lo evito en la medida de lo posible.					
54. Cuando pienso en hablar en público siento nervios, miedo, inseguridad, angustia.					
55. Cuando hablo en público siento que no domino la situación y que voy a fracasar, que lo voy a hacer mal					
56. Cuando hablo en público me cuesta acordarme de lo que tengo que decir, olvido lo que había preparado y me sabía					
57. Cuando hablo en público no sé cómo argumentar lo que voy a decir					

	Totalmente en Desacuerdo	Desacuerdo	Indiferente	De Acuerdo	Totalmente de acuerdo
	1	2	3	4	5
58. Cuando hablo en público evito mirar al público, estoy muy serio, mantengo una postura rígida, poco natural y no consigo relajarme o sonreír.					
59. Cuando hablo en público hablo muy rápido para acabar cuanto antes					
60. Mientras realizo una exposición oral, disfruto del momento, me siento relajado y cómodo					
61. Aunque antes de empezar siento tensión y nervios, enseguida me encuentro cómodo.					
62. Observo al público mientras hablo.					
63. Cuando tengo que realizar una exposición oral nunca tengo miedo a enfrentarme a la audiencia					
64. Considero la experiencia de tener que hablar en público como algo agradable.					
65. Cuando hablo en público conecto con la audiencia.					
66. Cuando hablo en público recuerdo lo que tengo que decir y soy capaz de realizar el discurso preparado.					
67. Soy capaz de hablar adecuada y tranquilamente, en público, de forma improvisada.					
68. Estaría más tranquilo al hablar en público si conociera técnicas de retórica, oratoria y de cómo actuar ante una audiencia					
69. Estaría más tranquilo al hablar en público si lo hiciera de forma habitual y continua					
70. Me gusta utilizar una presentación (Power Point o similar) como apoyo cuando hablo en público, me hace sentir seguro					

	Totalmente en Desacuerdo	Desacuerdo	Indiferente	De Acuerdo	Totalmente de acuerdo
	1	2	3	4	5
71. Las presentaciones de Power Point que utilizo contienen todo el texto de mi discurso.					
72. Las presentaciones de Power Point que utilizo se componen principalmente de imágenes, iconos o información clave y concisa de lo que voy a exponer.					
73. Cuando tengo que hablar en público preparo un guión de lo que voy a decir.					
74. Cuando tengo que hablar en público además de lo que voy a exponer contemplo las posibles preguntas o críticas que puedo recibir y preparo las respuestas.					
75. Cuando tengo que hablar en público prefiero improvisar y ser espontáneo					
76. Cuando tengo que hablar en público me estudio de memoria lo que tengo que decir.					
77. Cuando tengo que hablar en público ensayo delante del espejo o con amigos o familiares mi discurso, hasta que me sale sin pensar.					
78. Cuando se trata de exposiciones en grupo, yo preparo, ensayo y expongo mi parte, de forma independiente.					
79. Cuando se trata de exposiciones en grupo, si falta algún miembro, sería capaz de explicar su parte, porque lo hemos preparado entre todos.					

80. En qué contextos te sientes relajado y hablas sin nervios y de forma distendida:

- Debatiendo con mis amigos sobre cualquier tema
- Debatiendo con mis familia sobre cualquier tema
- En clase, cuando doy mi opinión o debato de forma voluntaria
- En clase, cuando realizo una exposición sobre un tema elegido por mí
- En clase, cuando realizo una exposición sobre un tema que se me asigna
- Cuando me entrevistan en la calle para la radio o la televisión
- Otros:

81. Para ti qué características tiene un buen orador:

- Utiliza el humor o la ironía
- Es espontáneo
- Mira al público
- Se mueve y gesticula de forma natural
- Es simpático, agradable
- Al escucharlo aprendo sin darme cuenta
- Me hace el discurso ameno, se me pasa el tiempo volando
- Me hace pensar
- Es cercano
- Conoce perfectamente el tema del que habla
- Otros:

82. Según lo que tú piensas que es un buen orador u oradora, dónde lo has encontrado:

- En el colegio
- En la universidad
- En televisión
- En tu familia
- Entre tus amistades
- En un espectáculo de monólogos
- Algún político
- Otros:

¡MUCHAS GRACIAS POR SU TIEMPO Y SU COLABORACIÓN!

Anexo 6 – Guía para la realización del Focus Group

1. PRESENTACIÓN DEL FOCUS GROUP Y EXPLICACIÓN DE LA ESTRUCTURA QUE TENDRÁ

El Focus Group tendrá la siguiente estructura:

- **Presentación** de los asistentes
- Explicación del **objetivo del Focus Group**
- **Planteamiento de los resultados** obtenidos en la investigación y que serán objeto de discusión
- **Turno de comentarios/opiniones** a de los participantes respecto a los resultados y respecto a cómo preparan las defensas de los TFGs.
- **Propuestas para mejorar la competencia oral** de los alumnos Propuestas para mejorar la competencia oral del alumnado. **Sobre todo: el valor que se da a la presentación oral en el TFG** y, qué se realiza desde los cargos académicos para favorecerla o mejorarla
- **Contraste** de las propuestas.
- **Cierre y agradecimiento.**

2. ASISTENTES

- **Esther Cruz Iglesias:** Doctora en Pedagogía y profesora de la Facultad de Educación, Filosofía y Antropología.
- **Ana Eizagirre Sagardia:** Licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación y doctora en Pedagogía, y profesora de la Facultad de Educación, Filosofía y Antropología.
- **Fernando Mora Martín:** Doctor en Arquitectura por la UPV/EHU. Profesor de Construcción en el Grado en Arquitectura Técnica. Coordinador de la sección departamental del Departamento de ARQUITECTURA.
- **Cristina Marieta Gorriti:** Doctora y profesora titular del Departamento de Ingeniería Química y Medio Ambiente. Profesora en varios Grados de la Escuela de Ingeniería de Gipuzkoa
- **Juan Pedro Otaduy Zubizarreta:** Doctorando en Arquitectura. Profesor de Urbanismo en la Escuela Técnica Superior de Arquitectura.
- **Amaia Dones Mendia:** Licenciada en traducción e Interpretación y profesora de Lengua y Literatura y francés en Bachillerato.
- **Iñigo Leon Cascante:** Doctor en Arquitectura por la UPV-EHU. Profesor Agregado, responsable del Área de Expresión Gráfica del Departamento de Arquitectura, en Arquitectura Técnica

ASISTENTES		
NOMBRE	DOCTOR/A	PROFESOR7A
Esther Cruz Iglesias	Pedagogía	Facultad Educación, Filosofía y Antropología
Ana Eizagirre Sagardía	Pedagogía	Facultad Educación, Filosofía y Antropología
Fernando Mora Martín	Arquitectura	Arquitectura Técnica
Cristina Marieta Gorrifi	Ciencias Químicas	Varios grados Escuela Ingeniería Gipuzkoa
Juan Pedro Otaduy Zubizarreta	Doctorando Arquitectura	Escuela Técnica Superior de Arquitectura
Amaia Donés Mendiá	Licenciada en Traducción e interpretación	Lengua y literatura y francés en Secundaria
Iñigo Leon Cascante	Arquitectura	Profesor Arquitectura Técnica

3. OBJETIVO DEL FOCUS GROUP

Estoy realizando una **tesis doctoral** cuyo objetivo general es **contrastar si se desarrolla correctamente la competencia de comunicación lingüística en su aspecto oral** tanto en secundaria como en los grados universitarios.

El objetivo del Focus Group es **plantearos los resultados de dicha investigación para poder conocer vuestra opinión al respecto.**

4. RESULTADOS OBTENIDOS

Los resultados se obtienen de **dos estudios complementarios** realizados:

Primeramente, se han pasado una serie de **encuestas respecto a su percepción en torno a sus capacidades orales 150 alumnos y alumnas de y a 608 alumnos y alumnas de varios grados y facultades**, tanto técnicas como humanísticas de EHU.

Posteriormente, se han **contrastado los resultados mediante la observación de las defensas de los Trabajos de Fin de Grado de 22 alumnos y alumnas de varias Facultades**. Para observar y valorar las capacidades orales del alumnado en un acto académico, donde se reúne un trabajo escrito, que debe presentarse de forma oral, que ha sido preparado (no es espontáneo) y va a ser evaluado.

En dichas defensas, se ha realizado por un lado la observación y valoración de su oralidad durante la defensa, en base a una serie de rúbricas y, por otro, se le han realizado unas encuestas al finalizar la defensa, en las que se les preguntaba sobre su opinión sobre la defensa y sobre su percepción en relación a sus capacidades orales.

Los resultados obtenidos son los siguientes:

ESTUDIO MEDIANTE ENCUESTAS	TFG
<ul style="list-style-type: none"> Un 70% del alumnado de bachillerato y un 58% del alumnado universitario muestra miedo a hablar en público. 	<ul style="list-style-type: none"> Un 59% del alumnado dice tener miedo a hablar en público Un 70% habla muy rápido y se muestra nervioso Un 80% considera que sí ha adquirido la competencia oral al finalizar el grado
<ul style="list-style-type: none"> El análisis por género, muestra que es mayor el porcentaje de mujeres que tiene miedo a hablar en público y que no disfruta al hacerlo. Además, es mayor el porcentaje de mujeres que prepara el discurso a dar o la exposición a realizar, que el de hombres. 	<ul style="list-style-type: none"> Si bien hay una desproporción en cuanto al género del alumnado en las defensas (19 mujeres /3 hombres), las mujeres han indicado mayores puntuación al preguntarle sobre el miedo a hablar. En cuanto a la preparación, todos han dado puntuaciones altas a la preparación del TFG.
<ul style="list-style-type: none"> No existe relación directa entre el número de libros leídos por el alumnado y la competencia oral, ni se demuestra que quienes más libros leen temen menos a hablar en público. 	<ul style="list-style-type: none"> Se confirma que el número de libros leídos no ha tenido una relación directa con la capacidad de comunicación oral demostrada.
<ul style="list-style-type: none"> Existe una clara relación entre el nivel de escritura y la competencia oral; de forma que el alumnado que tiene como hábito la creación de comunicaciones o textos escritos, se siente mejor preparado para hablar en público y demuestran tener menos miedo. 	<ul style="list-style-type: none"> Se confirma que la parte del alumnado que han realizado han demostrado una mejor comunicación oral en las defensas, han indicado escribir habitualmente En estos casos, la valoración del tribunal ha hecho referencia al alto nivel de redacción y expresión escrita del alumnado.

5. TURNO DE COMENTARIOS/OPINIONES SOBRE LOS RESULTADOS

Cada participante dispondrá de 4 minutos para opinar sobre los resultados, mostrar si están de acuerdo o no y porqué creen que se dan dichos resultados.

- Miedo a hablar en público:
- Diferencia por género:
- Número de libros leídos:
- Nivel de escritura:

6. PROPUESTAS PARA MEJORAR LA COMPETENCIA ORAL DE LOS ALUMNOS

Se le facilitará a cada participante un post-it en el que escribir alguna propuesta para mejorar la competencia oral del alumnado, en su ámbito de docencia, en base a su experiencia en el aula con el alumnado. Sobre todo: el valor que se da a la presentación oral en el TFG y, qué se realiza desde los cargos académicos para favorecerla o mejorarla

Posteriormente y por turnos explicarán las propuestas al grupo y se intercambiarán opiniones al respecto.

Anexo 7 – Resumen gráfico de las aportaciones recibidas en el Focus Group

