UNIVERSIDAD AUTONOMA DE MADRID

excelencia Campus Internacional UAM CSIC

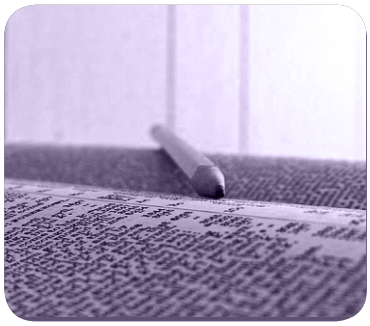
MÁSTERES de la UAM

Facultad de Formación de Profesorado y Educación / 16-17

(MESOB)
Especialidad
de Lengua y Literatura

La radio como herramienta educativa para mejorar la expresión oral

Miriam Vila Rodríguez



UAM EDICIONES

978-84-8344-6215

MÁSTER EN FORMACIÓN DE PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA Y BACHILLERATO

La radio como herramienta educativa para mejorar la expresión oral

Autora: Miriam Vila Rodríguez

Director: Santiago U. Sánchez Jiménez

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER
Curso: 2016/2017

Índice

1. Resumen **3**

2. Introducción **5**

2.1 La oralidad en el currículo 6

2.2 Objetivos 11

2.3 Hipótesis y estructura del trabajo 12

3. Estado de la cuestión y fundamentación teórica **13**

3.1 La canalización lingüística: oralidad y escritura 13

3.1.1 Planos integrados en la comunicación de base oral *14*

3.1.2 La doble oposición entre oralidad y escritura *20*

3.1.3 La conversación espontánea: ejemplo prototípico de oralidad *22*

3.2 La oralidad radiofónica 24

3.2.1 La radio *24*

3.2.2 Elementos que componen la oralidad radiofónica *24*

3.2.3 La situación comunicativa de la radio *29*

3.2.4 Oralidad espontánea y oralidad radiofónica *32*

4. Descripción de la metodología **36**

5. Propuesta didáctica **38**

5.1 Introducción 38

5.2 Diagnóstico 39

5.3 Objetivos 41

5.4 Metodología 41

5.5 Secuenciación 42

5.6 Evaluación 48

5.7 Conclusiones y valoración de la actividad 49

6. Conclusiones generales **51**

7. Referencias **53**

8. Anexos **57**

1. Resumen

En este trabajo se analiza la utilidad de la radio como herramienta didáctica para mejorar la expresión oral del alumnado de secundaria. La radio es un medio de comunicación basado fundamentalmente en la voz (la palabra). Por eso se trata de un recurso ideal para ejercitar los elementos prosódicos y poner de manifiesto su relevancia en la comunicación por vía oral. La descripción de la oralidad y de los niveles que la componen, así como de las situaciones comunicativas de la conversación espontánea y de la oralidad radiofónica ocupa la primera parte de este trabajo, en la que, además, se analiza el lenguaje radiofónico y las características que confieren a este código el estatus de lenguaje.

La unidad didáctica, incluida en este trabajo de investigación, tiene como objetivo final la grabación de un programa de radio. Para ello se necesita un número de sesiones previas que permitan al alumnado adquirir los conocimientos requeridos para acometer esta tarea: hablar ante un micrófono, prestando atención a la pronunciación y a la velocidad elocutiva, redactar un guion radiofónico, seleccionar las músicas que darán paso a cada sección, etc. En esta segunda parte se recogen las actividades que se llevan a cabo, los resultados de la aplicación de esta propuesta y las sugerencias para futuras ediciones de esta programación didáctica.

PALABRAS CLAVE: EXPRESIÓN ORAL, CANALIZACIÓN LINGÜÍSTICA, ORALIDAD RADIOFÓNICA, RADIO EN EL AULA, ORALIDAD MEDIATIZADA

2. Introducción

En las últimas décadas los sistemas educativos occidentales se han visto inmersos en procesos de revisión y cuestionamiento para tratar de responder a los nuevos retos que la sociedad les plantea (trabajo en equipo, mayor dinamismo, fomento de la creatividad, autonomía del alumnado, etc.). Numerosos pedagogos –Robinson (1998), Prensky (2001) o Gardner (2011), entre otros[1]– han defendido la necesidad de transformar la escuela para que se adapte a la realidad social del siglo XXI. La introducción de las tecnologías de la información (las TIC) y el desarrollo de una comunicación activa en el aula parecían ser la respuesta a estas demandas de mejoras. Sin embargo, no escasean ejemplos que demuestran que el uso de herramientas tecnológicas sin un sustento pedagógico sólido que las acompañe (como cuando recurrimos a una pantalla digital para proyectar diapositivas y repetir el formato de la clase magistral tradicional) no resuelve los problemas a los que se enfrentan los sistemas educativos actuales (falta de motivación, bajo rendimiento escolar[2], etc.). Para transformar la escuela es necesario un cambio pedagógico, metodológico que vaya acompañado de un uso consciente de la tecnología y de una nueva conceptualización de los espacios.

Dentro de lo que se ha denominado *Educación 3.0*[3], las tecnologías están integradas en el proceso de aprendizaje porque permiten al alumnado alcanzar el objetivo planteado. Así, si el estudiante tiene que grabar un corto podrá utilizar los dispositivos necesarios para grabar la imagen y el sonido (móvil, tableta o cámara) y las aplicaciones necesarias para el montaje y la edición del producto final (FilmoraGo, Video Maker Pro, etc.)[4], pero el fin de la actividad sigue siendo la elaboración de un guion, la narración de una historia, el desarrollo de un estilo cinematográfico, etc. Esta metodología se conoce con el nombre de *Learning by Doing* 'aprender haciendo'. Según Van Dam (2004), las tasas de retención de la información por parte de un estudiante se encuentran por debajo del 50 % si su papel se limita al de consumidor de conocimientos. Sin embargo, esta tasa de rendimiento aumenta al 90 % cuando un

[1] Robinson (1998) propone la incorporación de la creatividad en las escuelas. Prensky (2001) acuñó el [22] El bajo rendimiento escolar parece deberse al uso inmoderado de la tecnología, según la OCDE a partir de los resultados del último informe PISA. Así se recoge en un editorial de *El Mundo* (21 de abril de 2017), en <http://www.elmundo.es/opinion/2017/04/21/58f8f5de46163f33348b45ee.html>.

[3] Este concepto inspira los proyectos y artículos que se publican en la revista educativa *Educación 3.0* <http://www.educaciontrespuntocero.com/revista-educacion-3-0>.

[4] Son solo algunas de las aplicaciones gratuitas disponibles para Android.

estudiante desempeña un rol activo en su aprendizaje. Se trata de un porcentaje lo bastante significativo como para tenerlo en cuenta.

En este contexto de innovación educativa es en el que se enmarca este Trabajo de Fin de Máster (en adelante, TFM). La unidad didáctica propuesta y titulada *La semana de la radio* sigue, en gran medida, la línea metodológica descrita en el párrafo anterior: la adquisición de competencias mediante la práctica (*Learning by Doing*) y el uso de las tecnologías de manera consciente y significativa. Esta propuesta metodológica supone, no obstante, una profunda reflexión sobre su adecuación a la realidad del aula: la disposición del espacio de manera que contribuya al trabajo cooperativo, la consideración de los distintos ritmos de trabajo que se adoptarán en el aula, etc. Todos estos elementos son tenidos en cuenta a la hora de diseñar una unidad didáctica en la que la radio se emplea como herramienta educativa.

Son numerosas las radios escolares en el territorio español (RqRe, Red de Radios escolares Asturias; Radios Escolares CEP Telde, Canarias; Radio Escolar Buena Onda, Colegio Arturo Soria, Madrid[5]) y fuera de él (RERECOM, Red de Radios Escolares y Comunitarias de Misiones, Argentina, Fréquence Sillé, Francia o Radio Dialek, la radio del IEES Severo Ochoa de Tánger, por ejemplo)[6]. Esta variedad demuestra la eficacia de este medio de comunicación como herramienta educativa. Este trabajo pretende contribuir a destacar los beneficios que ofrece la radio como recurso didáctico encaminado a desarrollar la expresión oral en el nivel de Educación Secundaria Obligatoria. Además de la presentación de la unidad didáctica, precedida de la oportuna justificación teórica, se presenta una serie de actividades para iniciar al alumnado en la producción radiofónica que puede resultar de utilidad al profesorado interesado en la innovación pedagógica.

2.1 La oralidad en el currículo

El *Real Decreto 48/2015, de 14 de mayo* publicado en el Boletín de la Comunidad de Madrid (BOCM) desarrolla el currículo de Enseñanza Secundaria Obligatoria en los centros educativos de la Comunidad, según lo dispuesto en el título I,

[5] Estos proyectos se pueden consultar en: RqRe (<http://rquerredderadios.wixsite.com/rquerasturies>), Radios escolares CEP Telde (<http://redemisorasescolarescanarias.blogspot.com.es/>) y Radio Escolar Buena Onda (<http://cultural.colegioarturosoria.org/buenaonda/indexbuenaonda.htm>).

[6] Estos proyectos, de ámbito internacional, son accesibles a través de la red: RERECOM (<http://radiosescolaresycomunitarias.blogspot.com.es>), Frequènce Sillé (<http://frequence-sille.org/newsite/>) y Radio Dialek (<http://radiodialek.blogspot.com.es/>).

capítulo III, de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa; así como en 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.

El *Real Decreto 48/2015*, divide los contenidos y los criterios de evaluación y estándares evaluables de cada materia en bloques. La asignatura de Lengua castellana y Literatura se divide en cuatro bloques:

1. Comunicación oral: escuchar y hablar,
2. Comunicación escrita: leer y escribir,
3. Conocimiento de la lengua y
4. Educación literaria.

A pesar de que el bloque 1 (Comunicación oral: escuchar y hablar) es el que mejor se corresponde con el ámbito (la expresión oral) en el que se espera incidir con esta programación, la radio permite trabajar de manera transversal otras destrezas y contenidos relacionados con los otros bloques: la redacción del guion radiofónico trabaja la escritura (bloque 2), la producción de un discurso, que primero se puede esbozar por escrito y luego se actualiza oralmente, requiere conocer y manejar los mecanismos necesarios para elaborar un discurso coherente y cohesionado (bloque 3) y la lectura dramatizada de textos poéticos (que es una de las muchas actividades que pueden llevarse a cabo a través del uso de la radio) tiene como materia prima la literatura (bloque 4).

He tomado este documento legal como marco de referencia para establecer los contenidos que el currículo determina para 3º de ESO y que deben ser considerados a la hora de diseñar una propuesta didáctica destinada a este nivel educativo. A mi modo de ver, los contenidos más significativos para esta programación son los siguientes (*DECRETO 48/2015*, BOCM, pp. 78-81):

Bloque 1. Comunicación oral: escuchar y hablar

Escuchar

1. Comprensión, interpretación y valoración de textos orales en relación con la finalidad que persiguen: textos expositivos y textos argumentativos. El diálogo.

2. Observación, comprensión, reflexión y valoración del sentido global de los debates, de la intención comunicativa de cada interlocutor y aplicación de las normas básicas que los regulan.

Hablar

1. Uso y aplicación de las estrategias necesarias para hablar en público.

-Enriquecimiento de las exposiciones orales con apoyo de medios audiovisuales y de las tecnologías de la información y la comunicación.

-Dramatización en las exposiciones orales.

2. Participación en debates, coloquios y conversaciones espontáneas observando y respetando las normas básicas de interacción, intervención y cortesía que regulan estas prácticas orales.

Bloque 2. Comunicación escrita: leer y escribir

Leer

-Recitación de textos poéticos ateniéndose a las exigencias del verso, marcando los diferentes tipos de acentos y haciendo perceptible la rima.

Bloque 3. Conocimiento de la lengua

El discurso

1. Explicación progresiva de la coherencia del discurso teniendo en cuenta las relaciones gramaticales y léxicas que se establecen en el interior del texto y su relación con el contexto.

2. Reconocimiento, uso y explicación de los diferentes recursos de modalización en función de la persona que habla o escribe. La expresión de la objetividad y la subjetividad a través de las modalidades oracionales y las referencias internas al emisor y al receptor en los textos.

Bloque 4. Educación literaria[7]

Introducción a la literatura a través de los textos

1. La literatura del Siglo de Oro. Renacimiento y Barroco.

[7] La selección de contenidos de este bloque se debe a la necesidad de ajustarse a la programación escolar del centro en el que se ha desarrollado esta propuesta. En sucesivas ediciones de esta unidad didáctica puede elegirse cualquier otro movimiento literario.

-Lectura de textos poéticos y dramáticos pertenecientes a la literatura castellana del siglo XVII. Quevedo y Góngora. Lope de Vega y Calderón de la Barca.

Estos contenidos se concretan en el apartado dedicado a los criterios de evaluación y estándares evaluables del primer ciclo. Los criterios y estándares relacionados con la enseñanza de la expresión oral más relevantes son los siguientes (*DECRETO 48/2015*, BOCM, pp. 81-83, 86) [8]:

Bloque 1: Comunicación oral: escuchar y hablar

1. Comprende el sentido global de textos publicitarios, informativos y de opinión procedentes de los medios de comunicación, distinguiendo la información de la persuasión en la publicidad y la información de la opinión en noticias, reportajes, etc. identificando las estrategias de enfatización y de expansión.

2. Valora la importancia de la conversación en la vida social practicando actos de habla: contando, describiendo, opinando, dialogando… en situaciones comunicativas propias de la actividad escolar.

3. Reconoce, interpreta y evalúa progresivamente la claridad expositiva, la adecuación, coherencia y cohesión del contenido de las producciones orales propias y ajenas, así como los aspectos prosódicos y los elementos no verbales (gestos, movimiento, mirada, etc.).

3.1. Conoce el proceso de producción de discursos orales valorando la claridad expositiva, la adecuación, la coherencia del discurso, así como la cohesión de los contenidos.

3.2. Reconoce la importancia de los aspectos prosódicos del lenguaje no verbal y de la gestión del tiempo.

3.3. Reconoce los errores de la producción oral propia y ajena a partir de la práctica habitual de la evaluación y autoevaluación, proponiendo soluciones para mejorarlas.

[8] No se han recogido los criterios de evaluación y estándares evaluables correspondientes al Bloque 2. Comunicación escrita: leer y escribir, puesto que no se corresponden con el contenido de este mismo bloque que se relaciona con esta propuesta didáctica: «recitación de textos poéticos ateniéndose a las exigencias del verso marcando los diferentes tipos de acentos y haciendo perceptible la rima.» (*DECRETO 48/2015*, BOCM, p. 78).

4. Aprende a hablar en público, en situaciones formales de forma individual o en grupo.

4.1. Organiza el contenido y elabora guiones previos a la intervención oral formal seleccionando la idea central y el momento en el que va a ser presentada a su auditorio, así como las ideas secundarias y ejemplos que van a apoyar su desarrollo.

4.2. Realiza intervenciones no planificadas, dentro del aula, analizando y comparando las similitudes y diferencias entre discursos formales y discursos espontáneos.

4.3. Incorpora progresivamente palabras propias del nivel formal de la lengua en sus prácticas orales.

4.4. Pronuncia con corrección y claridad, modulando y adaptando su mensaje a la finalidad de la práctica oral.

4.5. Evalúa, por medio de guías, las producciones propias y ajenas mejorando progresivamente sus prácticas discursivas.

5. Reproduce situaciones reales o imaginarias de comunicación potenciando el desarrollo progresivo de las habilidades sociales, la expresión verbal y no verbal y la representación de realidades, sentimientos y emociones.

5.1. Dramatiza e improvisa situaciones reales o imaginarias de comunicación.

Bloque 3. Conocimiento de la lengua

1. Interpretar de forma adecuada los discursos orales y escritos teniendo en cuenta los elementos lingüísticos, las relaciones gramaticales y léxicas, la estructura y disposición de los contenidos en función de la intención comunicativa.

Bloque 4. Educación literaria

1.1. Lee en voz alta, modulando, adecuando la voz, apoyándose en elementos de la comunicación no verbal y potenciando la expresividad verbal.

Estas directrices legislativas sirven de marco para la propuesta didáctica que se describirá en el apartado 5 de este trabajo, ya que a través de la radio se adquieren las estrategias necesarias para hablar en público y se aprende a potenciar la expresividad en

una exposición oral, prestando atención a los elementos de comunicación verbal y no verbal. Un programa radiofónico ofrece, además, diversas posibilidades para integrar la literatura: secciones en las que se informa sobre la biografía y las obras de un autor determinado, recomendaciones culturales, lecturas dramatizadas de fragmentos teatrales, de textos en prosa o en verso, etc. En esta propuesta didáctica se ha elegido esta última opción, que se relaciona con el contenido del Bloque 2: Comunicación escrita leer y escribir: «recitación de textos poéticos ateniéndose a las exigencias del verso, marcando los diferentes tipos de acentos y haciendo perceptible la rima[9].» (*DECRETO 48/2015*, BOCM, p. 78) y con el criterio de evaluación recogido en el Bloque 4: Educación literaria: «Lee en voz alta, modulando, adecuando la voz, apoyándose en elementos de la comunicación no verbal y potenciando la expresividad verbal.» (*DECRETO 48/2015*, BOCM, p. 86).

2.2 Objetivos

El principal objetivo de la propuesta didáctica que se presenta en este TFM es mejorar la expresión oral del alumnado de Enseñanza Secundaria Obligatoria utilizando para ello la radio como herramienta pedagógica.

De este objetivo general se desprenden los siguientes objetivos específicos:

- Introducir las tecnologías de grabación de sonido en el aula y probar su utilidad.
- Desarrollar las habilidades sociales y comunicativas de los estudiantes.
- Favorecer la toma de conciencia, por parte de los estudiantes, de la relevancia de los elementos prosódicos en la comunicación oral.
- Generar situaciones de aprendizaje significativo, en las que las actividades tengan un resultado palpable: la grabación de un programa de radio.
- Motivar al alumnado y captar su atención a través de una actividad innovadora y diferente.
- Convertir la diversión y la curiosidad en motores de aprendizaje.

[9] Dadas las fechas en las que se desarrolla esta unidad didáctica (principios del tercer trimestre), este contenido se trabaja a través de la «lectura de textos poéticos y dramáticos pertenecientes a la literatura castellana del siglo XVII. Quevedo y Góngora. Lope de Vega y Calderón de la Barca» (*DECRETO 48/2015*, BOCM, p. 79).

2.3 Hipótesis y estructura del trabajo

La hipótesis de partida de la investigación didáctica que se plantea en este trabajo es que la radio como tecnología es una herramienta útil e interesante para ejercitar la expresión oral en el aula y favorecer la adquisición de técnicas prosódicas por parte del alumnado que le permitan mejorar sus habilidades comunicativas. Esta hipótesis se justifica en base a las respuestas obtenidas en los formularios enviados al alumnado durante el periodo de prácticas del módulo genérico[10]. En ellos se preguntaba a los estudiantes por la atención que se dedica en la asignatura de lengua al desarrollo de la expresión oral, la importancia que ellos le confieren al ejercicio de esta destreza, sus hábitos radiofónicos y su interés por la unidad didáctica, entre otras cuestiones[11].

Este trabajo se compone de ocho apartados: el primero resume el contenido de este TFM, el segundo tiene carácter introductorio, el tercero presenta el marco teórico en el que se fundamenta la propuesta didáctica, en el cuarto se describe la metodología empleada para obtener los datos necesarios para diseñar la unidad didáctica. En el quinto apartado se explica brevemente en qué consiste esta propuesta, qué objetivos se pretenden alcanzar, cuántas sesiones se necesitan y qué actividades se van a realizar en cada sesión y se ofrece una primera valoración del trabajo realizado. En el sexto se exponen las conclusiones finales del trabajo y se aportan algunas sugerencias para proseguir en la línea de trabajo planteada. En el séptimo apartado se recopilan la bibliografía y los recursos educativos citados en el cuerpo del trabajo (soporte físico y online). Finalmente, en el octavo apartado se recogen los anexos: los materiales empleados en el aula (sonetos, escaleta o esquema para elaborar el guion radiofónico y rúbrica de evaluación).

[10] Por una cuestión de espacio no se han podido incluir en este TFM los cuestionarios facilitados al alumnado.

[11] De acuerdo a sus respuestas, la expresión oral en la asignatura de lengua no recibe una importancia especial (el 48% seleccionaron un tres en una escala del uno al cinco). Esta destreza se ejercita, según el 64% de los estudiantes, por medio de la lectura en voz alta, mientras que un 28% considera que se trabaja a través de exposiciones orales (un 4% opina que se ejercita mediante debates y el 4% restante a través de las tres actividades). La totalidad del grupo consideró importante aprender a hablar en público y algunos estudiantes confesaron sentirse incómodos a la hora de exponer un tema delante de sus compañeros debido, principalmente, a los nervios. Respecto a los objetivos que esperaban alcanzar con esta propuesta, la mayoría esperaban aprender a expresarse con mayor fluidez y adquirir estrategias para dominar el «miedo escénico».

3. Estado de la cuestión y fundamentación teórica

3.1 La canalización lingüística: oralidad y escritura

La oralidad constituye una de las manifestaciones básicas de las lenguas naturales[12] (oralidad y escritura). Estas manifestaciones se materializan a través de un determinado soporte por el que se transmite el mensaje que se quiere comunicar. En la oralidad, este soporte es de naturaleza sonora: la palabra hablada se transmite por el aire en forma de ondas sonoras. Frente a la canalización oral, se encuentra el canal escrito, que se sustenta en un medio visual a la hora de transmitir un mensaje. El soporte empleado para dar forma a esta vía de comunicación visual ha evolucionado de la mano de los avances tecnológicos de las comunidades humanas: desde la piedra, el papiro o la piel de vaca hasta el papel y, más recientemente, las pantallas electrónicas.

La relación entre ambas modalidades está muy presente en los estudios consultados para la elaboración de este TFM –Ong (1982), Oesterreicher (1996), citado en Abascal (2004), Abascal (2004), López Serena (2007), Casalmiglia y Tusón (2010), López Alonso (2016)–. Tanto es así que es frecuente que la noción de oralidad se construya por oposición a las características de la escritura. Esta circunstancia (unida a la variedad de significados que posee el término *oralidad* dependiendo de la disciplina teórica en la que se emplee y a la falsa relación de sinonimia que se establece en los manuales entre *oralidad* y otros términos como *habla*, *discurso*, *speech*) complica la tarea de definir de manera precisa qué es la oralidad (Abascal, 2004, p. 9).

A juicio de los lingüistas, la comunicación por vía oral es más *natural* que la escritura, ya que, salvo dificultades cognitivas o físicas[13], todos los seres humanos estamos capacitados para comunicarnos lingüísticamente y aprendemos a hablar por imitación, sin necesidad de instrucción, al contrario de lo que sucede con la escritura. Sin embargo, aunque poseemos la posibilidad física de emitir sonidos y la capacidad cognitiva de relacionarlos con un significado lingüístico determinado, se requiere una cierta educación para aprender las reglas gramaticales que permiten construir estructuras

[12] Moreno Cabrera (2013) distingue entre *lenguas naturales*, que «se usan de forma automática e inadvertida y se basan en la facultad del lenguaje humano, privativa de nuestra especie animal, que se adquiere de forma espontánea en un periodo crítico» (p. 50) y *lenguas cultivadas*, que «surgen a partir de ciertas elaboraciones y desarrollos culturales motivados por las primeras (lenguas naturales), que, por consiguiente, están motivados y tienen un carácter teleológico, es decir, finalista» (p. 51).

[13] A pesar de la creencia general de que las lenguas señadas son inferiores a las lenguas habladas y presentan ciertas deficiencias, «tienen un grado de desarrollo gramatical similar al de las lenguas habladas y una naturaleza fisiológica también equiparable a la de estas, (por lo que) son, lenguas de pleno derecho que habrían de ser tratadas como las lenguas habladas» (Moreno Cabrera, 2013, p. 132).

más complejas y para adecuarnos a las situaciones comunicativas formales, pautadas de acuerdo con la cultura en la que estas situaciones tienen lugar. En otras palabras, se puede aprender a hablar de un modo natural (siempre que se reciba *input* de otros hablantes), pero se necesita un aprendizaje más pautado (más cultural) para dominar *el arte de hablar*.

La oralidad radiofónica, de la que nos ocuparemos específicamente en el apartado 3.2, constituye un ejemplo de esta oralidad más formal, que requiere una planificación previa y que se sustenta en un soporte escrito más o menos esquemático (en este caso, el guion radiofónico) elaborado con anterioridad al momento del habla. Para dominar *el arte de hablar en la radio*, no basta con emitir sonidos ante el micrófono, sino que es necesario aprender a utilizar los elementos de regulación integrados en el lenguaje radiofónico. Enseñar al alumnado las claves para ejercitar este arte es uno de los objetivos de esta propuesta didáctica.

Retomando las consideraciones que los especialistas realizan a propósito de las diferencias entre ambas canalizaciones lingüísticas, la oralidad, además de haberse desarrollado en un estadio anterior desde el punto de vista antropológico, es común a todos los grupos humanos. Autores como Ong (1982, p. 21) distinguen entre la «oralidad primaria», que se da en las lenguas que no disponen de sistema de escritura, y la «oralidad secundaria», que es aquella que se ha visto modificada como resultado, en un primer momento, del sistema de escritura y otros avances como la invención de la imprenta y, (podríamos añadir) posteriormente, como resultado de las continuas innovaciones tecnológicas que se han ido sucediendo a partir del siglo XX[14].

3.1.1 Planos integrados en la comunicación de base oral

En la comunicación oral pueden reconocerse tres planos: el lingüístico segmental, el lingüístico suprasegmental y el no verbal[15]. Los tres son imprescindibles para que el mensaje pueda ser descifrado por el receptor y, de acuerdo con el contexto, interpretado. La información de código se recoge, fundamentalmente, en el plano

[14] Ong (1982) plantea que la influencia de la alfabetización condiciona la relación de los hablantes con el lenguaje hasta el punto de que para un hablante letrado resulta muy difícil pensar en una palabra como representación acústica de unos sonidos sin recurrir a la forma gráfica.

[15] Autores como Poyatos (1994), Amar (2014) y Cestero (2015), distinguen entre lo lingüístico, lo paralingüístico y lo no verbal. Para Poyatos (1994ª, p. 130), «el lenguaje vivo, hablado existe solo como un continuo verbal-paralingüístico-kinésico formado por sonidos y silencios y por movimientos y posiciones estáticas, es decir, la "triple estructura básica"».

lingüístico segmental; sin embargo, este conocimiento del código no es suficiente para evitar ambigüedades e interpretaciones erróneas o incompletas. Son el plano lingüístico suprasegmental y el plano no verbal los que, en muchas ocasiones, aportan las claves para interpretar el contenido del mensaje en su contexto: intención comunicativa del hablante, conocimiento compartido por los hablantes, estados anímicos, etc.

En este apartado se va a describir brevemente cada uno de estos planos poniéndolos en relación con la unidad didáctica que se propone para su aplicación en el aula.

Plano lingüístico segmental[16]

Uno de los ingredientes básicos de la comunicación oral es la materia lingüística. La lengua oral se compone por una sucesión fónica, la cadena oral, que se puede segmentar en sonidos, sílabas[17], palabras, sintagmas y oraciones (enunciados). Estos sonidos se materializan en la escritura mediante los grafemas; mientras que los fonemas son las unidades segmentales mínimas que presentan un valor distintivo: distinguen significados. Pueden clasificarse atendiendo a tres criterios: punto de articulación, modo de articulación y vibración o no de las cuerdas vocales. Así, la consonante /p/ se clasificar como bilabial (según su punto de articulación), oclusiva (según el modo) y sorda (porque las cuerdas vocales no vibran).

Los sonidos que emitimos al hablar se producen en el aparato fonador, que está dividido en tres áreas o zonas: el aparato respiratorio, encargado de regular la cantidad de aire que entra y sale de los pulmones; la laringe, en la que se encuentran las cuerdas vocales, que son las encargadas de producir vibraciones que generan el sonido cuando el aire pasa a través de ellas y los músculos laríngeos se contraen y se relajan; y, por último, las cavidades supraglóticas o resonadores[18], que se dividen a su vez en tres subáreas: garganta, boca y fosas nasales.

Para la locución radiofónica, un buen control de la respiración resulta fundamental y constituye, además, una de las herramientas más importantes de un buen

[16] Los elementos *segmentales* «son los sonidos del habla que se suceden en la cadena fónica y conforman los distintos enunciados» (RAE y ASALE, 2011, p. 41), tienen carácter discreto, es decir, son fácilmente aislables, y «se definen en base a criterios articulatorios, acústicos y perceptivos» (RAE y ASALE, 2011, p. 25).

[17] Alcoba (2000, p. 62) basa la existencia de la sílaba en la competencia lingüística de los hablantes, en la capacidad que poseen los hablantes de silabear una palabra con independencia de su nivel de instrucción.

[18] «Son espacios parcialmente cerrados y llenos de aire por los que cruza el sonido laríngeo antes de llegar al exterior, provocando reverberaciones con frecuencias de vibración que son distintas de la nota original», en Abascal (2004, p. 50).

locutor. De acuerdo con Briz *et alii* (2014, p. 122), «la técnica de respiración es un factor determinante que condiciona favorable o desfavorablemente la dicción, el volumen de su voz, etc.». Cuando se quiere hacer radio, esta es una de las primeras lecciones que se debe aprender. En el apartado dedicado a la propuesta didáctica, se incluirán algunas actividades que pueden llevarse a cabo en el aula para intentar que los estudiantes tomen conciencia de cómo respiran y puedan ampliar su capacidad pulmonar, lo que les permitirá mantener el chorro de voz durante más tiempo y proteger su garganta de afonías e irritaciones indeseadas.

Además de la regulación del aire (fuente de sonido), en el nivel lingüístico segmental es imprescindible trabajar con la articulación de los sonidos que se modulan en las cavidades supraglóticas o resonadores. Ejercitando la articulación se pretende, por un lado, lograr que la emisión de sonidos sea claramente perceptible por el receptor (evitando relajaciones o pérdidas de sonidos, etc.) y, por otro, adaptar esa pronunciación a la situación comunicativa y a los modelos de *corrección* exigidos por una comunicación oral propia del ámbito formal (evitando vulgarismos e incorrecciones idiomáticas). Esto no significa que deban perderse los rasgos que definen a la personalidad fónica del locutor en favor de un lenguaje más neutro e inexpresivo; al contrario, se trata de cuidar la pronunciación sin perder naturalidad, ya que el modo de hablar de cada locutor es su principal seña de identidad.

Para pronunciar correctamente, es necesario «mantener la debida tensión en los órganos de articulación (labios, lengua, maxilar, etc.), realizarse con sencillez y naturalidad, sin afectación y adecuarse a la situación comunicativa» (Paredes García, Álvaro García, Núñez Bayo y Paredes Zurdo, 2012, p. 95). En el aula se propondrán algunos ejercicios para ejercitar la articulación y conseguir una locución más clara (véase apartado 5.5 Sesión 1).

Plano lingüístico suprasegmental[19]

En este nivel se encuentran los elementos prosódicos, que Alcoba (2000, p. 89) define como aquellos «rasgos vocales que se superponen a la articulación para expresar significados, tanto de contenido semántico como de interpretación pragmática». Los elementos que poseen valor fonológico (distinguen significados) en español son el *acento*, que resalta una sílaba por encima del resto de sílabas en una palabra o grupo acentual (Gil, 1990, p. 129, en Abascal 2004, p. 182), la *entonación* o «melodía con que

[19] Los elementos que integran el nivel suprasegmental «inciden sobre varios segmentos» (RAE, 2011, p. 11).

se emite un enunciado» (Paredes García, Álvaro García, Núñez Bayo y Paredes Zurdo, 2012, p. 122), que permite distinguir las modalidades oracionales –enunciativa (curva nivelada), interrogativa (curva descendente) y exclamativa (curva ascendente)– y las *pausas*[20], que se corresponden con los momentos en los que el discurso se detiene[21] y que pueden ser silenciosas, también llamadas vacías, o sonoras, denominadas vocalizaciones (cuando emitimos sonidos del tipo [*mmm*], [*eee*])[22] (Alcoba, 2000, p. 102). Otros factores que se incluyen en este nivel, como el volumen, la «continuidad», el *tempo*, la tesitura y el registro, el ritmo y la fluctuación tonal, están relacionados con la dinámica de la voz y poseen un valor expresivo (Abercrombie, [1967] (1978) en Abascal, 2004, p. 67).

Los elementos prosódicos son buenos aliados para transmitir con éxito la intención comunicativa del emisor. Por ello, es preciso saber cómo emplearlos según el contexto. Cuando se habla en público, variar el tono, el volumen y el ritmo de nuestra elocución es un buen recurso para mantener la atención de la audiencia y evitar el aburrimiento o el cansancio del auditorio (Briz, 2014, p. 125). Si presentamos una información nueva, es conveniente hablar más despacio para dar tiempo a asimilar los datos y, si queremos remarcar una parte del mensaje, podemos variar el tono para llamar la atención del oyente y dejar una pausa antes de emitir el enunciado. Las pausas, además, permiten reposar la voz, aspecto muy a tener en cuenta cuando hablamos en la radio, pues la voz es nuestro instrumento principal y, como tal, debemos cuidarla.

El silencio es un elemento imprescindible en la comunicación, pero, al mismo tiempo, resulta difícil aplicarlo con destreza. Igual que el resto de elementos prosódicos, el silencio está condicionado por los valores que cada cultura le concede[23]: en las sociedades orientales, por ejemplo, el silencio está mejor considerado que en las occidentales, donde se considera que las pausas deben rellenarse[24] (Méndez, 2015, p. 12). En Occidente, el silencio puede resultar inquietante, lo evitamos para no tener que abordar un tema complicado del que no queremos hablar, simboliza la ruptura, la falta

[20] Cestero (2015, p. 6) define las pausas «como ausencia de habla durante un periodo de tiempo comprendido entre 0 y 1 segundos aproximadamente».
[21] En los medios de comunicación orales a menudo las pausas se sustituyen por cambios de tono (Alcoba, 2000, p. 104).
[22] Las pausas vacías se rigen por reglas sintácticas, mientras que las pausas sonoras se deben a razones emocionales (nerviosismo, inseguridad, falta de memoria, etc.).
[23] Además de la cultura, factores como el género, la edad o el grupo social al que pertenece el hablante condicionan su relación con el silencio.
[24] En Méndez (2015) se recogen los resultados de distintos estudios que analizan el valor del silencio en las distintas culturas y los malentendidos que pueden producirse en la comunicación intercultural si se desconoce el significado que cada grupo de habla otorga a la ausencia de lenguaje verbal.

de sintonía con una persona con la que 'ya no tienes nada que decirte', etc. La expresión *silencio incómodo* resume perfectamente la visión que en las conversaciones coloquiales en castellano le otorgamos, en ocasiones, a la falta de palabras. Aunque el silencio también puede asociarse con la confianza que permite comunicarse sin necesidad de palabras.

En cualquier caso, en la oralidad más formal, el silencio o, más bien, las pausas silenciosas, puede transmitir seguridad a la hora de abordar un contenido, permite dar tiempo a la reflexión, es un modo de evitar muletillas innecesarias, da tiempo al auditorio para procesar la información recibida, etc. Las vocalizaciones, sin embargo, provocan el efecto contrario, ya que transmiten la sensación de que el hablante es una persona que no domina el contenido de su discurso o que no lo ha preparado adecuadamente. En la oralidad radiofónica se recomienda también evitar este tipo de pausas sonoras[25], especialmente aquellas que se emiten en un diálogo para demostrar al interlocutor que se está prestando atención a su intervención. A pesar de ello, una locutora como Pepa Bueno ha convertido estas vocalizaciones que aparecen durante una entrevista en una marca que permite distinguirla de otros periodistas.

El control de todos estos elementos resulta fundamental para una buena locución. En la radio, al no disponer de imagen, la palabra hablada soporta todo el peso de la comunicación, por lo que es necesario aprovechar todos los recursos prosódicos disponibles para sacarle partido. Para la tarea de abordar el desarrollo de la prosodia en el aula la radio, sin duda, es herramienta educativa eficaz y motivadora: además de favorecer la toma de conciencia del alumnado sobre la importancia del nivel suprasegmental permite trabajar este plano de una manera divertida e innovadora.

Plano no verbal[26]

Para Amar (2014, p. 31) «la comunicación no verbal es un hecho abierto y en continua construcción que habla de nosotros en voz alta». Tanto es así, que el lenguaje (o comunicación) no verbal se erige en un elemento decisivo en la comunicación oral, especialmente en la conversación espontánea cara a cara. A menudo, un gesto de un participante en una conversación puede ayudar a aclarar un enunciado. Esta es una

[25] «Las vocalizaciones no tienen cabida en un texto que ha sido preparado con anterioridad a su oralización» (Alcoba, 2000, p. 102).

[26] Tomamos como elementos no verbales aquellas señales no realizadas con el aparato fonador: gestualidad, mirada, proxemia, presencia física, etc.

diferencia importante con respecto a la escritura, pues en la comunicación escrita se manifiesta de manera explícita la intención comunicativa del hablante, a través del lenguaje o de otros recursos (imágenes, signos de puntuación).

La falta de elementos no verbales en la comunicación de soporte escrito que imita el modelo oral puede generar malentendidos. Esto es muy frecuente en las comunicaciones desarrolladas en el ámbito de las llamadas nuevas tecnologías. En las conversaciones a través de *WhatsApp*, por ejemplo, los participantes para aclarar posibles dobles sentidos y facilitar las inferencias recurren habitualmente a elementos no verbales de naturaleza visual como los emoticonos. En la comunicación oral presencial, sin embargo, los gestos, la proxemia, la mirada y la apariencia física, entre otros elementos, contribuyen a precisar la intención comunicativa de nuestros mensajes[27].

Además de esta función comunicativa, el lenguaje no verbal también cumple el papel de regular la interacción o el discurso. En cualquiera de los dos casos (comunicar o regular la interacción), los elementos no verbales permiten realizar al mismo tiempo varios actos de habla, contribuyendo al principio de la economía lingüística y favoreciendo las interacciones simultáneas (Cestero, 2015, p. 11).

La oralidad mediatizada por soportes tecnológicos que no combinan el audio y el vídeo (como la comunicación telefónica tradicional) inhabilita la posibilidad de recurrir a elementos no verbales (es decir, gestuales y proxémicos) en la comunicación, debido a la ausencia de señales de naturaleza visual. En el caso de la radio, existen dos situaciones comunicativas simultáneas: la propia de la radio (locutor-oyentes), similar a la del teléfono, y la del estudio desde el que se emite el programa. En esta segunda situación, los participantes (locutor, técnicos de sonido, asistentes, etc.) sí comparten un mismo espacio físico en el que pueden verse unos a otros y en el que se comunican sin palabras para no interferir en la emisión del programa. En este contexto, la gestualidad se mantiene y desempeña, además, una función reguladora, decisiva para la comunicación entre las personas presentes en el estudio de grabación. Un ejemplo de ello son los gestos con la mano que el locutor emplea para indicar al técnico de sonido que baje la música porque va a comenzar su discurso.

[27] En Poyatos (1994) se ofrece un análisis exhaustivo sobre la comunicación no verbal y en Amar (2014) se describe la importancia de integrar la comunicación no verbal en la didáctica educativa.

3.1.2 La doble oposición entre oralidad y escritura

El análisis de la oposición oralidad-escritura se lleva a cabo desde dos perspectivas: la medial o la concepcional. En la primera corriente, autores como Humboldt [1836] (1990), [1841-1852] (1991), Abercrombie [1967] (1978) o Halliday [1985] (1989) parten del medio entendido «como materialización que transporta el lenguaje» (Abercrombie, [1967] (1978), en Abascal, 2004, p. 11). Los partidarios del segundo análisis tienen en cuenta, además del medio, «la concepción subyacente a un enunciado y al modo de su verbalización» (Oesterreicher, 1996, p. 317, en Abascal, 2004, p. 17). Podemos hablar, por tanto, de una oposición medial (física o de canal) y de una oposición concepcional (centrada en los modos de expresión lingüística).

Si atendemos a la consideración medial, se puede establecer una oposición entre los dos tipos de canales (oral y escrito) que descubre tres aspectos diferentes en la materialidad de la comunicación: duración, producto y naturaleza. En primer lugar, se tiene en cuenta la duración de la elaboración de un mensaje y su grado de pervivencia. Desde esta perspectiva, el medio visual, propio de la escritura, requiere un mayor tiempo de elaboración que el medio oral, pero también ofrece la posibilidad de conservar el producto durante mayor tiempo[28], ya que, a diferencia de la palabra hablada, que se define por su carácter efímero[29], el soporte escrito permanece en el tiempo. En segundo lugar, se considera que el producto escrito se entrega una vez terminado, mientras que el oral puede modificarse en el momento de su emisión, lo que permite la aparición de vacilaciones y reformulaciones en el discurso oral. Y, por último, atendiendo a la naturaleza de cada canal, en el soporte escrito solo interviene el medio visual, mientras que el discurso oral se caracteriza por su naturaleza multimodal, en la que lo acústico y lo corporal (físico, postural, gestual, apariencia, etc.) se superponen.

La perspectiva concepcional de Koch y Oesterreicher (1990, en Abascal, 2004, p. 17) permite romper con la oposición dicotómica entre oralidad y escritura, al entenderlas como una gradación en que encontramos manifestaciones en las que ambas modalidades se influyen. En los extremos de este continuum se encuentran la distancia

[28] Para Abascal (2004, p. 16), esta diferencia en la duración del producto podría ser una de las razones que expliquen la especialización de la escritura para funciones administrativas, jurídicas, políticas, etc., puesto que la posibilidad de dejar constancia de lo escrito convierte al medio visual en el idóneo para estos fines.

[29] Las tecnologías que permiten la grabación de audio han puesto fin a la distinción medial basada en la pervivencia del producto al lograr que la voz pueda ser registrada y conservada en archivos sonoros.

y la inmediatez comunicativa, respectivamente. Esta innovación conceptual posibilita la introducción de una serie de factores que aportan nuevos datos a la hora de analizar los discursos orales y escritos. En el siguiente cuadro se recogen los parámetros que tienen en cuenta estos autores.

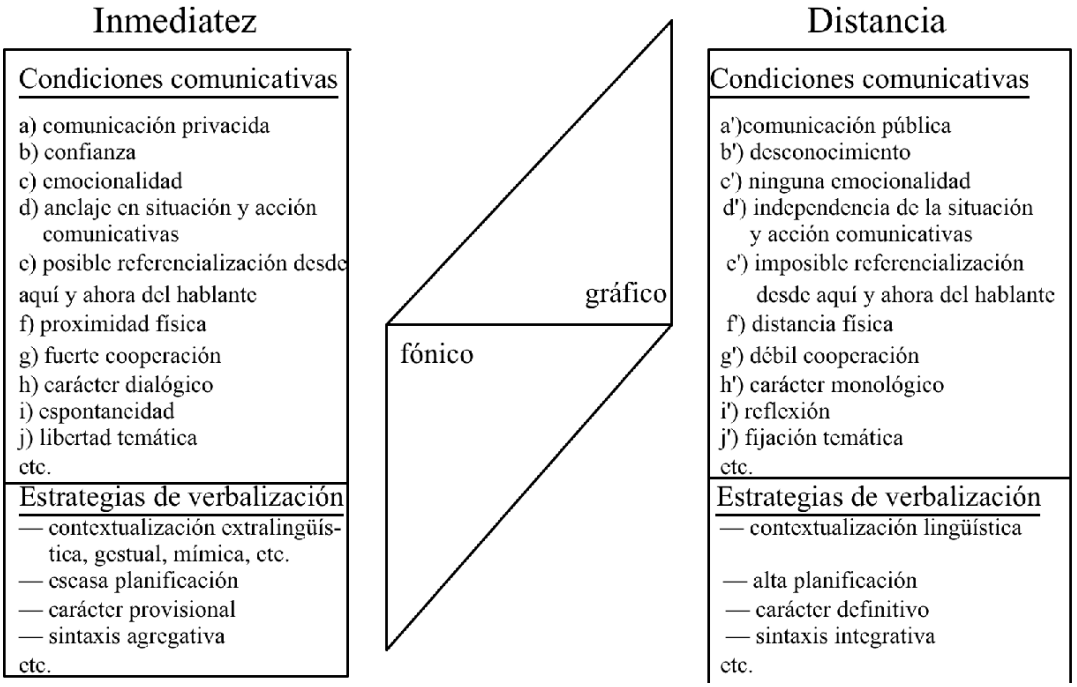


Figura 1. Esquema tomado de Koch **y** Oesterreicher (1990, p. 12, en López Serena, 2007).

De acuerdo con Abascal (2004, p. 17), la aportación más interesante de este modelo es el reconocimiento de las influencias que ejercen mutuamente oralidad y escritura, lo que se conoce como mediatización o imitación de modelos discursivos. El estudio de lo oral en lo escrito será interesante en la aplicación didáctica de este TFM, ya que el discurso radiofónico se caracteriza por una oralidad mediatizada por la escritura: la redacción de un guion previo que sirve como guía en ese discurso. El guion es un texto de soporte escrito que regula la intervención de los interlocutores, el tiempo dedicado a cada apartado, en qué momento ha de sonar la música, su duración, los efectos sonoros que van a emplearse, etc.[30]. Por ello, a pesar de que hay espacio para la improvisación del locutor, la elaboración de un guion escrito previo mediatiza, sin duda, su discurso.

[30] Esta información se recoge de manera esquemática en la escaleta, que sirve de base para la elaboración de un guion radiofónico o cinematográfico.

3.1.3 La conversación espontánea: ejemplo prototípico de oralidad

La conversación oral espontánea es «una sucesión de turnos de palabra cuyo resultado es un producto colectivo más o menos negociado» (López Alonso, 2016, p. 130), es «la forma más característica en que las personas se relacionan y llevan a cabo sus actividades cotidianas como seres sociales; como una forma de acción social» (Casalmiglia y Tusón, 2010, p. 32). Esta función social es tan importante que con frecuencia nos comunicamos solo para reforzar nuestros vínculos o para establecer una nueva relación, dejando a un lado la simple transmisión de información.

Desde el punto de vista de la situación comunicativa, en una conversación participa un número restringido de hablantes (mínimo dos), cuyas intervenciones se suceden sin que haya un orden ni una duración fijados previamente. Esta falta de regulación de una alternancia en la emisión del discurso da lugar a solapamientos cuando dos hablantes quieren tomar el turno de palabra a la vez. Se denomina turno de palabra[31] a cada intervención de un hablante que encuentra respuesta en otro de los participantes de la conversación. Según Briz (2000, p. 14) «habrá un nuevo turno y, por tanto, alternancia de turno cuando la intervención reactiva de otro hablante B sea solicitada o, simplemente, reconocida y aceptada como tal por A». Dicho de otro modo, solo ocupo turno de palabra si otra persona tiene en cuenta mis palabras y reacciona a ellas en su intervención. Además de la sucesión de turnos de palabra, la estructura de una conversación se divide en *intercambios*[32] (unidades dialogales más pequeñas), *intervenciones* (unidades monológicas o contribuciones de cada locutor en el turno de palabra) y *secuencias*[33] (unidades constitutivas del texto dialogal formadas por intercambios), (Adam, 1992, pp. 145-168, en López Alonso, 2016, p. 127).

Esta descripción nos lleva a definir las dos primeras características de la conversación[34] según el esquema de Koch y Oesterreicher (1990), recogido en Figura 1:

[31] Briz (2000, p. 14) define turno de palabra como «hueco o lugar de habla rellenado con emisiones informativas (comp. Gallardo 1993, Gallardo 1996 y Gallardo 1998) que son reconocidas por los interlocutores mediante su atención manifiesta y simultánea (Sacks et al. 1974), la unidad que hace que la conversación progrese dentro de un orden (Fant 1996, p. 150)».

[32] «La forma de un intercambio mínimo es un par adyacente de turnos habitualmente consecutivos», como, por ejemplo, saludo-respuesta o invitación-aceptación/rechazo (López Alonso, 2016, p. 127).

[33] «Las secuencias tienen un esquema ritualizado de apertura, tema de la intervención y cierre», según López Alonso, (2016, p. 130).

[34] Briz (2000, p. 11) caracteriza la conversación como «un discurso oral (canal fónico), dialogal (sucesión de intercambios), inmediato (aquí-ahora-ante ti) y cooperativo y dinámico».

el carácter dialógico y la espontaneidad. Por un lado, si bien la modalidad dialógica suele ser la predominante, algunos interlocutores pueden monopolizar el turno de palabra, desplazándose así hacia una modalidad monologal. Sin embargo, para que la conversación fluya adecuadamente, lo ideal es que la duración de las intervenciones sea lo más equilibrada posible. Por otro, la falta de planificación del discurso potencia la aparición de errores, de frases no terminadas y de reformulaciones, ya que «la realización sonora en el discurso oral se construye en el *tiempo operativo* del decir o del decir a lo dicho» (López Alonso, 2016, p. 114). Esta espontaneidad permite también una gran libertad temática.

A pesar de la falta de un guion, existe una serie de pautas no escritas que los participantes de una conversación aceptan tácitamente para garantizar el buen desarrollo de la misma. Es el llamado *arte de conversar*, que Grice (1975, p. 45) define como *principio de cooperación*[35] y que se resume en «haga que su contribución a la conversación sea, en cada momento, la requerida por el propósito o la dirección del intercambio comunicativo en el que usted está involucrado»[36]. El conocimiento de esta norma, junto con la comprensión del principio de alternancia que regula la conversación y las reglas que rigen la cortesía, forman parte de los saberes que integran la competencia pragmática de los hablantes (López Alonso, 2016, pp. 127-133).

Otra característica fundamental de la conversación oral espontánea es la proximidad física entre los interlocutores, que se encuentran cara a cara, situación que les permite verse y recurrir a la gestualidad para completar el significado de sus enunciados. De este rasgo se deriva que los hablantes puedan anclar la acción comunicativa en el aquí y en el ahora, omitiendo información contextual, puesto que comparten el mismo espacio físico y temporal. Por otro lado, la proximidad física suele estar vinculada en una relación directamente proporcional con la confianza que tienen los interlocutores entre sí: a mayor confianza, mayor proximidad[37] y, también, mayor afectividad.

---

[35] Grice (1975) desglosa este principio en cuatro normas o máximas: de cantidad, de calidad, de relación y de manera.

[36] Puede parecer que se trata de un conocimiento innato de los hablantes. Sin embargo, aunque forma parte del conocimiento del mundo compartido por un grupo humano, en ocasiones se necesita un aprendizaje explícito para asimilar estas pautas. Un ejemplo de esta situación podría ser el de una persona extranjera recién llegada a un país que necesita aprender las claves conversacionales de esa cultura para evitar malentendidos.

[37] Esto parece válido para las sociedades occidentales de origen latino, pero cada cultura establece la distancia adecuada entre los hablantes en función del grado de confianza, de los tabúes, de la relación entre los géneros, etc.

Por lo tanto, según el modelo de Koch y Oesterreicher (1990), la conversación oral espontánea pertenece al eje de la inmediatez comunicativa y se caracteriza por los siguientes rasgos: comunicación privada, carácter dialógico, espontaneidad, libertad temática, proximidad física, anclaje de la situación comunicativa en el aquí y el ahora, confianza, emocionalidad, cooperación. En el apartado 3.2.3 se retomarán algunas de estas características para compararlas con los rasgos de la oralidad mediatizada (tecnológicamente) por la radio, puesto que esta última, a pesar de tratarse de un discurso elaborado basado en un borrador escrito, tiende también a imitar la naturalidad de la conversación oral espontánea.

3.2 La oralidad radiofónica

3.2.1 La radio

La irrupción de las tecnologías revolucionó las comunicaciones, permitiendo la superación de la distancia física. Primero, el teléfono, y posteriormente el ordenador y el resto de dispositivos electrónicos posibilitaron que dos personas que no compartieran el mismo espacio físico pudieran comunicarse en tiempo real como si estuvieran una al lado de la otra. La radio, igual que el teléfono (salvo el caso de los dispositivos que permiten realizar videollamadas), se basa únicamente en el sonido para comunicar. Por esta razón se le denomina *medio ciego*[38], ya que la imagen no está presente[39] y en esta ceguera lo sonoro se convierte en protagonista.

3.2.2 Elementos que componen la oralidad radiofónica

El lenguaje radiofónico no se limita al lenguaje verbal, sino que «es el conjunto de formas sonoras y no sonoras representadas por los sistemas expresivos de la palabra, la música, los efectos sonoros y el silencio, cuya significación viene determinada por el conjunto de los recursos técnico-expresivos de la producción sonora y el conjunto de factores que caracterizan el proceso de percepción sonora e imaginativo-visual de los radio-oyentes», en Balsebre (2007, p. 27).

[38] En este enlace (<http://recursos.cnice.mec.es/media/radio/bloque2/pag1.html>) se emplea esta denominación (*medio ciego*) para referirse a la radio.
[39] Internet ha hecho posible que se *vea* la emisión de un programa de radio si, además del audio, se añade la grabación de vídeo durante la realización del mismo.

Balsebre (2007, p. 18) defiende que el lenguaje radiofónico constituye en sí mismo un tipo diferente de lenguaje, ya que cuenta con su propio sistema de signos, su sintaxis y su gramática. Este código debe ser inteligible para los oyentes. Sin embargo, salvo los profesionales del medio radiofónico, el público medio carece de formación específica para apreciar e interpretar las claves del mensaje radiofónico. Es la repetición continua de las mismas estructuras (*sintonía* de inicio, una *cortina musical*[40] específica para cada sección, etc.) en cada programa la que facilita al oyente la tarea de identificación de secuencias y, por tanto, de comprensión del mensaje radiofónico.

En este aspecto es donde esta propuesta didáctica cobra sentido, ya que producir un programa de radio en el aula brinda la oportunidad al alumnado de acercarse al medio y conocer el código del lenguaje de la radio, lo que le permite desarrollar una mayor conciencia crítica como oyente. El código radiofónico, básicamente, está compuesto por los siguientes elementos:

La palabra radiofónica

La palabra radiofónica es palabra *imaginada*, pues, a falta de imagen o de representación gráfica que la apoye, su tarea es evocar una realidad inmaterial que el oyente construye a partir de la palabra *verbal*, del *paisaje sonoro* y de su propia capacidad imaginativa. Por *paisaje sonoro*, Schaeffer (1979, en Balsebre, 2007, p. 21) entiende un «sistema perspectivista integrado por conjuntos de sonidos que constituyen un determinado espacio». En otras palabras, un *paisaje sonoro* está formado por sonidos que ambientan y envuelven a la palabra radiofónica, aportando información contextual para facilitar al oyente la recreación de la escena.

Una de sus características principales es el *color*, una cualidad que resulta de la relación entre varios aspectos paralingüísticos[41] (el timbre, el tono y la intensidad) (Balsebre, 2007, p. 46). La respiración es el nexo que conecta estos tres elementos, ya que en función de la fuerza de la espiración se pueden modificar cada uno de ellos. Por esta razón, controlar el ritmo respiratorio permite aprovechar toda la paleta de colores de cada voz.

[40] Las *cortinas musicales* funcionan a modo de telón teatral separando secciones. En el siguiente apartado dedicado a la música se definirán con más detalle.

[41] Casalmiglia y Tusón (2012, p. 54) definen los elementos paralingüísticos o paraverbales como «una serie de elementos vocales aunque no lingüísticos, que se producen con los mismos órganos de fonación humanos, pero no se considera que formen parte de la lengua».

Otra de las propiedades de la palabra radiofónica es la *melodía*, que se corresponde con las nociones de entonación y curva melódica propias del lenguaje hablado no mediatizado. Además de esta función expresiva, la melodía de la palabra radiofónica sirve para segmentar los enunciados, puesto que en la radio para sonorizar un texto se alteran las pausas gráficas buscando imitar de un modo más fiel el discurso oral. Se trata de otro ejemplo de mediatización, en el que la modalidad oral condiciona la redacción del soporte escrito, para dotar al guion de una mayor naturalidad, agilidad y fluidez[42].

La noción de *pausa* se relaciona también con la de *ritmo* de la palabra, que Balsebre define como «la repetición periódica de un mismo elemento sonoro» (2007, p. 69). Su función es doble: por un lado, como se mencionaba anteriormente, la repetición de secuencias textuales o musicales facilita la comprensión del mensaje; por otro, la repetición de elementos, igual que sucede en la poesía o en los estribillos de las canciones, genera una sensación agradable en el oyente.

La palabra radiofónica goza de una gran fuerza sugestiva derivada del potencial de la voz humana para conmover. A pesar de estar mediatizada por los aparatos técnicos que registran, procesan y emiten la voz, modificando sus características, esta palabra conserva la capacidad de causar un impacto emocional en el oyente. Ahí es donde reside la magia del medio. Algunos consideran, incluso, que la radio ha logrado devolverle a la palabra el protagonismo del que gozaba antes de la invención de la imprenta.

Para que este potencial se despliegue, la persona que locuta[43] debe comprender los elementos de la palabra radiofónica que hemos descrito anteriormente (*color*, *melodía*, *ritmo*, *pausas*) y utilizarlos convenientemente en función del género radiofónico en el que se enmarque su discurso. No es lo mismo, por ejemplo, narrar un cuento que presentar un espacio de noticias. El primero exige prestar mucha atención al tono, que tiene que ser sugerente, a la velocidad, más lenta en la presentación y con mayor velocidad según avanza la historia, y a las pausas, que aportarán el suspense necesario para mantener en vilo al oyente. En el segundo género, sin embargo, el predominio de la función informativa impone un tono más o menos neutro al discurso, en el que se subrayarán determinados términos o construcciones, las más destacadas de esa noticia.

[42] Para alcanzar este objetivo se recurre, entre otros recursos, a la sintaxis (oraciones simples con verbos de acción), al empleo de refranes y de un léxico colorido, con una fuerte significación. En el apartado 3.2.4 se incidirá en este aspecto.

[43] *Locutar*, 'dicho de un locutor de radio: hablar, emitir palabras' (*DLE*, 2015).

La música radiofónica

«La música en la radio es música radiofónica, valor de uso comunicativo y expresivo específicamente radiofónico» (Balsebre, 2007, p. 90). Esta función expresiva se cumple gracias a la capacidad que posee la música para relacionar recuerdos (almacenados en la memoria del radioyente o en el imaginario colectivo) con canciones de manera instantánea. En la película francesa *Intouchables*[44], el personaje que interpreta Omar Sy escucha en una escena la pieza clásica de Vivaldi titulada *La primavera* y, automáticamente, piensa en el Instituto Nacional de Empleo francés. La música radiofónica consigue un efecto semejante en los oyentes y ahí radica su potencial.

El desarrollo de la expresividad y la evocación de realidades son funciones de la música radiofónica, pero no son las únicas. La música en la radio desempeña, además, un papel descriptivo (que permite ubicar una escena en la historia) y semántico, pues posee significación por sí misma y permite identificar o dividir secciones sin necesidad de recurrir a la palabra. Las músicas que cumplen esta función se denominan *inserciones musicales*. Una de las más destacadas es la *sintonía* o tema musical que da inicio e identifica al programa y que equivale, por ejemplo, a decir "Empieza *Radio con botas*"[45]. En algunas emisiones, la sintonía se emplea también para marcar el fin del programa, logrando una estructura circular que repite la misma pieza musical para abrir y cerrar el espacio. Es el caso de *Radio con botas*.

Además de la *sintonía* de cada programa, una emisora puede emplear su propia sintonía, también llamada *indicativo*, para distinguirse en el espacio sonoro de otras emisoras. Otras inserciones musicales son la *cortina musical* (tema musical que separa secuencias, contenidos o bloques temáticos, especialmente en el género del radiodrama[46]), la *cortinilla* o *ráfaga*[47] y el *golpe musical*[48] (Balsebre, 2007, pp. 99-101; Manual de Estilo de la Corporación RTVE, 2010).

[44] *Intocable* en castellano, es una película dirigida por Olivier Nakache y Éric Toledano.

[45] *Radio con botas* es un programa semanal dedicado a la música popular americana (Estados Unidos) que se emite en Radio 3 los sábados y domingos a las 13h.

[46] Son obras de teatro compuestas para la radio. *La Guerra de los mundos* de Orwell es un ejemplo de ello. Por otra parte, en la novela *La tía Julia y el escribidor*, de Vargas-Llosa, los radio teatros forman parte del sustrato de la obra.

[47] «Fragmento musical breve que divide contenidos y secuencias y aporta ritmo al programa. En determinadas ocasiones cumple una función gramatical: si su duración es de 4 segundos equivale al punto y seguido; las de 8 segundos corresponden a un punto y aparte.» (Manual de Estilo de la corporación RTVE, 2010).

Los efectos sonoros

Los efectos sonoros son los encargados de sugerir imágenes en la mente del radioyente. Si la música conecta con recuerdos o genera un ambiente determinado, los sonidos invocan a su referente y lo convierten en real (Balsebre, 2007, p. 123). Así, cuando se utiliza el efecto de sonido de *gaviota*, automáticamente el oyente *ve* una gaviota y añade el resto de información contextual que forma parte de su conocimiento (cultural) compartido del mundo, esto es: el mar, el puerto, los barcos pesqueros, etc. El efecto de sonido remite únicamente a la gaviota, los elementos restantes integran las hipótesis que el radioyente establece a partir de este efecto y que serán confirmadas o desmentidas conforme avance la secuencia radiofónica.

Además de esta función descriptiva o ambiental, que otorga verosimilitud a la palabra radiofónica, los efectos sonoros se caracterizan por un valor expresivo, pues transmiten emociones y provocan reacciones afectivas en el oyente; ornamental o estético, ya que aportan armonía al mensaje radiofónico; y narrativo, pues la sucesión de efectos sonoros puede constituir una secuencia narrativa sin la necesidad de recurrir a la palabra (Balsebre, 2007, p. 125).

El silencio radiofónico

El silencio se define como «la ausencia de habla igual o superior a 1 segundo que se utiliza para comunicar» (Poyatos 2002; Camargo y Méndez 2013b; Cestero 2014, en Méndez (2015), p. 3). Es el silencio el que señala los límites de las palabras (silencio-palabra-silencio) y nos permite aislar los sonidos más fácilmente[49]. En la radio no es muy habitual *escuchar* silencios, puesto que se teme que el oyente, al no estar familiarizado con el código, asocie este "vacío" como problemas técnicos y cambie de emisora. Tanto es así que en los equipos de postproducción se suelen eliminar las pausas que duran más de lo estimado para evitar la posible pérdida de audiencia.

Balsebre (2007, p. 136), sin embargo, reivindica el contenido semántico del silencio y el uso adecuado e inteligente de este recurso para conseguir un *mensaje sonoro* más elaborado y de mayor calidad. Igual que sucede en la comunicación cara a

[48] «Efecto sonoro que sirve para acentuar un instante concreto de un espacio de radio y subrayar una situación, destacar a un personaje, etc.» (Manual de Estilo de la corporación RTVE, 2010). Puede incluir música, palabra y otros recursos.
[49] No siempre el espacio en blanco en la escritura se corresponde con el silencio.

cara, el silencio reduce la distancia entre los interlocutores, permite la reflexión y el procesamiento de la información que se acaba de recibir, por lo que, empleado adecuadamente, puede ser un recurso interesante.

3.2.3 La situación comunicativa de la radio

Para desarrollar este análisis se tomará como referencia el esquema sistémico-funcional (con los patrones de campo, modo y tenor) que propuso Halliday [1985] (1989) y que desarrollan Casalmiglia y Tusón (2010, pp. 327-330). Antes de iniciar este apartado es importante precisar que en la radio tienen lugar de manera simultánea dos situaciones comunicativas: la que acontece en el estudio de grabación y la que se desarrolla entre el locutor y la audiencia. Esta última situación es la prototípica de este medio de comunicación: un programa que se emite a través de las ondas de radio (FM, AM) o de Internet, y que puede ser escuchado por un receptor plural desde lugares de recepción múltiples. Para que esta situación se realice con éxito es necesario que todo funcione en el estudio de emisión. Las interacciones que tienen lugar entre las personas que se encuentran en este lugar se aproximan más a la conversación espontánea cara a cara que a la oralidad pública, en la que se enmarca la oralidad prototípica de la radio. En este apartado vamos a tener en cuenta ambas situaciones comunicativas: la de radio (del locutor a la audiencia) y la del estudio, pero prestando más atención a la que tiene lugar entre el locutor y la audiencia[50].

Campo

El campo del discurso hace referencia a la esfera de la actividad y a la temática tratada. En el caso de la radio, la actividad comunicativa se corresponde con la esfera pública, ofrece una temática variada y presenta características de la oralidad planificada. Como hemos señalado, la comunicación radiofónica parte de un esquema escrito previo, que se actualiza en el momento de la locución en el estudio.

Los indicadores más relevantes a la hora de determinar la temática del discurso son el léxico y la sintaxis. En la radio, dada la heterogeneidad de la audiencia, se emplean palabras fáciles de comprender para cualquier oyente, pero que no resulten tan

[50] Algunos formatos permiten la interacción entre el locutor y los oyentes, que se convierten en creadores de discurso cuando participan vía telefónica para dar su opinión o formular preguntas.

comunes que carezcan de significado o apenas aporten información. Por otro lado, en el guion radiofónico, se prefieren las construcciones oracionales simples y breves, ya que el tiempo del que se dispone es limitado y la atención del oyente se pierde con facilidad. En este sentido, la comunicación radiofónica imita la conversación más espontánea, al caracterizarse por enunciados breves y dinámicos.

Tenor

El tenor del discurso alude a los participantes en la comunicación. Se analiza atendiendo a tres dimensiones: el *personal*, que alude a la identidad del hablante, a su posición con respecto al mensaje y a cómo se relaciona con él; el *interpersonal*, que informa sobre la relación que se establece entre los hablantes y se mide en dos ejes: el de proximidad-distancia y el de jerarquía-solidaridad; y el *funcional*, que se refiere al propósito de los hablantes y a su intención comunicativa.

En la situación comunicativa de la radio, el tenor personal se corresponde con el locutor de cada programa, cuya implicación en el mensaje variará dependiendo de su manera de ser (su seriedad, su ironía, etc.). El tenor interpersonal, en el caso de la situación comunicativa de radio, se caracteriza por una distancia física entre los participantes de la situación comunicativa, que no se conocen ni pueden verse. A pesar de que el receptor del discurso es múltiple[51], el locutor busca una situación de proximidad, hasta el punto de dar la sensación de que se dirige de manera individual a cada oyente empleando la segunda persona del singular (*tú*)[52], como si estuviera conversando con un amigo, creando un clima de confianza que rompe la barrera de la distancia física que los separa. Si hay audiencia en el estudio de radio o espectadores en el plató de televisión, puede darse una recepción fragmentada: dos tipos de público (de espacio físico compartido o de espacio físico escindido). Dentro de la comunicación de estudio (de espacio físico compartido) hay dos comunicaciones: entre el locutor y el público asistente y entre el locutor y los técnicos, por ejemplo.

Aunque entre las funciones de la radio como medio de comunicación de masas se encuentran entretener y acompañar, el tenor funcional (la intención del hablante) está supeditada al rol que el locutor (o locutores) desempeñe en cada formato radiofónico.

[51] En la televisión, sin embargo, los presentadores se dirigen al público empleando la segunda persona del plural (*vosotros* o ustedes). Del mismo modo, los oradores recurren al 'vosotros' ante un auditorio.

[52] El empleo de la segunda persona del singular (tú) para crear un clima de confianza es válido en las variedades del español en las que se emplea esta persona con este valor. En las zonas donde se emplea el 'usted' o el 'voseo', este recurso no es efectivo.

Así, mientras que en los debates y tertulias el propósito es convencer al oyente, en otros espacios como los dedicados a las noticias y a la actualidad deportiva, cultural o política, la función principal es la informativa.

Modo

El último factor del modelo de Halliday [1985] (1989) es el modo del discurso, que se centra en el canal o en el medio de transmisión del lenguaje y en la organización del discurso conforme a las pautas del género discursivo. La radio es un canal oral (fónico) doblemente mediatizado, en primer lugar, por la tecnología y, en segundo lugar, por la escritura. En el apartado 3.2.5 se describirán de un modo más pormenorizado las repercusiones de estas mediatizaciones. La organización del discurso está condicionada por el género en el que se integra ese discurso. Por género discursivo, Hanks (1987, en Casalmiglia y Tusón, 2010, p. 261) entiende «marcos orientativos, procedimientos interpretativos y conjunto de expectativas que no forman parte de la estructura discursiva, pero que forman parte de las maneras en las que los actores se relacionan con las lenguas y las usan». Estas «maneras» se establecen de acuerdo a la tradición cultural e histórica de cada comunidad de habla, que establece las convenciones que regulan cada género textual, facilitando la inteligibilidad por parte de los hablantes de esa lengua.

El conocimiento de las convenciones se puede adquirir de manera informal entrando en contacto con muestras de distintos géneros, pero también mediante un aprendizaje explícito de las características que presenta cada género textual. En los géneros orales, como el radiofónico, es más común el primer acercamiento, que se lleva a cabo a través de la escucha y de la identificación de las estructuras que se repiten en cada caso y que permiten aislar las características definitorias de cada género (noticia, reportaje, radio-drama, magacín[53], etc.). Este proceso es válido para los oyentes, pero no para los productores de discurso radiofónico. Por ello, en esta unidad didáctica tendremos en cuenta la necesidad de enseñar al alumnado las características de los géneros radiofónicos para que puedan organizar el discurso y saber cómo emplear los recursos radiofónicos según las convenciones genéricas.

[53] *Magacín*, 'espacio de televisión o de radio de contenido muy variado' (*DLE*, 2014).

3.2.4 Oralidad espontánea y oralidad radiofónica

La oralidad radiofónica es una modalidad comunicativa híbrida entre la oralidad y la escritura, ya que presenta rasgos de cada uno de los ejemplos prototípicos de cada modalidad: naturalidad, libertad temática, planificación previa. En este apartado se van a confrontar las características de la situación comunicativa radiofónica con la conversación espontánea cara a cara (véase el apartado 3.1.3).

La principal diferencia, de la que se derivan en cierto modo las demás, tiene que ver con las posibilidades que proporciona la radio como instrumento de mediatización tecnológica. En la conversación espontánea cara a cara los participantes comparten el mismo espacio[54]. En la radio, sin embargo, el locutor, desde el estudio de radio, se dirige a una audiencia que escucha el programa desde distintos lugares. Esta circunstancia es propia de los medios de comunicación de masas, que se dirigen, paradójicamente, de manera individual a un público masivo. Esta característica puede modificarse en el supuesto de los programas radiofónicos y televisivos a cuya grabación asiste público. En este caso, hay dos receptores plurales: uno que, como espectador, comparte el espacio físico desde el que se emite el programa; otro, la audiencia, que escucha el programa desde espacios físicos plurales, no compartidos por el locutor.

En la conversación espontánea cara a cara los hablantes pueden verse, graduar la distancia física de comunicación (proxemia), interactuar gestual y corporalmente, etc. por lo que el lenguaje no verbal desempeña un papel central en la comunicación. Como ya hemos mencionado anteriormente, en la radio se dan dos situaciones comunicativas simultáneas: en una participan el locutor y la audiencia y en la otra intervienen las personas que se encuentran realizando un programa en el estudio de emisión (locutores, entrevistadores, invitados, técnicos de sonido…) o aquellas que asisten como público, si se da el caso. En la primera situación, el lenguaje no verbal que implica presencia física (gestualidad y proxemia) queda relegado a un segundo plano en favor del lenguaje no verbal sonoro (música, efectos de sonidos). La inexistencia de elementos comunicativos de naturaleza gestual o proxémica anula la posibilidad de activar el conocimiento compartido de los hablantes, por lo que, al no poder recuperar sus gestos o su apariencia, se ven obligados a imaginárselos (De Moragas, 1976, p. 271). En la segunda

[54] La videollamada, por ejemplo, permite a los hablantes *verse* aunque no se encuentren físicamente próximos. En este caso ya no se trata de una conversación cara a cara prototípica, ya que presenta características diferentes debido a la mediatización tecnológica (ordenador o teléfono móvil).

situación, que tiene lugar en el estudio de emisión del programa, el lenguaje no verbal de carácter físico (proxemia, apariencia, gestualidad, etc.) es tan relevante como en una conversación coloquial cara a cara. Imaginemos una entrevista: la entrevistadora puede (y es recomendable) mirar a los ojos a su invitado, como si de una conversación se tratase, para lograr una mayor cercanía y, además, tendrá que informar a la persona que ocupe el puesto del control de sonido sobre las músicas que deben ir sonando mediante gestos conocidos por ambos.

Retomando el análisis de la situación comunicativa en la que intervienen el locutor y los oyentes, estos pueden compartir el mismo espacio temporal cuando se emite en directo –del mismo modo que sucedería en la conversación cara a cara– o no compartirlo. Las innovaciones técnicas que permiten emitir un programa grabado previamente rompen la simultaneidad temporal, en la medida en que la fecha de creación del audio no coincide con la fecha de emisión en antena.

Esta posibilidad es la más alejada de la conversación espontánea y la más próxima a la escritura, ya que el producto de la comunicación no es espontáneo y simultáneo, sino que se elabora en un tiempo distinto al de la recepción. Además, la posibilidad de grabar el audio y dejar constancia material de la voz acerca el producto sonoro[55] al producto escrito, ya que ambos permanecen y están disponibles para ser consultados.

En cualquier caso, en la situación comunicativa del programa que se emite es preciso aportar más información contextual de la que ofreceríamos en una conversación espontánea cara a cara para suplir la falta de imagen. Un ejemplo de ello podría ser una entrevista realizada a unos músicos que van a tocar en antena. El locutor tendría que describir los instrumentos y dónde está colocado cada intérprete, así como otros aspectos gestuales que considere relevantes para suplir la información de la que los oyentes carecen.

Otra característica que diferencia la situación comunicativa radiofónica de una conversación oral tiene que ver con la organización discursiva que predomina en cada una de estas situaciones comunicativas. En la conversación coloquial los interlocutores alternan sus intervenciones (su turno de palabra) a veces de manera caótica, solapándose unos a otros. La radio, sin embargo, se caracteriza por una situación monologada, en la

[55] El *podcast* es un archivo de audio comprimido que queda alojado en internet. Puede accederse, a través de este enlace <http://www.educacontic.es/blog/artefacto-multimedia-01-podcast>, a propuestas didácticas que utilizan esta herramienta y a páginas web que permiten subir podcasts a la red.

que el emisor (locutor) domina un tema y se dirige a una audiencia pública y multitudinaria. En ocasiones, este monólogo intenta simular un diálogo con los oyentes, a los que lanza preguntas, o entre varios locutores, que intercalan sus frases para que el mensaje adquiera un cierto relieve (De Moragas, 1976, p. 295). Esta característica está condicionada por el carácter planificado de la oralidad radiofónica en la que la elaboración previa de un guion escrito pauta los momentos de intervención de cada participante y su interacción, si se trata de un fragmento dialogado.

A pesar de la distancia que imprime el empleo del monólogo, en la radio se busca crear un clima familiar, en el que se establezca una relación de confianza que simule que el discurso va dirigido a un único receptor, el oyente que se encuentra al otro lado de las ondas. «La radio es un «tú» que me acompaña, que me obsequia, que me ofrece, que me distrae, que me halaga, que consuela, que llena el vacío de mi incomunicabilidad.» (De Moragas, 1976, p. 291)[56]. Esta cercanía comunicativa puede no estar presente en determinados géneros en los que prima la función informativa, como un espacio dedicado a la actualidad política, o la expresión de la opinión, como un debate.

Otra diferencia entre la oralidad espontánea y la radiofónica reside en la doble mediatización que la radio impone: una debido al soporte tecnológico y otra debido al guion escrito que sirve de base a esa oralidad. En la mediatización tecnológica reside buena parte de las características que se han mencionado al comparar la conversación coloquial cara a cara con la oralidad propia de la radio. Algunos de estos rasgos son la distancia entre los interlocutores que, además, no se conocen; la modalidad monologal predominante; la combinación de palabra radiofónica, música y efectos sonoros para producir el mensaje radiofónico y la gestualidad relegada a la comunicación dentro del estudio de emisión. A estas características hay que añadir las modificaciones que imprimen sobre la voz los medios y procedimientos técnicos que se emplean para registrarla y emitirla en antena.

La oralidad radiofónica pertenece a lo que puede denominarse *oralidad de borrador*, ya que no se trata de una comunicación oral espontánea, sino que desarrolla a partir de un esquema escrito previo. Esta planificación anterior se materializa en el

[56] A pesar de que la referencia es de hace unas décadas, considero que esta apreciación es válida en una sociedad 3.0, aunque es necesario precisar que el valor que se le otorgue a la radio como acompañante depende de la franja de edad de la audiencia. Para los jóvenes, que utilizan la radio fundamentalmente para escuchar música, este es un medio secundario, por detrás de Youtube, Spotify y otras plataformas de la era digital.

guion radiofónico, que constituye un género textual propio, con unas características bien definidas, como sucede en el guion cinematográfico.

El guion radiofónico se escribe considerando que va a ser actualizado por el locutor durante la emisión de radio para la que se redacta[57]. Esta particularidad imprime sobre el formato escrito un carácter oral que le otorga una mayor naturalidad y frescura. El equipo redactor, o el locutor que además sea guionista, concibe el texto pensando en el radioyente, poniendo al servicio de su objetivo todos los elementos que integran el lenguaje radiofónico (palabra, música y efectos sonoros) para crear *imágenes auditivas* que se conviertan en *imágenes sonoras* en la mente del radioyente.

En la elaboración del guion influye, además del deseo de dibujar un paisaje sonoro sólido, la fugacidad que caracteriza al medio radiofónico. A diferencia de la prensa en la que se puede releer la información las veces que se considere necesario, la radio no permite (salvo cuando se escucha en *podcast,* pero no es una reproducción orientada a cambiar la emisión, como sucede con el borrador de la escritura) volver atrás y escuchar de nuevo una información que no se ha comprendido. En la radio las secuencias sonoras se suceden linealmente, de manera que el mensaje que prevalece es el emitido en último lugar. La información perdura en la mente del radioyente unos pocos minutos, por lo que el mensaje debe ser claro, sencillo y conciso.

Para lograr este objetivo, el *Manual de estilo de RTVE* (2010) propone que se evite el empleo de figuras retóricas, de términos vagos (como *algunos, varios* que aluden a un referente indefinido, como su propio nombre indica) y de porcentajes (es preferible ofrecer los datos en cifra numérica). En cuanto a la sintaxis, las oraciones simples también proporcionan una mayor claridad al mensaje y contribuyen a la creación de un ritmo ágil y dinámico. Sin embargo, existe el riesgo de caer en la monotonía al construir el discurso únicamente a partir de oraciones breves, por lo que se puede recurrir de manera esporádica a estructuras subordinadas, siempre que no sean demasiado extensas, pues, de lo contrario, se corre el riesgo de perder el referente de la construcción. Por otro lado, para destacar la información más relevante se emplean las elipsis, que son muy frecuentes en lenguaje periodístico.

En el trabajo con los estudiantes será importante tratar estos aspectos para que adquieran los conocimientos y las habilidades necesarios para elaborar su propio guion radiofónico. Se ensayará, a su vez, la locución de ese texto, de modo que suene natural y

[57] En Gregori (2014), se puede completar la información presentada sobre la elaboración de un guion radiofónico.

no se aprecie que se trata de una lectura. Por otro lado, dado que en la radio hay un margen importante para la improvisación, el guion elaborado en clase será siempre un punto de partida. Algunas secciones exigirán una mayor preparación y una redacción previa más refinada, mientras que en otras secciones unas simples notas que sirvan de guía para la locución serán suficientes.

Para ilustrar lo que venimos comentando sobre la oralidad radiofónica y el código propio de este medio de comunicación podemos tomar como referencia lo que se podría denominar la columna de opinión de Carles Francino en *La Ventana*[58]. Esta sección dura aproximadamente dos minutos y presenta una estructura circular, ya que se abre y se cierra con la misma cortina musical, que ayuda a los oyentes a identificar este espacio dentro del programa en el que se inserta. Reconocemos también repeticiones de elementos con valor expresivo, preguntas dirigidas al público, aclaraciones que sirven para ofrecer distintas perspectivas de una idea, modelizaciones lingüísticas, que sirven para matizar la opinión, etc. Este breve espacio radiofónico concentra las principales características que hemos descrito en este apartado teórico y que debemos tener presentes a la hora de diseñar nuestra programación didáctica.

4. Descripción de la metodología

En este apartado se da cuenta de la metodología empleada para la elaboración de la propuesta didáctica, *La semana de la radio*, que se describirá en el punto 5 de este TFM.

Esta aplicación didáctica responde, en primer lugar, a un enfoque por tareas en el que cada una de las actividades tiene como objetivo facilitar el aprendizaje de conocimientos y herramientas que permitan cumplir con éxito la tarea final, en este caso, la realización, por parte de cada grupo, de un programa de radio de diez minutos de duración.

Se trata, además, de una propuesta fundamentalmente práctica en la que el alumnado aprende haciendo (*Learning by Doing*), ya que, como mencionábamos en la introducción, las tasas de retención de contenidos son mucho mayores cuando el conocimiento se adquiere a través de la práctica. Este propósito se refleja también en la

[58] *La Ventana* es un programa emitido en la Cadena SER de lunes a viernes de 16 a 20h. Se puede escuchar una muestra de la columna de opinión de Francino en este enlace <https://www.ivoox.com/opinion-francino-08-05-2017-maridos-y-audios-mp3_rf_18559310_1.html>.

elección de un método activo, en el que cada estudiante se convierte en sujeto de su aprendizaje.

Como consecuencia de estas decisiones, en lugar de obtener unos resultados concretos (como cuando se plantea un examen con preguntas de respuesta cerrada, en el que se prevé una única solución), las posibles soluciones se multiplican exponencialmente. En esta unidad didáctica, cada grupo tiene que realizar un programa con unas secciones fijadas de antemano; sin embargo, a la hora de elegir el contenido de las mismas hay cierta libertad (salvo en la lectura dramatizada de un soneto barroco, que es una sección temáticamente cerrada). La consideración de este margen de decisión es un factor determinante de la unidad propuesta, ya que estimula la creatividad y le brinda al alumnado la posibilidad de convertirse, verdaderamente, en un sujeto creador de su propio conocimiento (Vicente Mateu y Vicente Ruiz, 2013, pp. 29-32).

Otra estrategia que he seguido para fomentar la creatividad ha consistido en no ofrecer ejemplos para la realización de las actividades (excepto en la entrevista). Habitualmente, solemos mostrar modelos de los ejercicios para que el alumnado comprenda mejor qué es lo que se le pide y reproduzca el patrón ofrecido hasta que lo interiorice. Esta es la razón de que haya preferido no presentar modelos, pues según mi experiencia personal, cuando se dispone de un ejemplo la creatividad se bloquea tratando de crear un producto exactamente igual al del modelo proporcionado y se dejan pasar buenas ideas creyendo que no se ajustan a lo que se está pidiendo. Para evitar la homogeneización y la pérdida de inspiración, he decidido que sea el alumnado quien decida qué fórmulas va a emplear para presentar y despedir el programa, dar paso a las secciones o realizar la cuña radiofónica.

Para diseñar las actividades que se incluyen en la programación didáctica *La semana de la radio*, he partido de mi propia experiencia en talleres de radio con adolescentes. La clase que he elegido, 3º ESO B, está formada por 31 estudiantes. En esta propuesta participarán 26 (5 abandonan la clase durante la hora de Lengua para acudir al desdoble), una cifra elevada para llevar a cabo una actividad en la que lo deseable es contar con grupos reducidos (de 8-10 personas) que puedan convertirse en un equipo de radio y que dispongan de más tiempo para poder hablar delante del micrófono. En las formaciones radiofónicas que he impartido los grupos estaban integrados por un máximo de 15 adolescentes, por lo que, a la hora de diseñar esta propuesta didáctica he tenido que reajustar la manera de trabajar. Este ha sido el mayor reto que ha supuesto la aplicación de esta programación. Para superar este pequeño

obstáculo y crear un clima adecuado en el que la participación del alumnado continuase en niveles significativos, he intentado equilibrar los tiempos de explicación, trabajo en grupo para preparar las secciones y práctica en la mesa de radio, reduciendo a lo mínimo imprescindible mis exposiciones y aumentando el tiempo de trabajo del alumnado[59].

Por otro lado, la radio es una herramienta educativa muy versátil, que permite abordar cualquiera de los contenidos que integran la asignatura de Lengua y Literatura de manera específica (a través de, por ejemplo, un programa dedicado exclusivamente al análisis del nivel semántico, con distintas secciones relacionadas con el significado léxico, la creación de nuevos términos, el registro de palabras de moda, variedades lingüísticas reflejadas en el vocabulario…) pero también permite un planteamiento mucho más abierto, como el que yo he escogido. Para tratar distintos aspectos lingüísticos y pragmáticos, he partido del criterio de género textual para seleccionar las secciones del programa de radio realizado en el aula. Así, contamos con una entrevista (género dialogado), que constituye uno de los subgéneros periodísticos prototípicos, una lectura dramatizada de un soneto (género de ámbito literario, subgénero lírico), una sección de opinión (género de opinión) y una cuña periodística (género publicitario). Pero no solo trabajamos estos contenidos, sino que de manera transversal se ejercita la prosodia, la formulación de preguntas para obtener la información deseada, se fomenta la lectura de poemas clásicos de la literatura española, etc.

En definitiva, se trata de una propuesta didáctica guiada por unos principios metodológicos claros: fomentar la creatividad y la originalidad de los trabajos; priorizar la práctica sobre la teoría, creando situaciones de aprendizaje significativo, en las que las actividades se sucedan de manera que permitan resolver la tarea final; incentivar la participación y procurar que se disponga del tiempo necesario para ello; trabajar contenidos diversos de manera integrada (literatura, géneros periodísticos, lengua, pragmática, etc.).

5. Propuesta didáctica

5.1 Introducción

[59] En las conclusiones se expondrán los resultados de este tratamiento del tiempo y las sugerencias de mejora.

Durante las prácticas del módulo específico se lleva a cabo una programación didáctica, denominada *La semana de la radio*, en la que se pretende perfeccionar la expresión oral en el aula a través de la radio como herramienta educativa. Para ello, se van a destinar cuatro sesiones a asimilar los contenidos teóricos y a realizar los ejercicios necesarios para poder grabar un programa de radio en la quinta sesión.

Esta propuesta se dirige al alumnado de 3º de ESO B; sin embargo, se trata de una unidad que podría aplicarse en cualquier nivel de Secundaria y de Bachillerato, adaptando el grado de dificultad de los ejercicios y seleccionando los contenidos que mejor se ajusten al currículo del curso.

5.2 Diagnóstico

El grupo elegido para llevar a cabo esta unidad didáctica, 3º ESO B, ha sido etiquetado como revoltoso por el profesorado que le da clase. Los profesores se quejan, especialmente, de las dificultades para impartir los contenidos de sus asignaturas debido a los niveles de ruido del aula. Durante las prácticas del módulo genérico pude comprobar que esta situación está sustentada en la realidad: se pierden por lo menos diez o quince minutos al comienzo de las clases hasta que se logra que el alumnado estén en disposición de atender. Otro inconveniente añadido es el horario en el que se imparte la asignatura de Lengua y Literatura: de las cuatro clases semanales, la mitad son en horario de tarde, justo al terminar el recreo de la comida, por lo que la energía liberada en los juegos y el sopor posterior al almuerzo se combinan generando unas condiciones de aula poco favorables.

He tenido en cuenta estos contratiempos a la hora de diseñar las sesiones, proponiendo un número de actividades razonable, que pudiera llevarse a cabo, y organizando los ritmos de trabajo en función del estado anímico del alumnado. Respecto a los niveles de ruido, me habría gustado poder generar nuevas dinámicas, pero soy consciente de las dificultades para conseguirlo con solo cinco sesiones en el último trimestre, cuando este comportamiento ya está totalmente instaurado y afecta a todo el profesorado que imparte alguna materia en 3º ESO B.

A pesar de este inconveniente, se trata, en la mayoría de los casos, de estudiantes con un alto nivel de implicación, que una vez vencida la resistencia inicial, se entregan al desarrollo de las actividades con pasión. Nunca había observado a chavales de 14 y

15 años competir para ver quién analizaba sintácticamente más oraciones correctamente y celebrar como si hubieran marcado un gol haber distinguido el complemento predicativo del atributo. La pasión que demostraron fue una de las razones que me llevó a escoger esta clase para desarrollar la propuesta didáctica, pues consideré que no iban a quedarse indiferentes y que iba a conseguir el nivel de implicación necesario para cumplir los objetivos de esta propuesta.

Es importante precisar, aunque es una cuestión previsible, que no todos los estudiantes de este grupo son extrovertidos ni se vuelcan en las actividades que se proponen en el aula. Hablar ante del micrófono puede resultar incómodo para una persona tímida, pues se trata de una situación en la que el nivel de exposición es bastante alto. Por ello, para integrar a estos estudiantes más introvertidos y romper las posibles barreras que puedan surgir, les he asignado el papel de reporteros encargados de informar sobre las actividades organizadas por la escuela en El día del Libro (que se celebraba el viernes anterior al inicio de esta unidad didáctica). La actividad consistía en, una vez que sus compañeros de clase terminaran sus exposiciones sobre la vida y obras de las autoras que se les habían asignado, entrevistar al alumnado de primaria para conocer su opinión sobre la actividad. El fin de esta tarea es que la primera toma de contacto del alumnado más tímido con la radio se realice en un contexto más cómodo que el del aula, puesto que cada reportero entrevistaba como máximo a dos estudiantes de primaria fuera del aula, sin el resto de sus compañeros observando[60].

En este apartado dedicado al análisis de la realidad del aula en la que se desarrolla la propuesta didáctica *La semana de la radio*, es preciso atender, también, al espacio físico en el que se va a trabajar. Lo ideal sería disponer de un espacio exclusivo para montar el estudio radiofónico, no solo por una cuestión de comodidad al evitar montar y desmontar la mesa de sonido, sino porque facilitaría la creación de nuevas dinámicas vinculadas a esta zona de trabajo. No ha sido posible, por lo que las sesiones se han llevado a cabo en el aula habitual de 3º ESO B. Se trata de un espacio de tamaño medio, que resulta un poco limitado dada la ratio elevada de esta clase. Lo positivo es que las mesas están dispuestas de manera que el alumnado pueda trabajar en grupos, muy útil para nuestra propuesta.

[60] Mi intervención consiste en modificar los factores situacionales: campo del discurso (contexto eterno al aula), tenor del discurso (interpersonal: en lo que respecta a la relación docente-alumnado, mi propósito es el de establecer una comunicación cercana y poco jerárquica).

5.3 Objetivos

Los objetivos didácticos de esta programación son los siguientes:

1. Mejorar la expresión oral a través de la práctica de la locución radiofónica.
2. Fomentar el aprendizaje significativo creando situaciones reales en el aula (la elaboración de un guion y la grabación de un programa de radio).
3. Favorecer el uso de las tecnologías en el aula.
4. Familiarizar al alumnado con el lenguaje periodístico del medio radiofónico.
5. Ampliar la visión que el alumnado adolescente posee de la radio, limitada con frecuencia a programas musicales[61].
6. Fomentar la toma de conciencia por parte del alumnado sobre la importancia de los elementos prosódicos.
7. Aprender a leer de manera dramatizada, interpretando los textos y utilizando los recursos vocales necesarios para dotar a la lectura de mayor veracidad y sentimiento.

Con esta aplicación didáctica se pretende conseguir, fundamentalmente, los siguientes objetivos actitudinales:

1. Incrementar la motivación del alumnado mediante una actividad innovadora.
2. Desarrollar la creatividad del alumnado.
3. Contribuir al desarrollo del pensamiento crítico.
4. Estimular el trabajo en equipo (o cooperativo), fomentando el respeto a las opiniones y el trabajo de los compañeros.
5. Potenciar la autonomía y reflexión favoreciendo la toma de decisiones y la elección de los temas que van a tratarse en cada sección del programa.

5.4 Metodología

El enfoque metodológico aplicado en esta unidad didáctica es el cooperativo, puesto que es la metodología que se sigue en el centro, con la que el alumnado está acostumbrado a trabajar. Asimismo, es la metodología más idónea para la aplicación de

[61] Este objetivo se ha incluido teniendo en cuenta las respuestas obtenidas en los cuestionarios facilitados al alumnado antes de diseñar esta unidad didáctica: el 72% de los estudiantes escucha programas musicales, el 20% deportivos y el 8% noticias.

la propuesta. Este contexto académico supone una ventaja, ya que evita que tenga que destinarse tiempo a la adquisición de las habilidades necesarias para trabajar en grupo. Aun así, no está de más continuar prestando atención a las dinámicas que se dan en el aula y continuar facilitando herramientas para que los estudiantes progresen en el aprendizaje cooperativo.

Para facilitar el desarrollo de la programación, dada la elevada cifra de estudiantes con los que plantea esta actividad (en total, 26) se dividirá a la clase en cuatro grupos: dos formados por siete personas y dos por seis. El trabajo se desarrolla la mayor parte del tiempo de manera grupal, salvo en las explicaciones teóricas o en las lluvias de ideas, donde se alternará la participación individual con la elección de un portavoz que comunique las decisiones tomadas por el grupo. En las ocasiones en las que los grupos desarrollen su tarea de manera autónoma, la labor del profesorado será la de pasar por las mesas para supervisar el desarrollo del trabajo, resolver dudas e intervenir para reorientar la actividad si fuera necesario.

Como se mencionaba anteriormente en los objetivos, esta unidad didáctica pretende crear situaciones que favorezcan el aprendizaje significativo haciendo que los estudiantes sean creadores de conocimiento. Este propósito sigue la línea del pedagogo brasileño Paulo Freire, que en su ya clásica *Pedagogía del oprimido* (1970), propone una educación transformadora, en la que el estudiante, lejos de ser simplemente un recipiente vacío que debe ser llenado de contenidos académicos, se convierta en sujeto de conocimiento que desarrolle un papel activo en su propio proceso de aprendizaje[62].

5.5 Secuenciación

Esta programación se desarrollará en cinco sesiones de 50 minutos durante dos semanas de clase a finales de abril y principios de mayo. Lo ideal sería disponer de al menos diez sesiones para poder profundizar en los aprendizajes, ya que, además de ser un contenido que no se ha trabajado anteriormente y que requiere una mayor dedicación temporal, la ratio de estudiantes tan elevada dificulta el desarrollo de la actividad en un tiempo tan limitado.

Sesión 1: Introducción al lenguaje radiofónico

[62] En el ámbito español, esta línea metodológica ha sido desarrollada por autores como Vicente Mateu y Vicente Ruiz (2013).

Antes de empezar la clase, se colocan las sillas en círculo para facilitar que los estudiantes puedan verse las caras y generar un intercambio diferente. Alterar la disposición del aula tiene efectos positivos, ya que rompe con las dinámicas habituales, permitiendo la creación de nuevas maneras de relación entre el alumnado y el profesor. Parece asumido que esta forma de utilizar el espacio facilita los intercambios de opiniones, estimula la participación del alumnado y fomenta las relaciones horizontales, al ocupar cada participante la misma posición respecto al centro.

La sesión se inicia con una explicación de la programación. Como se trata de *La semana de la radio*, he decidido ofrecer esta explicación de manera radiofónica, realizando un programa informativo en directo que pueda servir como muestra de lo que vamos a trabajar durante la semana y que, además, consiga captar su atención.

A continuación, se abordan las cuestiones teóricas mediante dos sesiones de lluvias de ideas: la primera tiene como objetivo activar los conocimientos previos que el alumnado posee sobre la radio como medio de comunicación; la segunda busca establecer de manera conjunta cuáles son los roles necesarios para conformar un equipo encargado de elaborar un programa de radio. Esta lista se retomará en la cuarta sesión cuando cada alumno tenga que elegir qué papel quiere desempeñar en la última sesión. Durante la lluvia de ideas, se completa la información que aporten los estudiantes y se explican los conceptos que sean necesarios. Estas dos actividades no supondrán más de 10 minutos del tiempo de la clase.

Una vez que se hayan activado los conocimientos previos, se da paso a la práctica a través de diferentes ejercicios para ejercitar la articulación y practicar la pronunciación. El primero de ellos es un clásico y consiste en hablar con un lápiz entre los dientes. El objetivo de esta actividad es tomar conciencia de la importancia de mover bien los labios para controlar las cualidades de la voz. Otro ejercicio que ayuda a aumentar la flexibilidad de los labios consiste en pronunciar la palabra «sopa»: se estiran de manera exagerada al decir «so» y se retraen lo máximo posible al decir «pa»; de este modo, la mandíbula inferior se tensará al pronunciar la primera sílaba de esta palabra y se encontrará relajada al pronunciar la segunda[63].

Este tipo de ejercicios sirve como calentamiento y como toma de contacto para saber cómo debemos hablar en la radio, ya que inciden en la importancia de una buena

[63] Esta actividad ha sido extraída de Briz, A. *et alii* (2014, pp. 125-126).

articulación y nos obligan a reducir la velocidad cuando hablamos, aspecto importante para lograr que nuestro mensaje sea claro.

Para continuar con la parte práctica, se realiza una serie de juegos de locución con el fin de familiarizarse con el micrófono y con el empleo de la música como apoyo cuando hablamos. Por turnos, cada estudiante tiene que hablar según las instrucciones dadas (presentarse a sí mismo como si fuera un personaje famoso, decir un número con la emoción que se le pide, hablar como si presentase un informativo, una retransmisión deportiva, un magacín musical, etc.). Esta actividad durará alrededor de 15 minutos.

La última actividad está dedicada al género *cuña radiofónica*, que es un formato breve (no suele durar más de un minuto) que se emite en diferido, como un archivo independiente a la sección en la que se inserta y que se emplea para publicitar un programa o un servicio. En los veinte últimos minutos de la clase, cada grupo redacta el guion y graba (si hay tiempo) una cuña en vacío (sin música) con la información sobre el nombre del programa, el horario de emisión, los contenidos y los participantes.

Sesión 2: Lectura dramatizada

En esta sesión y en las siguientes, la distribución y disposición del mobiliario será la habitual de la clase de Lengua, esto es, con las mesas unidas formando grupos de seis o siete personas.

Al inicio de la hora se les dejan a los estudiantes 5 minutos por si algún grupo no hubiera tenido tiempo en la sesión anterior para acabar la grabación de la *cuña* de su programa. A continuación, se explica el desarrollo de la sesión: en qué consiste la lectura dramatizada y cómo valerse de los elementos radiofónicos (palabra, música y efectos sonoros) para ambientar un discurso y lograr que sea creíble.

El ejercicio de dramatización, que tendrá una duración de 10 minutos, se desarrolla de la siguiente manera. Dos estudiantes voluntarios han de realizar varios reportajes: uno como si se encontraran en medio de una tormenta y otro como si estuvieran en un paisaje natural bucólico. Para ello, se van a emplear efectos de sonido que recreen el ambiente adecuado[64]. Mientras, el resto de la clase cierra los ojos para escuchar los reportajes. A continuación, se valora si se ha conseguido el objetivo de transportar a los oyentes al lugar desde el que se hablaba o no.

[64] En el primer caso, se emplearán 'sonido de truenos, lluvia y viento'; en el segundo, 'sonido de cascada', de 'canto de pájaros' y de 'agua de río'.

La lectura dramatizada de poesía se plantea como un ensayo con los textos que cada grupo leerá durante la realización de su programa en la última sesión, por lo que se le dedicará el resto del tiempo de la sesión. A cada grupo se le facilita un soneto escrito por algún autor del Siglo de Oro[65] con diferentes instrucciones sobre cómo han de leerlo:

Grupo 1: *Significase la propia brevedad de la vida sin pensar y con padecer, salteada de la muerte*, Quevedo.

Instrucciones: Lectura a dos voces, cada estrofa una persona, la primera como si estuviera enfadada y la segunda como si estuviera contenta. En las lecturas sucesivas se introducirán otros pares de emociones: miedo-serenidad, prisa-tranquilidad.

Grupo 2: *Mientras por competir con tu cabello*, Góngora.

Instrucciones: Lectura a dos voces, cada estrofa una persona, la primera como si tuviera prisa y la segunda como si estuviera enfadada. En las lecturas sucesivas los pares de emociones serán: miedo-depresión, alegría-desesperación, rabia-aburrimiento.

Grupo 3: *Represéntase la brevedad de lo que se vive y cuán nada parece lo que se vivió*, Quevedo.

Instrucciones: Lectura a dos voces. Cada estudiante lee una estrofa: la primera con desesperación, la segunda con enfado, la tercera llorando y la última con preocupación. En las siguientes lecturas se va variando el orden de las emociones y se pueden añadir otras nuevas.

Grupo 4: *Varios efectos del amor*, Lope de Vega.

Instrucciones: Lectura a dos voces, transmitiendo la emoción que indica cada palabra.

Sesión 3: Entrevistas y sección de opinión

La tercera sesión se inicia, como es habitual, presentando las actividades que se van a llevar a cabo durante la clase y activando, en primer lugar, los conocimientos previos sobre los contenidos que se van a abordar. A continuación, se escuchan audios

[65] Los sonetos se recogen en el Anexo I.

breves de entrevistas realizadas por adolescentes[66] para identificar las características de este género y reconocer las estrategias que pueden resultarles útiles para realizar una buena entrevista. Se han elegido muestras producidas por adolescentes para motivar al alumnado con un ejemplo de jóvenes de edades similares a las suyas. Además, al tratarse de estudiantes procedentes de Tarifa, el castellano que hablan pertenece a la variedad meridional andaluza, por lo que, de esta manera, ofrecemos una prueba de la diversidad de modalidades dialectales del español.

Una vez que se ha analizado un ejemplo real y se han determinado, de manera conjunta, las características principales del género, se procede a la explicación teórica en la que se va a incidir en los tres tiempos de la entrevista (antes, durante y después). En primer lugar, el tiempo previo a la entrevista se dedica a la preparación de la misma, comenzando por la documentación sobre la persona entrevistada o sobre el tema que se va a abordar, según el tipo de entrevista (biográfica o temática). Una vez que se dispone de la información suficiente, se redacta el guion a partir de las preguntas que van a formularse. Para ello es importante tener en cuenta qué queremos saber y qué puede resultar interesante para los oyentes. Se puede seguir también el esquema clásico de las cinco preguntas (*quién, cómo, cuándo, dónde, por qué*)[67], que, si bien suele emplearse para elaborar noticias, puede ser de utilidad también si se va a entrevistar a una persona relacionada con un acontecimiento o un proyecto concretos.

Una entrevista comienza con la presentación del invitado y el agradecimiento por acudir al programa. Durante el resto de la conversación, es importante mirar a los ojos al entrevistado (siempre desde el respeto), para crear un clima de confianza y cercanía que favorezca la apertura del invitado y la fluidez del diálogo. Escuchar con atención significa que el guion que llevamos preparado puede pasar a un segundo plano si nuestro entrevistado nos habla sobre un tema interesante que no habíamos tenido en cuenta. En este caso, se recomienda improvisar una pregunta sobre la marcha para continuar con la senda abierta por nuestro invitado. Además de la escucha activa, podemos reformular un enunciado de nuestro entrevistado que nos haya resultado confuso, para aclararlo y ayudar a los oyentes a comprenderlo mejor.

[66] Estos audios proceden del taller con adolescentes del IES Almadraba de Tarifa que realicé durante el Festival de Cine Africano de Tarifa y Tánger y que pueden escucharse en este enlace (<https://www.ivoox.com/podcast-radio-dos-orillas_sq_f1290731_1.html>).

[67] Se puede hablar de cinco preguntas *W* (*What*?, *Who*?, *Where*?, *When*? and *Why* or *for What*?) y una sexta con *H* (*How*?).

Después de la entrevista, una vez que hayamos despedido al entrevistado y acabado la sección o el programa, es recomendable cuidar las relaciones con nuestro invitado para poder incluirle en nuestra lista de contactos para próximas emisiones. Para ello, debemos informarle de dónde puede escuchar el podcast (‘archivo de audio comprimido que se aloja en internet’) o de cuándo se va a emitir el programa, si no ha sido realizado en directo.

Estas son las claves para realizar una entrevista con éxito. A pesar de que alguna de las fases no esté presente en las entrevistas que van a realizar los estudiantes durante esta programación (como la fase posterior, ya que van a entrevistar a sus compañeros de clase y todos comparten información sobre dónde encontrar los programas) es interesante que conozcan las características del género.

Tras la explicación teórica, que no excederá 10 minutos, se ponen en práctica los conocimientos adquiridos. Cada grupo va a entrevistar a un estudiante de otro equipo. Para ello, se ha de elaborar el guion de la entrevista con seis preguntas. Cuando hayan terminado, realizarán la entrevista. La profesora irá pasando por cada grupo para ver cómo se desarrolla el ejercicio. Si se dispone de tiempo suficiente, un equipo puede realizar su entrevista en el estudio de radio colocado en el aula para poder comentarla con el resto de la clase.

Sesión 4: Programa piloto

Esta última sesión se divide en dos partes: género de opinión y preparación de los programas que se realizarán en la próxima clase (redacción de guion, reparto de roles, completar la escaleta, etc.).

La sección de opinión es la última que va a incluirse en el programa. He considerado importante ceder un espacio a los estudiantes para que expresen su opinión. Tanto la metodología seguida como los objetivos que se pretendían alcanzar con esta programación se basan en la idea de contribuir a potenciar la autonomía del alumnado y desarrollar su espíritu crítico. A pesar de que una semana es un periodo de tiempo insuficiente para lograr que el alumnado sea autónomo en sus elecciones, darles la oportunidad de elegir los temas sobre los que quieren opinar es, sin duda, un buen comienzo. Durante esta actividad, además de escoger el tema, tendrán que apuntar las ideas principales (los argumentos) sobre las que van a sustentar su opinión (tesis).

A continuación, cada grupo rellena la escaleta[68] de su programa decidiendo quién se encargará de cada tarea, qué contenidos se incluyen en cada sección y qué músicas van a ambientar el programa.

El tiempo restante se dedica a la realización de un breve programa piloto para poner en práctica lo trabajado en las sesiones anteriores y tener la oportunidad de resolver dudas antes de la tarea final.

Sesión 5: Tarea final

Esta última sesión se dedica a la realización de los programas. Dada la limitación de tiempo, cada grupo acomete la grabación de un programa de 10 minutos como máximo, para poder disponer de 10 minutos al final de la sesión para poner en común impresiones y reflexiones de la actividad.

Antes de comenzar la sesión se leerá la rúbrica y se explicará el proceso de evaluación. Mientras uno de los grupos produce el programa, el resto de estudiantes evaluará su trabajo mediante la rúbrica, cuyo contenido se explica en el siguiente apartado.

5.6 Evaluación

La evaluación de esta programación será una tarea compartida por el profesor y los estudiantes. Durante las sesiones el docente se encarga de tomar notas y de observar activamente cómo se desarrollan las clases. Por su parte, a los estudiantes se les entregan varios cuestionarios para que evalúen su propio trabajo a lo largo del desarrollo de la unidad didáctica y al final de la misma[69].

Además de la evaluación que se efectúa durante el proceso didáctico, en la última sesión se valorará el resultado final de la programación: el programa de radio. A pesar de ser un trabajo grupal, se evaluará de manera individual la participación de cada estudiante. Durante la realización del programa, los estudiantes que no están en el «estudio de radio», tendrán que evaluar a sus compañeros. Para ello, cada uno tendrá que fijarse en uno de los indicadores recogidos en la rúbrica[70] que se les entregará individualmente al comienzo de la clase. Esta rúbrica está compuesta por cinco aspectos

[68] Véase Anexo II.
[69] En torno al 80% de los estudiantes de este grupo han evaluado su trabajo de un modo muy positivo (un cinco en una escala de uno a cinco).
[70] Véase Anexo III.

y el alumnado se encargará de valorar los tres primeros, mientras que los dos restantes serán puntuados por el profesorado.

5.7 Conclusiones y valoración de la actividad

En primer lugar, se puede confirmar que los objetivos se han cumplido. Los programas grabados en la última sesión se ajustaban a las pautas que se habían proporcionado en las clases anteriores. Desde el punto de vista de los objetivos actitudinales se han superado con creces. A pesar de que en algunos momentos ha sido complicado regular el volumen, los estudiantes se han implicado superando mis expectativas de partida, participando en todos los ejercicios a pesar de los nervios o la vergüenza, respetando las intervenciones de los compañeros y poniéndole energía e ilusión a las tareas propuestas. Por eso, creo que esta actividad ha supuesto un cierto alivio para estos estudiantes, acostumbrados a recibir críticas y valoraciones negativas. Además, algunos alumnos, que por lo general muestran una actitud pasiva y desinteresada en las clases, han participado con entusiasmo, lo cual supone una satisfacción todavía mayor.

En cuanto al desarrollo de las sesiones, me siento satisfecha por el trabajo realizado. Se han cumplido los tiempos en la mayoría de las ocasiones, aunque es cierto que he encontrado dificultades a la hora de gestionar un aula tan numerosa como esta. Con 26 alumnos y poca experiencia en grupos de tantos estudiantes, atender a las dudas individuales resulta más complicado. Por ello, he intentado modificar las sesiones reduciendo el tiempo de mis explicaciones a toda la clase y aumentando el tiempo de trabajo grupal, para poder, de este modo, supervisar y resolver situaciones específicas en cada grupo.

Los contenidos propuestos han podido impartirse casi en su totalidad a pesar de las limitaciones temporales. Lo único que ha quedado pendiente han sido las actividades orientadas a la redacción del guion radiofónico. A pesar de ello, algunos estudiantes decidieron escribir lo que iban a decir para apoyarse en ese esquema. La mayoría, sin embargo, optó por la improvisación, lo que ha permitido conocer sus capacidades y sus habilidades comunicativas. Tengo que reconocer que me ha sorprendido descubrir el talento de estos estudiantes, que podría desarrollarse aún más con un ejercicio sistemático y prolongado a lo largo del tiempo. Destacaría el ejemplo de un alumno cuya lectura dramatizada encandiló al resto de los estudiantes. Esta actividad, que en

principio era la que me parecía que peor iba a funcionar debido a los prejuicios que demuestran los estudiantes con respecto a la poesía, dio buenos resultados. Puede ser un ejercicio interesante y al que merece la pena dedicar un poco más de tiempo, ya que permite abordar contenidos transversales como la inteligencia emocional y la expresión de las emociones a través de la voz y del cuerpo.

En cuanto a la metodología empleada creo que ha funcionado adecuadamente, aunque de cara a próximas ediciones de esta unidad mejoraría la organización y la comunicación de las instrucciones. Resulta difícil intentar crear un clima de silencio que permita desarrollar la actividad y, al mismo tiempo, que el docente proporcione al alumnado las pautas necesarias para ejecutar los ejercicios planteados. Siguiendo el consejo de María Martín (profesora de Lengua y Literatura y mi tutora durante el período de prácticas), creo que es importante que me esfuerce por dejar más claros los objetivos de cada sesión y los plazos de cada actividad, para que sepan, por ejemplo, de cuánto tiempo disponen para cada ejercicio y para cuándo han de tener cada tarea preparada.

Otro aspecto metodológico que modificaría es la secuenciación de las actividades en cada sesión. Tal y como lo había planteado, todos ponían en práctica todos los contenidos durante las clases y en la realización del programa podían decidir qué sección preferían preparar. Quizá habría sido interesante grabar pequeños programas de 5 minutos en cada clase rotando los encargados de cada sección para que pudiesen desempeñar todos los roles. De esta manera, quizá el aprendizaje habría sido más completo. En cualquier caso, estas modificaciones requerirían una organización diferente del tiempo y, probablemente, un aumento del número de sesiones destinadas a esta programación o de la duración de las mismas, ya que una clase de 50 minutos es un tiempo bastante reducido para este tipo de dinámicas. Lo ideal serían sesiones de una hora y media o de dos horas.

En cuanto a la evaluación de esta unidad didáctica, he encontrado varias dificultades en la elaboración de la rúbrica y los cuestionarios de autoevaluación. Decidí recurrir a las rúbricas como método de evaluación del proceso final porque permiten al alumnado conocer qué aspectos se van a tener en cuenta para valorar su participación. Es una herramienta útil e interesante, pero en el Máster apenas hemos adquirido conocimientos para saber cómo elaborar una rúbrica, por lo que me ha resultado difícil seleccionar los indicadores y, sobre todo, decidir si resultaba más adecuado evaluar

grupalmente, puesto que se trataba de una tarea colectiva, o individualmente, pues los aspectos relacionados con la expresión oral tienen que medirse de esta manera.

Por otro lado, la elaboración de los cuestionarios destinados a la autoevaluación del alumnado también ha sido dificultosa. Había tomado como modelo los cuestionarios de Radio NiNi[71], que utilizan tres plantillas distintas para medir: la participación durante el proceso, las actividades y la tarea final. Para mis cuestionarios, seguí ese esquema y planteé preguntas similares tomando en consideración las características de esta unidad didáctica. Cada formulario estaba compuesto solo por diez preguntas, pero parece que rellenarlos todos juntos, añadido al hecho de que algunas de las cuestiones estuvieran repetidas en varios formularios, contribuyó a que algunos alumnos considerasen tediosa la tarea de responderlos. Parece razonable que los cuestionarios no excedan las 25 preguntas, ya que la atención de la persona que está respondiendo parece dispersarse conforme aumenta esta cifra. Sin embargo, me pregunto hasta qué punto responder a 30 preguntas en un formulario online en el que solo hay que marcar casillas y redactar, dos líneas como máximo, es tan costoso que hay que simplificarlo todavía más. Quizá más que una cuestión de cantidad sea una cuestión de calidad de las preguntas formuladas y entonces habría que preguntarse si esos instrumentos de evaluación permiten realmente obtener la información deseada, si las preguntas son adecuadas, si son claras y comprensibles, etc.

6. Conclusiones generales

Este TFM parte de la hipótesis de que la radio como tecnología puede ser una herramienta útil y eficaz para desarrollar la expresión oral en el aula y favorecer la adquisición de técnicas prosódicas por parte del alumnado que le permitan mejorar sus habilidades comunicativas. Tras haber desarrollado la propuesta didáctica, he comprobado que esta hipótesis se cumple. Se ha demostrado que la radio como herramienta educativa sirve a los fines previstos, pero, para apreciar una evolución en la expresión oral del alumnado y, especialmente, en el ámbito de la prosodia, se requiere un trabajo a medio o largo plazo. Aprender a modular la voz, a ambientar una escena o a elaborar un guion radiofónico son tareas que necesitan continuidad, no solo para que los resultados sean palpables, sino también para que se asimilen los contenidos y se

[71] Los formularios de Radio NiNi se pueden consultar en este enlace <https://sites.google.com/site/radionini/home>.

interioricen las habilidades adquiridas, ya que un aprendizaje práctico exige tiempo y reposo.

Por esta razón, y dado el potencial de la radio para integrar, además de estos aspectos, cualquier otro contenido recogido en el currículo de la asignatura de Lengua castellana y Literatura, creo que sería factible la ampliación de esta unidad didáctica a otros contenidos abordados en la programación anual de la asignatura, de tal modo que los contenidos del curso se trabajaran a través de la elaboración de programas de radio.

Emplear tecnologías que permiten registrar el sonido amplía el abanico de actividades de aula orientadas al desarrollo de las destrezas orales. Tomando como ejemplo la lectura dramatizada, podría proponerse la lectura de fragmentos de obras literarias de distintos géneros e, incluso, la grabación de audio-libros sencillos y no muy extensos. De este modo, además de mejorar la expresión oral del alumnado, se fomenta la lectura. Ya no se trataría solo de leer por leer (que también es importante), sino de leer para otros, de aprender a dar vida a los textos mediante la lectura expresiva y/o dramatizada de las obras y de poder grabar este trabajo y compartirlo con otros estudiantes. Quién sabe si alguno de ellos descubriría, de este modo, su verdadera vocación y acabaría convirtiéndose en un buen actor de doblaje.

Mencionábamos en el apartado 3.1.2 de este TFM que la posibilidad de registrar el audio acerca la oralidad a la escritura, rompiendo una de las principales diferencias entre ambas modalidades: la de la duración del producto. Esta innovación aplicada al ámbito educativo ofrece la oportunidad de que el estudiante se escuche, pueda analizar su propia producción oral e identificar aquellos aspectos que han de ser mejorados, como la articulación, el control de la respiración, la modulación de la voz o la eliminación de las muletillas y vocalizaciones sonoras, por ejemplo. El reconocimiento de los elementos vocales (pausas llenas) a los que el estudiante recurre en momentos de vacilación ([*eee*], [*mmm*]) es el primer paso para, a continuación, favorecer el aprendizaje de fórmulas lingüísticas o estrategias discursivas (como el silencio) que le permitan ganar tiempo en situaciones de duda. Esta es una de las habilidades que se puede adquirir a través de la radio y que, como las demás (modulación de la voz, uso adecuado de las técnicas prosódicas para reforzar la intención comunicativa, etc.), son de utilidad más allá de este ámbito de actuación.

Uno de los puntos fuertes de esta propuesta didáctica reside en el hecho de que, a pesar de que la expresión oral centra la atención de este TFM, la expresión escrita no se deja al margen, sino que ha estado presente en el diseño de las actividades a través de

la elaboración de guiones escritos que actualiza el locutor en el momento de dirigirse a la audiencia. Como se ha mencionado en las conclusiones del desarrollo de la unidad didáctica, las actividades destinadas a ejercitar esta competencia no se han podido llevar a cabo en su totalidad debido a la falta de tiempo. A pesar de esta situación, considero que la posibilidad de poner en práctica ambas destrezas productivas (expresión oral y escrita) y, por tanto, las cuatro destrezas de manera integrada (a las anteriores se suman la comprensión oral y la escrita), convierte a esta unidad en una propuesta didáctica muy completa.

Dadas las consideraciones que he señalado en este apartado de conclusiones, para aprovechar las verdaderas posibilidades de la propuesta la radio tendría que ser un proyecto educativo de centro, semejante a lo que sucede en algunos casos con los proyectos lingüísticos de centro[72]. De este modo, toda la comunidad educativa participaría de los beneficios de esta herramienta que estaría integrada de manera transversal en el currículo y en las actividades del centro[73].

7. Referencias

Abercrombie, D. [1967] (1978). *Elements of General Phonetics*. Edimburgh: Edimburgh University Press.

Abascal, D. (2004). *Teoría de la oralidad*. Málaga: Analecta Malacitana.

Adam, J. M. (1992). Le prototype de la séquence dialogale, en *Les textes. Types y prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. París: Nathan.

Alcoba, S. (2000). *La expresión oral*. Barcelona: Ariel.

Amar, V. M. (2014). *Didáctica y comunicación no verbal*. Salamanca: Comunicación social, ediciones y publicaciones.

Balsebre, A. (2007). *El lenguaje radiofónico*. Madrid: Cátedra.

Briz, A. (2000). Turno y alternancia de turno en la conversación. *Revista argentina de lingüística*, 16, p. 9-32. Recuperado de <http://www.cricyt.edu.ar/ral/vols/v16/briz.pdf>

Briz, A. *et alii* (2014). *Saber hablar*. Madrid: Instituto Cervantes/Aguilar.

Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2012). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.

[72] En este enlace <http://proyectolinguistico.webnode.es/plc/> se puede consultar un ejemplo de un proyecto lingüístico de centro.

[73] A través de la radio puede abordarse cualquier asignatura, pero sería especialmente interesante colaborar con el profesorado de informática para combinar la producción radiofónica con el aprendizaje técnico que este medio de comunicación requiere (grabación y edición de audio y uso de la mesa de sonido, por ejemplo).

Camargo, L. y Méndez, B. (2013b). Los actos silenciosos en la conversación de las jóvenes españolas. Estudio sociolingüístico. *LinRed: Lingüística en la Red*, 11, pp. 1-23.

Cestero Mancera, A. M. (2014). Comunicación no verbal y comunicación eficaz. *ELUA*, 28, pp. 125-150.

Cestero, A. M. (2015). La Comunicación no verbal: propuestas metodológicas para su estudio. *LinRed: Lingüística en la Red*, 13. Recuperado de < http://hdl.handle.net/10017/25226>

DECRETO 48/2015, de 14 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, de 20 de mayo de 2015, 118, pp. 10-304. Recuperado de < https://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2015/05/20/BOCM-20150520-1.PDF>

DLE, (2014): *Diccionario de la Lengua española* (en línea) en Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2014). *Diccionario de la lengua española* (23ª edición). Madrid: Espasa. Consultado en <http://dle.rae.es/?w=diccionario>

Editorial, (21 de abril de 2017). El peligro de que Internet sustituya al estudio y a la lectura, *El Mundo*. Recuperado de <http://www.elmundo.es/opinion/2017/04/21/58f8f5de46163f33348b45ee.html>

Educación 3.0. Recuperado de <http://www.educaciontrespuntocero.com/revista-educacion-3-0>

Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.

Gallardo, B. (1993). La transición entre turnos conversacionales: silencios, solapamientos e interrupciones. *Contextos* XI (21-22), pp. 189-220.

Gallardo, B. (1996). *Análisis conversacional y Pragmática del receptor*. Colección Sinapsis, Valencia: Ediciones Episteme S. L.

Gallardo, B. (1998). *Comentario de textos conversacionales II: Los textos*, Madrid: Arco Libros.

Gardner, H. (2011). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.

Gil, J. (1990). *Los sonidos del lenguaje*. Madrid: Síntesis.

González de Mendoza, P. (1990). *Fonoteca Literaria. Antología Poética*. Madrid: Alhambra Longman.

Gregori, I. (2014). *El guion radiofónico: una aproximación comunicativa*. (Trabajo de fin de Grado). Universidad Autónoma de Madrid.

Grice, P. (1975). Logic and conversation. En Cole, P. y Morgan, J. L. eds. *Syntax and Semantics*, 3, *Speechs Acts*. New York: Academic Press, 41–58.

Halliday, M. A. K. [1985] (1989). *Spoken and Written language*. Oxford: Oxford University Press.

Hanks, W. F. (1987). Discourse genres in a theory of practice. *American Ethnologist*, 4 (14), 668-696.

Humboldt, W. von [1836] (1990). *Sobre la diversidad de la estructura del lenguaje humano y su influencia sobre el desarrollo espiritual de la Humanidad*. Madrid: Península.

Humboldt, W. von [1841-1852] (1991). *Escritos sobre el lenguaje*. Madrid: MEC-Antrophos.

Koch, P. y Oesterreicher, W. (1990). *Gesprochene Sprache in der Romania: Französisch, Italienisch, Spanisch*. Niemeyer, Tubinga.

Kotschi, T., Oesterreicher, W. y Zimmermann, K. (1996). *El español hablado y la cultura oral en España e Hispanoamérica*. Madrid / Frankfurt am Main: Iberoamericana / Vervuert.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295, de 10 de diciembre de 2013, pp. 97858-97921. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>

López, C. (2016). *Análisis del discurso*. Madrid: Síntesis.

López Serena, A. (2007). La importancia de la cadena variacional en la superación de la concepción de la modalidad coloquial como registro heterogéneo. *Revista Española de Lingüística (RSEL)* 37, pp. 371-398.

Manual de Estilo de la Corporación RTVE (2010). Recuperado de <http://manualdeestilo.rtve.es/>

De Moragas, M. (1976). *Semiótica y comunicación de masas*. Barcelona: Ediciones Península.

Méndez, B. (2015). Funciones comunicativas del silencio: variación social y cultural. *LinRed: Lingüística en la Red*, 13. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10017/25277>

Moreno Cabrera, J. C. (2013). *Cuestiones clave de la lingüística*. Madrid: Síntesis.

Oesterreicher, W. (1996). Lo hablado en lo escrito Reflexiones metodológicas y aproximación a una tipología. En *El español hablado y la cultura oral en España e Hispanoamérica*, pp. 317-340. Madrid: Iberoamericana.

Ong, W. J. (1982). *Oralidad y escritura. Tecnología de la palabra*. México: Fondo de cultura económica.

Paredes García, F., Álvaro García, S., Núñez Bayo, Z. y Paredes Zurdo, L. (2012). *El libro del español correcto*. Madrid: Instituto Cervantes/ Espasa.

Poyatos, F. (1994). *La comunicación no verbal*. Madrid: Istmo. Vol. 1.

Poyatos, F. (2002). *Nonverbal communication across disciplines, Vol. I: Culture, sensory interaction, speech, conversation*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing CO.

Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Inmigrants Part 1. En *On the Horizon*, MCB University Press, 9, (5), pp. 1-6. Recuperado de < http://www.emeraldinsight.com/doi/pdfplus/10.1108/10748120110424816>

Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2011). *Nueva gramática de la lengua española. Manual*. *Fonética y fonología*. Madrid: Espasa Libros.

Robinson, Sir K. (1998). *All our futures: Creativity, Culture and Education*. Londres: National Advisory Committee on Creative and Cultural Education.

Schaeffer, M. (1979). *Le paysage sonore*. Paris: Ed. Jean-Claude Lattés.

Van Dam, N. (2004). *The e-Learning Fieldbook*. Estados Unidos: McGraw-Hill.

Vicente Mateu, J. y Vicente Ruiz, P. (2013). *Enseñar y aprender lengua*. Madrid: Síntesis.

Experiencias de radio en el aula

Ámbito nacional

Red de radios escolares Asturias: RqRe

(<http://rquerredderadios.wixsite.com/rquerasturies>)

Radios escolares CEP Telde

(<http://redemisorasescolarescanarias.blogspot.com.es/>)

Radio Escolar Buena Onda

(<http://cultural.colegioarturosoria.org/buenaonda/indexbuenaonda.htm>)

Taller de Radio del FCAT, La radio de las dos orillas

(<https://www.ivoox.com/podcast-radio-dos-orillas_sq_f1290731_1.html>)

Ámbito internacional

Red de Radios Escolares y Comunitarias de Misiones

(<http://radiosescolaresycomunitarias.blogspot.com.es>)

Frequènce Sillé

(<http://frequence-sille.org/newsite/>)

Radio Dialek, la radio del IEES Severo Ochoa de Tánger

(<http://radiodialek.blogspot.com.es/>)

Recursos

Artículos y proyectos escolares relacionados con el uso de la radio como herramienta educativa

(<http://www.educaciontrespuntocero.com/?s=radio>)

Material teórico sobre radio elaborado por el Ministerio de Educación

(<http://recursos.cnice.mec.es/media/radio/bloque2/pag1.html>)

Un ejemplo de unidad didáctica con la radio como protagonista

(<https://sites.google.com/site/radionini/home>)

Propuestas para trabajar con podcasts en el aula

(<http://www.educacontic.es/blog/artefacto-multimedia-01-podcast>)

Proyecto lingüístico de centro

(<http://proyectolinguistico.webnode.es/plc/>)

8. Anexos

Anexo I: Sonetos barrocos

Mientras por competir con tu cabello[74] (Góngora)

Mientras por competir con tu cabello,
oro bruñido, el sol relumbra en vano;
mientras con menosprecio en medio el llano
mira tu blanca frente al lilio bello;

mientras a cada labio, por cogello,
siguen más ojos que al clavel temprano,
y mientras triunfa con desdén lozano,
del luciente cristal tu gentil cuello;

goza cuello, cabello, labio y frente,
antes que lo que fue en tu edad dorada
oro, lilio, clavel, cristal luciente,

[74] González de Mendoza (1990, p. 9).

no sólo en plata o vïola truncada
se vuelva, más tú y ello, juntamente
en tierra, en humo, en polvo, en sombra, en nada.

Varios efectos del amor[75] (Lope de Vega)

Desmayarse, atreverse, estar furioso,
áspero, tierno, liberal, esquivo,
alentado, mortal, difunto, vivo,
leal, traidor, cobarde y animoso;

no hallar fuera del bien centro y reposo,
mostrarse alegre, triste, humilde, altivo,
enojado, valiente, fugitivo,
satisfecho, ofendido, receloso.

Huir el rostro al claro desengaño,
beber veneno por licor suave,
olvidar el provecho, amar el daño;
creer que un cielo en un infierno cabe,
dar la vida y el alma a un desengaño:
esto es amor; quien lo probó, lo sabe.

Represéntase la brevedad de lo que se vive y cuán nada parece lo que se vivió[76] (Quevedo)

"¡Ah de la vida!"... ¿Nadie me responde?
¡Aquí de los antaños que he vivido!
La Fortuna mis tiempos ha mordido;
las Horas mi locura las esconde.

¡Que sin poder saber cómo ni adónde,
la salud y la edad se hayan huído!
Falta la vida, asiste lo vivido,
y no hay calamidad que no me ronde.

Ayer se fue; mañana no ha llegado;
hoy se está yendo sin parar un punto;
soy un fue, y un será y un es cansado.

En el hoy y mañana y ayer, junto

[75] González de Mendoza (1990, p.11).
[76] Estos dos sonetos de Quevedo han sido extraídos de González de Mendoza (1990, p. 19).

pañales y mortaja, y he quedado
presentes sucesiones de difunto.

Significase la propia brevedad de la vida sin pensar y con padecer, salteada de la muerte[77] (Quevedo)

¡Fue sueño ayer; mañana será tierra!
¡Poco antes, nada; y poco después, humo!
¡Y destino ambiciones, y presumo
apenas punto al cerco que me cierra!

Breve combate de importuna guerra
en mi defensa soy peligro sumo;
y mientras con mis armas me consumo,
menos me hospeda el cuerpo que me entierra.

Ya no es ayer; mañana no ha llegado;
hoy pasa, y es, y fue, con movimiento,
que a la muerte me lleva despeñado.

Azadas son la hora y el momento,
que, a jornal de mi pena y mi cuidado,
cavan en mi vivir mi monumento.

Anexo II: Modelo de escaleta

Tiempo	Duración	Contenido	Participantes
0’	1’	**Sintonía musical 1** (identificativa del programa) Presentación del programa y de los colaboradores	
	50’’-1’	**Cuña presentación del programa**	Todos
		Sintonía musical 2 Lectura dramatizada	
		Sintonía musical 3 Entrevistas Día del libro	
		Sintonía musical 4 Opinión sobre el tema elegido	

11’		**Sintonía musical 5** Despedida	

Anexo III: Rúbrica de evaluación

CATEGORÍA	SOBRESALIENTE (10)	NOTABLE (8)	APROBADO (6)	SUSPENSO (4)
Dicción (pronunciación, pausas, volumen, velocidad y entonación)	**En todo momento**, vocaliza, el volumen y el ritmo son los adecuados para que se pueda entender el mensaje, realiza las pausas necesarias y cambia el tono en función de la sección y el contenido.	**La mayoría de las veces** vocaliza, el volumen y la velocidad son **casi siempre (80%)** adecuados, realiza **casi todas** las pausas necesarias y **la mayoría de las veces (80%)** cambia el tono en función de la sección y el	No vocaliza demasiado, el volumen y el ritmo son adecuados **algunas veces (60%),** realiza algunas pausas y **a veces** cambia el tono en función de la sección y el contenido.	No se entiende y tiene mala pronunciación. El volumen es débil y no se escucha, habla muy rápido/despacio, no realiza las pausas necesarias y no cambia nunca el tono en función de la sección y el contenido.

		contenido.		
Vocabulario	Usa un vocabulario adecuado y explica aquellos términos que los oyentes pueden no entender	Usa un vocabulario adecuado, utiliza términos nuevos pero no los explica	Usa un vocabulario adecuado y no utiliza términos nuevos	No usa un vocabulario adecuado e introduce términos no entendidos por la audiencia
El contenido y la forma se ajustan a las pautas dadas	El contenido y la forma se ajustan **siempre** a las pautas dadas	El contenido y la forma se ajustan **la mayoría de las veces (80%)** a las pautas dadas	El contenido y la forma se ajustan **algunas veces (60%)** a las pautas dadas	El contenido y la forma **no** se ajustan a las pautas dadas
Originalidad de la propuesta	La sección ha sido muy innovadora, muy sorprendente y muy divertida.	La sección ha sido innovadora, sorprendente y divertida.	La sección ha sido poco innovadora, poco sorprendente y poco divertida.	La idea no ha sido original, ni sorprendente ni divertida.
Aportación del alumno/a al resultado final	La aportación del alumno/a a su sección es de alta calidad, cumple los objetivos y evidencia el trabajo realizado.	**La mayoría de las veces** la aportación del alumno/a a su sección es de alta calidad, cumple los objetivos y evidencia el trabajo realizado.	**Algunas veces** la aportación del alumno/a a su sección es de alta calidad, cumple los objetivos y evidencia el trabajo realizado.	La aportación del alumno/a a su sección **no** es de calidad, **no** cumple los objetivos y **no** evidencia el trabajo realizado.

***No realizar el programa supondrá un cero en la calificación final.**