



UNIVERSITAT DE VIC
UNIVERSITAT CENTRAL
DE CATALUNYA

GESTIÓN EMOCIONAL Y AUTOEVALUACIÓN EN LA ENSEÑANZA Y
APRENDIZAJE DE LA COMPETENCIA ORAL. ESTRATEGIAS Y CREENCIAS DEL
PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

**Trabajo de Final de Máster Universitario en Formación del
Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y
Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas,
Especialidad de Lengua y Literatura Catalana y Castellana**

Estudiante: Avryl Vizoso Sánchez

Tutora: Mariona Casas Deseures

Curso 2024 - 2025

Universidad de Vic. Universitat Central de Catalunya

26/05/2025



Trabajo de Final de Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, Especialidad de Lengua y Literatura Catalana y Castellana	0
Resumen	3
1. Introducción	4
1.1 Objetivos y preguntas de investigación	5
2. Marco legal	6
3. Fundamentación teórica	8
3.1 La enseñanza y el aprendizaje de la competencia oral en la ESO en la Cataluña actual	9
3.2 Gestión emocional y desempeño de la competencia oral	11
3.3 Criterios de Evaluación y Autoevaluación en la Enseñanza de la Competencia Oral actual en Cataluña	12
4. Metodología de la investigación	15
4.1 Reformulación de objetivos y delimitación del estudio	15
4.2 Recogida de datos: descripción del diseño de las herramientas para recoger los datos y de los participantes	17
4.3 Análisis de datos: descripción de cómo se analizaron los datos	18
5. Presentación y discusión de los resultados	22
5.1 Bloque 1: creencias del profesorado sobre la autoevaluación y su utilidad en la enseñanza y el aprendizaje de la competencia oral	23
5.2 Bloque 2: gestión de aspectos emocionales en la enseñanza de la competencia oral	26
6. Conclusiones	30
7. Implicaciones didácticas	33
8. Líneas futuras de investigación	33
Referencias	35
Anexos	38
Anexo 1 Entrevista	38
Anexo 2	39
Tabla resumen de datos recogidos en las entrevistas Bloque 1: Creencias del profesorado sobre la autoevaluación y su utilidad en la enseñanza y el aprendizaje de la competencia oral.	39
Anexo 3 Tabla resumen de datos recogidos en las entrevistas Bloque 2: Gestión de aspectos emocionales en la enseñanza de la competencia oral	43



Anexo 4 Entrevista a Virginia	48
Anexo 5 Entrevista a Romina	51
Anexo 6 Entrevista a Nanci	55
Anexo 7 Entrevista a Marta	58
Anexo 8 Entrevista a Laura	62
Anexo 9 Entrevista a Montserrat	66
Anexo 10 Entrevista a Ingrid	69
Anexo 11 Entrevistas por escrito	72
Anexo 12 Cuestionarios del objetivo tres que fue descartado	75
Anexo 13 Rúbrica de Autoevaluación elaborada durante este trabajo de investigación	75

Resumen

El presente Trabajo de Fin de Máster tiene como objetivos descubrir las creencias del profesorado sobre el la autoevaluación como herramienta útil para mejorar la competencia oral del alumnado de educación secundaria y explorar las percepciones del profesorado respecto a su rol en la gestión emocional del alumnado en el marco de la enseñanza y el aprendizaje de dicha competencia. Se ha empleado una metodología cualitativa, basada en entrevistas semiestructuradas realizadas a nueve docentes de Lengua Castellana y Literatura y Lengua Catalana y Literatura de distintos centros educativos de Cataluña. Los resultados evidencian que el profesorado reconoce tanto la influencia de la dimensión emocional en la competencia oral como el valor formativo de la autoevaluación, pero existe una brecha considerable entre dicho reconocimiento y la implementación sistemática de estrategias que aborden estas dimensiones. Se concluye que que ambos aspectos son indispensables para el desarrollo eficaz de la competencia oral y que es necesaria la generación de recursos y propuestas formativas orientadas al profesorado, tanto en el ámbito de la gestión emocional como en el uso de herramientas de autoevaluación.

El present Treball de Fi de Màster té com a objectius descobrir les creences del professorat sobre l'autoavaluació com a eina útil per a millorar la competència oral de l'alumnat, i explorar les percepcions del professorat respecte al seu rol en la gestió emocional de l'alumnat en el marc de l'ensenyament i l'aprenentatge d'aquesta competència. S'ha emprat una metodologia qualitativa, basada en entrevistes semiestructurades realitzades a nou docents de Llengua Castellana i Literatura, i Llengua Catalana i Literatura de diferents centres educatius de Catalunya. Els resultats evidencien que el professorat reconeix tant la rellevància de la dimensió emocional en la competència oral com el valor formatiu de l'autoavaluació, però existeix una bretxa considerable entre aquest reconeixement i la implementació sistemàtica d'estratègies que abordin aquestes dimensions. Es conclou que tots dos aspectes són indispensables per al desenvolupament eficaç de la competència oral i que és necessària la generació de recursos i propostes formatives orientades al professorat, tant en l'àmbit de la gestió emocional com en l'ús d'eines d'autoavaluació.

The objectives of this Master's Thesis are to uncover teachers' beliefs about self-assessment as a useful tool for improving students' oral proficiency and to explore teachers' perceptions regarding their role in students' emotional management, within the framework of the teaching and learning of this skill. A qualitative methodology was used, based on semi-structured interviews with nine Spanish and Catalan language teachers from different schools in Catalonia. The results show that teachers recognize both the relevance of the emotional dimension in oral proficiency and the educational value of self-assessment, but there is a considerable gap between this recognition and the systematic implementation of strategies that address these dimensions. The conclusion is that both aspects are essential for the effective development of oral proficiency and it is necessary to generate training resources and proposals for teachers, both in the area of emotional management and in the use of self-assessment tools.

1. Introducció

Si bien es cierto que la aparición de la escritura marcó un antes y un después en el desarrollo de las sociedades, la humanidad le debe las bases de su conocimiento a la práctica de la oralidad. Antes de que se comenzara a practicar la escritura, las enseñanzas se transmitían de generación en generación gracias a la tradición oral. No obstante, cuando se habla de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua y la literatura, en lo primero que suele pensarse es en la gramática, la escritura y la literatura escritas.

Algunos investigadores han demostrado que la competencia oral ocupa un papel secundario en la enseñanza y el aprendizaje de la lengua y la literatura en las aulas de ESO y Bachillerato: “El tratamiento de la lengua oral formal en las aulas sigue siendo minoritario y escaso, a causa de varios factores que afectan la concepción de la enseñanza y la labor del profesorado” (Vilà & Castellà, 2014, p. 11).

Al respecto, Sanz (2020) advierte: “Ningú no posa en dubte que les habilitats comunicatives són útils en l'exercici de la docència, però potser encara no es consideren part indispensable del perfil d'un bon professional de la formació” (p. 2).

Actualmente, el Decret 175/2022, en el Anexo 3, *Materias de lengua del nuevo currículum de la Educación Secundaria Obligatoria*, incluye la competencia oral¹ entre las 10 competencias específicas que los estudiantes deben desarrollar. Específicamente, la competencia tres (C3) plantea:

Produir textos orals i multimodals amb coherència, claredat i registre adequats, atenent les convencions pròpies dels diferents gèneres discursius i participar en interaccions orals variades, amb autonomia, per expressar idees, sentiments i conceptes, construir coneixement i establir vincles personals. (p. 199).

Sin embargo, el peso que se le ha dado a lo largo de la tradición educativa a la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita hacen que la tradición oral haya quedado relegada a un espacio secundario también en épocas recientes.

Este trabajo nace del reconocimiento de dos ideas fundamentales: 1) La comunicación oral es un aprendizaje primordial en el desarrollo de todo estudiante de secundaria. 2) Mientras más investigaciones se sumen al reconocimiento de la importancia de la competencia oral en el desarrollo del individuo, más conscientes de

¹ A partir de este momento, cuando en este trabajo se hable de “competencia oral” o “comunicación oral”, se hará referencia a la competencia número tres del *Decret 175/2022*, es decir, a la producción de textos orales. La comprensión de textos orales, aunque también es relevante, queda fuera del alcance de este estudio.



ello y mejor preparados estarán los docentes de Lengua que son los principales responsables de su enseñanza.

Cursando el Máster de Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, tuve la oportunidad de realizar una temporada de prácticas en un centro concertado de Sabadell. Estuve como observadora y profesora practicante en todos los cursos de Lengua Castellana y Literatura y también de Lengua Catalana y Literatura. Durante esta temporada pude observar dos aspectos que considero relevantes en torno a la enseñanza y el aprendizaje de la competencia oral: 1) Al momento de explicar a mi tutor y otros especialistas de Lengua Castellana y Literatura la situación de aprendizaje que había planificado para mis prácticas autónomas en 1ero de ESO, propuse realizar una autoevaluación al alumnado como parte del proceso formativo y me sorprendió la negativa que recibí ante esta propuesta. El profesor pensaba que los y las jóvenes no tendrían criterio para autoevaluarse y que solo aprovecharían la oportunidad para ponerse la mejor nota. Le propuse que la nota final la pondría yo, tomando en cuenta los resultados de la autoevaluación, pero el profesor mantuvo la negativa. 2) La mayoría del estudiantado llegaba al momento de hacer una exposición oral en el aula, con gran ansiedad, aun cuando se tratara de hacer una exposición en su propio idioma. Para mí era evidente que y este factor emocional interfería en el éxito de su producción oral.

Las experiencias descritas en el párrafo anterior me motivaron a investigar sobre dos temas: la estrategia de la autoevaluación y la gestión emocional como partes del proceso de enseñanza y aprendizaje de la competencia oral.

1.1 Objetivos y preguntas de investigación

A continuación, se establecen los objetivos que han sido delimitados siguiendo el criterio SMART propuesto por Doran, (1981): específicos, medibles, alcanzables, realistas y acordes con el tiempo disponible; seguidos de las preguntas de investigación:

1. Descubrir las creencias del profesorado sobre el rol de la autoevaluación como herramienta útil para mejorar la competencia oral del alumnado.

1. a ¿Qué creencias tiene el profesorado sobre la utilidad de la autoevaluación como herramienta para mejorar la competencia oral del alumnado?

1. b ¿Qué valor le da el profesorado a la autoevaluación como estrategia formativa en la competencia oral?



2. Explorar las creencias del profesorado sobre su rol en la gestión emocional del alumnado en la enseñanza y el aprendizaje de la competencia oral.

2. a ¿Cómo percibe el profesorado su rol en la gestión emocional del alumnado antes, durante y después de las exposiciones orales?

2. b ¿Qué emociones identifican con mayor frecuencia los docentes en el estudiantado que podrían interferir en la producción de textos orales con coherencia, claridad y un registro adecuado?

2. c ¿Qué recursos tienen los profesores para intervenir en la gestión emocional durante la enseñanza de la competencia oral?

2. Marco legal

La enseñanza competencial planificada en el Decret 175/2022 propone crear la programación didáctica basada en situaciones de aprendizaje que resulten en la adquisición de 10 competencias específicas; por lo tanto, se habla de una educación competencial. Este currículum competencial se orienta hacia un tipo de aprendizaje profundo y funcional, en que aquello que se aprende se puede utilizar en contextos diferentes, perdura a lo largo del tiempo y permite resolver problemas en situaciones reales.

El currículum, como instrumento de modelo educativo, resalta entre sus principios pedagógicos expuestos en el artículo 3 del Decret 175/2022, las líneas de actuación, que a su vez se derivan de los seis vectores clave. Entre estas líneas podemos encontrar el siguiente principio: Aprendizaje competencial: al finalizar la educación básica, de manera general el alumnado tiene que mostrar un buen dominio de las competencias, y para conseguirlo, desde todas las áreas, materias o ámbitos, se tienen que trabajar también la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, el uso de las matemáticas en contexto, la comunicación audiovisual, la alfabetización digital, la iniciativa emprendedora, el fomento del espíritu crítico y científico, el bienestar emocional, la perspectiva de género, la educación en valores, la gestión positiva de los conflictos, la igualdad de trato, la no-discriminación y la creatividad.

También encontramos en el Decret 175/2022, antes de comenzar a describir las competencias específicas de los diferentes ámbitos, el apartado de objetivos generales, entre los cuales puede leerse: comprender y expresar con corrección, oralmente y por

escrito, en lengua catalana y en lengua castellana, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.

Además, cuando el Decret 175/2022, en el artículo 13, habla de la autonomía de los centros, especifica que el objetivo fundamental del proyecto lingüístico es conseguir que todo el alumnado logre una sólida competencia comunicativa al acabar la educación básica, de forma que pueda utilizar normalmente y de manera correcta el catalán, el aranés y el castellano, y pueda comprender y emitir principalmente mensajes orales y también escritos en algunas lenguas extranjeras.

De igual forma, se establecen en el Decret 175/2022 las competencias clave, entre ellas la competencia en comunicación lingüística (CCL). La competencia en comunicación lingüística supone interactuar de forma oral o escrita de manera coherente y adecuada en diferentes ámbitos y contextos y con varios propósitos comunicativos. La competencia en comunicación lingüística constituye la base para el pensamiento propio y para la construcción del conocimiento en todos los ámbitos del saber. Por eso, su desarrollo está vinculado a la reflexión explícita sobre el funcionamiento de la lengua en los géneros discursivos específicos de cada área de conocimiento, así como a los usos de la oralidad, la lengua de signos o la escritura para pensar y para aprender.

El anexo 3 explica las competencias específicas en el ámbito de las Lenguas Catalana y Castellana. Existe una competencia específica para el desarrollo de la oralidad (la C3 citada en la introducción de este trabajo). No obstante, la oralidad está implícita en las demás competencias. Por ejemplo, los criterios de evaluación de la competencia 1 manifiestan: reconocer y valorar la lengua catalana y la lengua castellana y sus variedades dialectales, diferenciando los rasgos sociolectales y de registro, a partir de la explicación de su origen o su desarrollo histórico y sociolingüístico, y contrastando aspectos lingüísticos y discursivos en manifestaciones orales, escritas y multimodales.

Más adelante, en la descripción de los saberes, la producción oral sigue siendo relevante dentro del marco legal sobre todo en el ámbito de la comunicación, habla específicamente de la comunicación oral y manifiesta la importancia del interés por expresarse oralmente con pronunciación y entonación adecuadas en las situaciones de aprendizaje y en la vida cotidiana del centro.

No solo en el saber específicamente relativo de la comunicación oral se enuncia la importancia de la producción oral, en el bloque de saberes de reflexión sobre la lengua también podemos encontrar mención a la competencia oral cuando se añade la importancia de la aplicación de estrategias para la construcción guiada de conclusiones propias sobre el sistema lingüístico.



El marco legal del sistema educativo actual de Cataluña considera la expresión oral tan importante como las demás competencias, ya que el documento legislativo de mayor relevancia le da a la producción oral un lugar equiparable a las demás competencias como la competencia matemática o la competencia escrita. Por lo tanto, este trabajo de investigación propone sumar una pequeña acción en la mejora de la enseñanza y el aprendizaje de la competencia oral enmarcada en el marco legal actual de Cataluña.

En cuanto a la autoevaluación, el Decret 175/2022- la menciona cuando desarrolla la explicación de las competencias específica de lengua extranjera. Las estrategias que permiten la mejora de la producción, tanto formal como informal, comprenden la planificación, la autoevaluación y coevaluación, la retroalimentación, así como la monitorización, la validación y la compensación. Es relevante que el currículo señale la autoevaluación como herramienta eficaz para el aprendizaje de las lenguas extranjeras. Sin embargo, no está apuntado el uso de la autoevaluación como estrategia para las competencias específicas de la lengua catalana o castellana.

La Generalitat de Cataluña ha publicado algunos dosieres para apoyar al profesorado en cuanto al uso de la autoevaluación que, aunque están diseñadas para los trabajos escritos, son de gran utilidad si se quisieran elaborar herramientas de autoevaluación orientadas a la competencia oral. Estos documentos presentan indicadores que nos pueden ayudar a revisar si el modelo de autoevaluación que se proponga al alumnado favorece el aprendizaje. Sin embargo, no existe este tipo de material diseñado específicamente para la autoevaluación de la competencia oral.

3. Fundamentación teórica

Una vez expuestos la justificación, los objetivos y el marco legal de esta investigación, esta fundamentación teórica tiene como finalidad contextualizar el estudio mediante la revisión y el análisis de los principales conceptos que lo sustentan, en concreto: *competencia oral*, *gestión emocional* y *autoevaluación*. Asimismo, se presentan las aportaciones que se consideraron más relevantes y recientes de la investigación educativa en Cataluña en torno a estos ejes, con el propósito de fundamentar teóricamente el trabajo y orientar el análisis de los datos.

3.1 La enseñanza y el aprendizaje de la competencia oral en la ESO en la Cataluña actual

El dominio de la competencia oral implica mucho más que la correcta elección de palabras y la buena estructura del discurso. Para ser un buen orador se requiere también la capacidad de conectar emocionalmente con la propia emoción y con la de la audiencia. Esta idea ya fue defendida por Cicerón, conocido como uno de los oradores más famosos de la antigua Roma durante el siglo I a. C. En su obra *El Orador*, subraya que el arte de hablar en público no solo depende de los recursos lingüísticos, sino también de “conocer a fondo todas las pasiones con que la naturaleza dotó al género humano” (Cicerón, 2002, p. 90).

Esta dimensión emocional del discurso, esencial en la oratoria clásica, se vincula directamente con uno de los objetivos de esta investigación: explorar cómo percibe el profesorado su rol en la gestión emocional del alumnado durante las exposiciones orales, y cómo influye dicha gestión en la experiencia comunicativa.

Desde una perspectiva contemporánea, Castellà y Vilà (2014) definen la competencia oral como el “conjunto de conocimientos y aptitudes necesarias para comunicarse adecuadamente en las múltiples situaciones orales de nuestra comunidad sociocultural” (p. 203).

Los autores identifican componentes como el conceptual, organizativo, psicológico, estratégico y no verbal. Además, configuran la oralidad formal en múltiples elementos: desde la planificación del discurso y su adecuación a la audiencia hasta la seguridad, la gestualidad, la entonación o el cuidado de la voz por parte del orador, en este caso, el alumnado de educación secundaria.

Vilà (2005) realiza una descripción precisa y detallada de los elementos que conforman la oralidad formal.

Características generales de la lengua oral formal:

1. Rasgos contextuales
 - a. Carácter no universal y aprendizaje escolar.
 - b. Acústica, efímera y producida en tiempo real.
 - c. Contexto situacional compartido, con una comunicación relativamente unidireccional.
2. Rasgos discursivos.
 - a. Formal y generalmente monologada.
 - b. Informativa, planificada y de tema frecuentemente especializado.
 - c. Repetitiva y con una intervención fundamental de los lenguajes no verbales.

3. Rasgos lingüísticos

- a. Papel fundamental de los rasgos suprasegmentales (tono, volumen, ritmo).
 - b. Aparición de elementos deícticos, interrogaciones, exclamaciones, interjecciones, anacolutos, elipsis, cambios de dirección sintáctica, etc.
 - c. Corrección normativa y uso de la variedad estándar
- (p. 2)

Al señalar aspectos como “lenguajes no verbales”, Vilà (2025) pone en evidencia que en la enseñanza y aprendizaje de la oralidad se requiere, por la naturaleza de esta competencia, dar un paso más allá de la lengua escrita.

Desde Cicerón en la Roma antigua hasta los autores contemporáneos de la Cataluña actual se revela la multiplicidad de factores que conforman la oralidad. La pregunta es ¿los profesores están preparados para enseñar todos estos aspectos de la oralidad al alumnado de educación secundaria?

La enseñanza de la lengua oral en la educación secundaria está sujeta a múltiples decisiones por parte del profesorado que no solo dependen del currículo prescrito por la administración educativa, o de la enseñanza de las formas estructurales de la lengua, sino también —y de forma muy significativa— de las creencias, conocimientos previos y experiencias del profesorado.

Tal como señala Vilà (2005), los contenidos que se priorizan en un curso de lengua varían en función de estos factores contextuales y de las creencias y formación previa del docente, así como de las características del alumnado y del propio centro educativo.

En este sentido, resulta especialmente relevante el hecho de que muchos docentes de lengua enfrentan el desafío de implementar la enseñanza oral a pesar de no haber recibido una formación específica, ni siquiera como parte de su propia formación como profesor. Al respecto afirma Sanz (2020):

Una bona expressió oral es considera necessària per a exercir algunes professions, com per exemple l'advocacia o el periodisme radiofònic, i també per a desenvolupar algunes activitats relacionades amb responsabilitats polítiques o càrrecs directius. La professió docent hauria de considerar-se de manera similar i, sens dubte, els consells que són útils per a qualsevol persona que ha de pronunciar discursos dirigits a un grup ho són també per al professorat de qualsevol disciplina. (p. 1)

Así, pues, todo esfuerzo en caracterizar la oralidad, practicar su enseñanza y entender las creencias del alumnado y del profesorado ante esta competencia resultará en una enseñanza y aprendizaje más efectivos de la competencia oral.

Para conocer mejor la competencia oral, más adelante, en este marco teórico, se hablará sobre los criterios con que se evalúa la competencia oral. A continuación, se explicará qué se quiere decir con gestión emocional en el desempeño de la competencia oral.

3.2 Gestión emocional y desempeño de la competencia oral

La gestión emocional es un componente fundamental en el desarrollo integral de los estudiantes, especialmente en aquellos procesos que implican una expresión pública, como las exposiciones orales. Según la Organización Mundial de la Salud (OMS), la salud emocional se define como “un estado de bienestar en el cual el individuo es consciente de sus propias emociones puede manejarlas adecuadamente, puede enfrentar los desafíos de la vida y tiene la capacidad de establecer relaciones saludables con los demás”, León (2023).

La capacidad para reconocer, comprender y regular las emociones no solo influye en el bienestar general del individuo, sino que también juega un papel crucial en el ámbito académico y comunicativo. Esta definición de la OMS resalta la importancia de la regulación emocional en la vida cotidiana y, particularmente, en situaciones que requieren de mayor gestión emocional, como es el caso de las exposiciones orales en el aula.

En las últimas décadas, el interés por el desarrollo emocional en contextos educativos ha crecido notablemente, fundamentado en una base teórica que proviene de disciplinas como la neurociencia, la psicología positiva y la teoría de las emociones.

Bisquerra (2017) explica que, si bien durante siglos las emociones fueron concebidas como pasiones con connotaciones negativas, el término “emoción” comenzó a consolidarse como objeto de estudio científico a partir del siglo XIX, gracias a las aportaciones clave de Darwin y William James. A pesar de que el auge del conductismo marginó este campo durante gran parte del siglo XX, hacia finales de este se produjo una auténtica “revolución emocional”, que ha dado paso a un renovado interés por el desarrollo de competencias emocionales en la sociedad en general y, por tanto, en las instituciones educativas.

Este enfoque, que Bisquerra (2017) denomina *educación emocional*, se concibe como una innovación orientada a mejorar la calidad educativa a través de la formación en habilidades emocionales. Esta transformación requiere una mayor sensibilización por parte de la administración y la sociedad en general, de los aspectos emocionales de la

enseñanza y el aprendizaje, y, sobre todo, depende de la implementación intencionada en las prácticas docentes.

En el ámbito educativo, especialmente en el desarrollo de la competencia oral, la dimensión emocional desempeña un papel determinante. Hablar en público implica exponerse, y esta exposición puede generar, ya sea inseguridad, ansiedad y bloqueos, o sensación de agrado y seguridad en sí mismos, todas expresiones emocionales que influyen en el rendimiento del alumnado. Por ello, resulta fundamental comprender cómo aspectos como la autoestima, la autoconfianza y la percepción que el alumnado tiene de sí mismo afectan directamente al proceso de enseñanza y aprendizaje de la oralidad.

Como afirman Casas et al (2020) :

Atrevir-se a parlar en públic no depèn de la imatge, ni dels mèrits que es tenen, sinó de l'autoestima i de la seguretat personal. L'autoestima és la capacitat de donar valor a les aptituds que tenim. Si no ens acceptem tal com som, ens sentim insegurs i l'última cosa que volem és exposar-nos davant dels altres. (p.22)

Esta reflexión sugiere hacerse la pregunta: ¿el desarrollo de la competencia oral puede desligarse del entrenamiento en gestión emocional que el profesorado ofrece al alumnado? A partir de este planteamiento, este trabajo de investigación explorará las creencias del profesorado sobre su rol en la gestión emocional del estudiantado ante el desafío de las exposiciones orales. Asimismo, se indagará si estas creencias se traducen en prácticas concretas dentro del aula y en qué medida el entrenamiento emocional forma parte intencionada del proceso de enseñanza de la oralidad.

3.3 Criterios de Evaluación y Autoevaluación en la Enseñanza de la Competencia Oral actual en Cataluña

En el ámbito de la enseñanza de la competencia oral, diversos autores han señalado la falta de una planificación sistemática que favorezca su desarrollo progresivo. En este sentido, Sanmartí (2020) advierte que, cuando hablamos de la expresión oral, a menudo se considera que es un saber innato o que se aprende practicando, pero se dedica poco tiempo a su aprendizaje específico y, todavía menos, se planifica con criterios de progresión a lo largo de los cursos.

Esta observación pone de relieve un aspecto significativo en la enseñanza de la competencia oral, y sugiere que muchas veces no se ofrece una formación estructurada

y planificada que contemple la autorreflexión en el progreso gradual de los estudiantes en esta área.

Sanmartí (2020) resalta tres aspectos de la evaluación que son cruciales para el proceso de mejora continua en la competencia oral: a) reconocer qué ya se hace bastante bien en función de un objetivo y qué se tiene que mejorar, b) entender las razones de las dificultades, y c) decidir cómo avanzar para superar las dificultades detectadas. Estos tres componentes no solo guían a profesores y estudiantes a comprender el proceso de aprendizaje, sino que también proporcionan herramientas para identificar las fortalezas y áreas de mejora en el ámbito de la expresión oral.

Sanmartí (2020) subraya que, con frecuencia, se evalúa toda la competencia oral de una manera global, cuando en realidad es imposible mejorar simultáneamente en todos los aspectos necesarios para ser un buen comunicador. Además, otro factor que influye en la evaluación de la expresión oral es la falta de información objetiva a la que recurrir cuando se desea explicar las razones de las dificultades o verificar el progreso alcanzado. El estudiante debe tener la oportunidad de 'verse' y 'escucharse' cuantas veces sea necesario. No es suficiente que el docente o los compañeros le digan si lo ha hecho bien o no, ni que le den sugerencias para mejorar, si el alumno no está convencido de que esas evaluaciones y propuestas son válidas. Para llegar a esa convicción, debe desarrollar la capacidad de evaluarse a sí mismo. Sobre la base de estas afirmaciones, la autoevaluación como herramienta de auto indagación por parte del alumnado puede ser de gran utilidad.

Según Viladrosa y Clua (2023), cuando se evalúa una competencia, un proyecto o una tarea, el proceso de toma de decisiones juega un papel crucial, ya que debe permitir considerar de manera diferenciada los resultados obtenidos. En el caso de la expresión oral, esto implica evaluar distintas habilidades orales, como la fluidez, la pronunciación, el vocabulario utilizado, entre otras, con el objetivo de definir acciones didácticas específicas, en lugar de adoptar enfoques de acción globalizados.

Sanmartí (2020) propone una rúbrica con los criterios para evaluar la introducción de una exposición oral. Esta rúbrica se centra no solo en los aspectos lingüísticos, sino también en las estrategias de control emocional que los estudiantes deben gestionar al hablar en público. Podemos ver en ella, por ejemplo, criterios como “S'ha preparat com vèncer la por i la vergonya a parlar en públic” o “Té un bon entrenament en l'aplicació d'estratègies i tècniques per a controlar la inseguretats” (pp. 5 - 6). Esto resalta un punto de gran relevancia para esta investigación y es reflexionar sobre si el profesorado trabaja de manera equitativa tanto los componentes lingüísticos

de la exposició oral com a les habilitats emocionals que permeten a les estudiantetes enfrontar-se amb èxit a situacions de parla, així com quins recursos o eines tenen per ensenyar aquesta diversitat d'aspectes.

El Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (CSASE) és un cos consultiu i d'assessoria del Departament d'Educació, encarregat d'examinar i valorar el sistema educatiu de nivell no universitari a Catalunya. Fins al moment, les proves realitzades pel CSASE en l'àrea lingüística s'havien centrat en avaluar la comprensió oral, la comprensió lectora i l'expressió escrita. No obstant això, mai s'havia considerat l'avaluació de l'expressió oral, fins a l'edició 2018-2019, en la qual es va incloure de manera excepcional l'avaluació de l'expressió oral en català, castellà i anglès. Entre els criteris d'avaluació indicats pel Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (2023, pp. 61-62) es troben la fluïdesa, el ritme, la pronunciació, la comunicació no verbal desgranada en components com la gesticulació, la postura adequada i la mirada al interlocutor.

Una vegada definits els criteris d'avaluació de la competència oral, entenem com a autoavaluació la revisió que elumnatut pugui fer d'aquests criteris aplicant-los sobre si mateix. Al permetre que les estudiantetes reflexionin sobre el seu propi procés d'aprenentatge i siguin conscients de les seves millores i dificultats. Aquesta investigació pretén proposar l'autoavaluació com a eina pedagògica clau per a la planificació sistemàtica en l'ensenyament i l'aprenentatge de l'expressió oral.

Encara que queda demostrat que el departament d'educació valida l'autoavaluació i la fomenta a través de recursos facilitats al professorat, podem observar que no hi ha rúbriques d'autoavaluació ofertes directament per la Generalitat orientades específicament a la competència oral en la matèria de Llengua i Literatura Castellana ni Catalana.

A més, aquest treball d'investigació es pregunta si els docents utilitzen l'autoavaluació per millorar el rendiment oral de les estudiantetes, així com, quines eines utilitzen per ensenyar la gestió emocional i el llenguatge no verbal que, com hem pogut comprovar, són indicadors de rendiment dins de la competència oral.

La metodologia d'investigació, les eines i els processos emprats per a la recollida de dades s'explicaran en el següent apartat.

4. Metodología de la investigación

Esta investigación utiliza una metodología cualitativa, es un trabajo de campo orientado a la recolección de datos a través de entrevistas a nueve profesores de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura y Lengua Catalana y Literatura de diferentes centros educativos de Cataluña. Posee un enfoque subjetivo orientado al ámbito de los procesos de adquisición de la competencia comunicativa oral, señala una carencia en la formación del profesorado y propone ampliar la forma como se enseñan y se evalúan los componentes específicos de la competencia oral.

Para obtener datos sobre las creencias del profesorado sobre el rol de la autoevaluación como herramienta útil para mejorar la competencia oral del alumnado y sobre su rol en la gestión emocional del alumnado en la enseñanza y el aprendizaje de la competencia oral, se han empleado entrevistas semiestructuradas presenciales y entrevistas estructuradas enviadas por correo electrónico, sumando un total de nueve entrevistas. Las entrevistas fueron analizadas con un enfoque mixto que utiliza tanto la metodología deductiva como la metodología inductiva para la discusión de los resultados, como será explicado en los capítulos que se presentan a continuación.

Se parte de asumir una realidad dinámica. La realidad educativa no es estática, sino que cambia constantemente: los sentimientos del alumnado, las creencias del profesorado, las condiciones del aula, e incluso los efectos de una situación de aprendizaje evolucionan con el tiempo y en función del contexto. Esto implica que los fenómenos estudiados (como la creencia sobre la eficacia de la autoevaluación o la participación en la gestión emocional o la percepción sobre la responsabilidad que se tiene de enseñar todos los componentes de la competencia oral) no se pueden entender como verdades fijas, sino como procesos que están en continua transformación.

En resumen, este trabajo de investigación se concibe como un estudio de campo a través de herramientas cualitativas: las entrevistas estructuradas y semiestructuradas. Su objetivo es comprender los procesos implicados en la adquisición de la competencia oral, tanto desde la perspectiva de las creencias del profesorado como desde la perspectiva metodológica, y aportar propuestas fundamentadas para mejorar la práctica docente de la competencia oral en Lengua y Literatura Catalana y Castellana.

4.1 Reformulación de objetivos y delimitación del estudio

En una fase inicial del disseny de este estudi se havia planteat un tercer objectiu relacionat amb la evolució emocional del alumnat abans i després d'una intervenció didàctica, que tingués en compte la seva gestió emocional com a part de la preparació per a una exposició oral. El objectiu que fou eliminat era: "Comparar l'estat emocional amb el que el alumnat percep les exposicions orals abans i després de realitzar una situació d'aprenentatge que incorpora explícitament la gestió emocional com a part del procés d'ensenyança i d'aprenentatge de l'oralitat". La pregunta d'investigació era: "¿Com varia l'estat emocional percebut per el alumnat al enfrontar-se a exposicions orals abans i després de participar en una situació d'aprenentatge que inclou la gestió emocional com a part del procés d'ensenyança de l'oralitat?". Per a obtenir dades sobre la variació de l'estat emocional del alumnat, se crearen dos qüestionaris, un inicial i un altre posterior a la situació d'aprenentatge (veure anexo 12).

Sin embargo, mi estada en el centre de pràctiques no resultà com se esperava al redactar els objectius d'aquest treball d'investigació. Se comptava amb tenir al menys 12 hores per a la participació com a docent i només se tingué 4 hores per a desenvolupar la situació d'aprenentatge i, a més, la data de l'actuació en classes fou adelantada tres setmanes abans de lo previst. Aunq ue sí se desenvolupà la situació d'aprenentatge la gestió de l'emocionalitat en la producció de textos orals i se usaren els qüestionaris per a recollir dades sobre l'estat emocional del alumnat, abans i després de la situació d'aprenentatge (veure anexo 12), dos raons fonamentals impossibilitaren l'abast d'aquest objectiu: per un costat, el fet de que se adelantara tres setmanes la participació com a docent feu que se dissenyara els qüestionaris de forma precipitada i les preguntes no eren idònies per a que les dades obtingudes donessin respostes satisfactòries a la pregunta d'investigació que sorgia d'aquest objectiu. Per l'altre costat, el poc temps en les aules, impedí que tots els participants de la situació d'aprenentatge contestessin el qüestionari tant anterior com posterior i se obtingueren només 17 respostes del qüestionari anterior i 9 del qüestionari posterior. Per aquest motiu, se decidí centrar el treball exclusivament en els objectius 1 i 2, garantint així un anàlisi més profund i metodològicament sòlid.

4.2 Recogida de datos: descripción del diseño de las herramientas para recoger los datos y de los participantes

Para esta investigación se hizo uso de la entrevista como herramienta de recolección de datos. Hernández-Sampieri (2014) define la entrevista como: “una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado)” (p. 403). Se diseñó una entrevista con dos bloques: *Bloque 1: Creencias del profesorado sobre la autoevaluación y su utilidad en la enseñanza y el aprendizaje de la competencia oral* con 10 preguntas y *Bloque 2: Gestión de aspectos emocionales en la enseñanza de la competencia oral con 10 preguntas* (ver anexo 1). Esta entrevista se hizo de forma estructurada en el caso de las que se realizaron a través de correo electrónico, como de forma semiestructurada en el caso de las que se realizaron de forma presencial o por videollamada (ver anexos 4 al 11).

La recogida de datos se ha llevado a cabo contactando docentes de diferentes centros educativos en Cataluña. El Instituto donde se realizaron las prácticas del Máster universitario era pequeño, con una sola línea para cada curso de ESO y, además, la temporada de prácticas acabó en una etapa muy temprana de esta investigación.

Para llevar a cabo este trabajo, entonces, se recurrió a la red de contactos de la investigadora, solicitando la colaboración de personas conocidas: algunos profesores universitarios, otros docentes de distintas asignaturas, así como estudiantes del Máster que actualmente ejercen como profesores. En total, participaron nueve docentes de Educación Secundaria Obligatoria provenientes de diversas ciudades de Cataluña.

Dos entrevistas se enviaron por correo electrónico a través de un formulario de Google, debido a la imposibilidad de los profesores para hacer la entrevista a través de videollamada. Seis entrevistas se hicieron a través de videollamada y una entrevista se hizo presencial, como muestra la tabla a continuación:

N.º	Seudónimo	Modalidad	Especialidad	Localidad
1	Virginia	Videollamada	Lengua y Literatura Catalana	Lleida
2	Romina	Videollamada	Lengua y Literatura Castellana	Barcelona
3	Nanci	Videollamada	Lengua y Literatura Catalana	Centelles
4	Marta	Presencial	Lengua y Literatura Castellana	Sant Cugat del Vallés
5	Laura	Videollamada	Lengua y Literatura Catalana/ Francés	Barcelona
6	Montserrat	Videollamada	Lengua y Literatura Castellana	Ripollet
7	Ingrid	Videollamada	Lengua y Literatura Catalana	Sabadell
8	Anna	Escrita por correo	Lengua y Literatura Catalana	Sabadell
9	Joan	Escrita por correo	Lengua y Literatura Castellana	Sabadell

Tabla 1: Participantes de la investigación

Para todas las entrevistas se utilizó el mismo modelo y guion. Sin embargo, la sincronía con los interlocutores permitió la flexibilidad pasando de ser una entrevista estructurada a una semiestructurada, como puede comprobarse en los anexos (ver anexos 4 al 11). La riqueza de los datos obtenidos cuando se habló directamente con la persona entrevistada es notablemente mayor que la de aquellas que se completaron mediante un formulario de Google. Las entrevistas realizadas por videollamada y la que se hizo de forma presencial contienen más explicaciones, mencionan aspectos más relevantes y denotan una mayor implicación por parte de los participantes. Esta diversidad metodológica, si bien permitió adaptarse a las disponibilidades de los participantes, también representa una limitación, ya que puede haber influido en la profundidad, espontaneidad y riqueza de las respuestas obtenidas, dificultando la homogeneidad del análisis.

Una de las principales ventajas de la metodología cualitativa es su carácter flexible y abierto, que facilita la adaptación a las respuestas del entrevistado y permite ahondar en aspectos que emergen durante la conversación. Por ejemplo, si mencionaban una herramienta de autoevaluación que yo no conocía, les pedía que me la explicaran. Gracias a ello, es posible acceder a una comprensión rica de las emociones, estrategias y dificultades que los docentes enfrentan en la enseñanza de la oralidad.

Sin embargo, este enfoque también presenta limitaciones. Al centrarse en experiencias subjetivas, los datos obtenidos a través de las entrevistas ofrecen una visión parcial y contextualizada, que no puede extrapolarse ni generalizarse a todo el profesorado. Además, al tratarse de solo nueve entrevistados, contamos con una muestra muy pequeña, que permite hacerse una idea de la realidad actual, pero cuya intención principal es ofrecer resultados que sugieran y motiven futuras investigaciones en torno a estos objetivos.

4. 3 Análisis de datos: descripción de cómo se analizaron los datos

Según Hernández Sampieri (2014), el estudio cualitativo se utiliza para que el investigador construya sus propias interpretaciones sobre el fenómeno estudiado, como lo sería un grupo de personas únicas o un proceso particular.

En cuanto al proceso de análisis de los datos cualitativos, se siguieron las fases descritas por Hernández Sampieri (2014), que incluyen: 1) la recopilación de los datos

2) la revisió integral del material obtenido, 3) la organizació de la informació, 4) la preparació de los datos para su análisis, 5) la identificació de las unidades de análisis y 6) la categorización abierta de dichas unidades.

En este trabajo, dichas fases fueron implementadas de la siguiente manera:

1. Recopilación de datos: se realizaron y se transcribieron las entrevistas realizadas por videoconferencia y se recopilaron también las respuestas enviadas por escrito.
2. Lectura y revisión inicial: se realizó una lectura general de cada entrevista, subrayando fragmentos significativos en función del marco teórico y de los objetivos y preguntas de investigación (ver anexos 4 al 11).
3. Organización de la información: se elaboraron cuadros de análisis en los que se recogieron las frases textuales más representativas de cada docente en relación con los ejes del estudio.
4. Identificación de unidades de análisis y posterior categorización: dentro de estos cuadros de análisis se identificaron las categorías utilizando tanto el enfoque deductivo como el inductivo. De allí surgieron categorías como “Impactos positivos de la autoevaluación”, “Estrategias usadas por los docentes entrevistados para gestión emocional del alumnado en la competencia oral” (ver tablas 2 y 3).
5. Codificación: Por último, se creó una tabla de codificación que permitiera contar los resultados y poder expresarlos con fiabilidad en una tabla de resultados para luego realizar sobre esta una discusión fundamentada y relacionada con el marco teórico (ver tablas 4 y 5).

Para el análisis de los resultados del bloque 1: *creencias del profesorado sobre la autoevaluación y su utilidad en la enseñanza y el aprendizaje de la competencia oral*, se utilizó un enfoque tanto deductivo como uno inductivo pues, se utilizaron tanto categorías cerradas generadas a partir de las preguntas guía utilizadas en las entrevistas, como categorías derivadas de las respuestas de los docentes. Primero se desarrolló un conjunto inicial de categorías basadas en las respuestas de los docentes, tales como: “la autoevaluación en la competencia oral ayuda a mejorar el desempeño”, “facilita la toma de conciencia del rendimiento propio”, “fomenta la confianza en sí mismos”, “genera compromiso e implicación”. Posteriormente, se observó que estas ideas podían agruparse como subcategorías dentro de una categoría más amplia, que se denominó “impactos positivos del uso de la autoevaluación”.

Asimismo, aunque no se les preguntó explícitamente, los docentes expresaron condicionantes para la efectividad de la autoevaluación, tales como la “necesidad de guía por parte del profesor”, la “madurez del alumnado” y la “capacidad para la sinceridad”. A partir de estas observaciones, surgió la categoría “condicionantes” con sus correspondientes subcategorías.

Al analizar las respuestas, se identificaron también limitaciones para la implementación de la autoevaluación, incluyendo factores como la “falta de tiempo”, el temor a que los alumnos sean “excesivamente críticos” y el “posible carácter subjetivo de esta estrategia”.

Estas categorías reflejan dimensiones clave de la autoevaluación: impactos percibidos, condicionantes, herramientas empleadas y frecuencia de uso. Paralelamente, se incorporaron categorías emergentes, surgidas directamente del discurso de los participantes y no previstas inicialmente, pero relevantes para los objetivos de la investigación. Entre ellas se incluyen interrogantes como: ¿Qué hace el profesor una vez realizada la autoevaluación?, ¿Existe una cultura de autoevaluación en Cataluña?, ¿Cómo se relaciona la autoevaluación con otras disciplinas?, y ¿La autoevaluación influye en la calificación final? Sobre esta base, se realizó una codificación deductiva que facilitó un análisis más específico y detallado. Para codificar se utilizaron las iniciales de la categoría más las iniciales de las subcategorías.

A continuación, se presenta la tabla guía utilizada para codificar los datos del bloque 1:

Categoría	Subcategoría	Código
Impactos positivos: IP	Ayuda a mejorar	IPAM
	Conciencia del rendimiento propio	IPCR
	Confianza en sí mismo	IPC
	Genera compromiso e implicación	IPCOIM
Condicionantes: CA	Necesidad de guía	CANG
	Madurez del alumnado	CAM
	Si hay sinceridad	CAS
Limitaciones para implementarla: L	Tiempo en contra	LTC
	Muy autoexigentes	LAE
	Subjetividad	LS
Herramientas: H	Rúbricas	HRUB
	Diario	HD
	Dar feedback	HDF
	Base de orientación	HBOR
	Diálogo	HDI
Herramientas digitales: HDIG	Corrubric	HDIGCO
Categorías emergentes: CATEM	¿Qué hacemos con la autoevaluación una vez hecha?	CATEM1

	¿Hay cultura de autoevaluación?	CATEM2
	Autoevaluación junto a coevaluación	CATEM3
	¿Se califica la autoevaluación con nota?	CATEM4
	Interdisciplinariedad	CATEM5
Uso: U	Uso frecuente	UG
	No recuerda	UNR
	Ha usado alguna vez	UAV

Tabla 2: Categorías, subcategorías y códigos usados en el bloque 1

Las categorías del bloque 2: *gestión de aspectos emocionales en la enseñanza de la competencia oral* fueron categorías cerradas pues, el tipo de preguntas y el tipo de respuestas ofrecidas por los docentes permitieron una clasificación de categorías totalmente establecidas desde el principio basadas en las preguntas de la entrevista (ver anexo 1).

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	CÓDIGO
Componentes de desempeño	Lenguaje corporal	LC
	Presentación	PRES
	Contenido	CONT
	Pronunciación	PRO
	Emocionalidad	EMO
	Tono de voz	TO
	Ritmo	RIT
	Interacción con el público	IP
Emociones negativas	Nervios	NER
	Inseguridad	INS
	Angustia	ANG
	Miedo	MIED
	Vergüenza	VERG
	Timidez	TIM
	Inseguridad	INSEG
	Tristeza	TRIST
	Sorpresa	SORP
	Abrumación	ABR
	Decepción	DECEP
	Rabia	RAB
	Terror	TERR
	Vulnerabilidad	VULN
	Pánico	PA
	Bloqueo	BLOQ
	Desconfianza	DESCONF
Presión	PRES	
Ansiedad	ANS	
Emociones positivas	Seguridad	SEG
	Alegría	ALEG
	Disfrute	DISFR

	Comodidad	COM
Estrategias usadas por los profesores	Grabación	GRAB
	Respiración	RESP
	Herramientas de teatro	HT
	Herramientas de canto	HC
	Estrategia casera (improvisada, informal)	EC
	Observación	OB
	Honestidad	HON
	Reflexión	REF
	Validación	VAL
	Acercamiento	ACERC

TABLA 3: Categorías y códigos usados en el bloque 2

En los anexos 2 y 3 se muestran cómo los códigos fueron insertados en el cuadro de respuestas. Luego, los códigos fueron cuantificados según la frecuencia con la que aparecían y el número de docentes que los mencionaron (ver tablas 4 y 5). Algunos códigos, como CANG —que alude a la necesidad de orientación docente en el uso de la autoevaluación—, fueron recurrentemente señalados por varios participantes, lo que refuerza su relevancia dentro del análisis. Por ello, en la tabla 4 de resultados se muestran dos columnas para resultados: tanto la cantidad de menciones como el número de profesores que hicieron referencia a cada categoría.

5. Presentación y discusión de los resultados

A continuación, se presentan los principales resultados obtenidos en el marco del estudio, organizados en dos bloques temáticos. El primer bloque aborda las percepciones del profesorado sobre el uso de la autoevaluación como herramienta para el desarrollo de la competencia oral, destacando tanto sus beneficios como los condicionantes y limitaciones que inciden en su implementación. El segundo bloque se centra en el análisis de los aspectos emocionales que intervienen en el desempeño del alumnado durante situaciones de oralidad formal, explorando las emociones más frecuentes, su impacto en el aprendizaje y las estrategias utilizadas por los docentes para su gestión. Ambos bloques se acompañan de una discusión interpretativa que permite vincular los hallazgos con el marco teórico y profundizar en su significado en relación con los objetivos planteados.

5. 1 Bloque 1: creencias del profesorado sobre la autoevaluación y su utilidad en la enseñanza y el aprendizaje de la competencia oral

Los resultados evidencian que todos los docentes entrevistados perciben la autoevaluación como una herramienta que contribuye significativamente a la mejora de la competencia oral: “Sirve para que se conozca, para que vean qué pueden mejorar y qué no” (anexo 2, Romina, t. 26). Los impactos positivos de la autoevaluación están relacionados con el código IPAM, mencionado en catorce ocasiones por un total de 9 docentes, y con IPCR relacionado al desarrollo de la conciencia del rendimiento propio: “La capacidad que tienen de saber si lo están haciendo bien o si hay cosas que tienen que mejorar” (anexo 2, Nanci, t. 10) IPCR, mencionada diez veces, siendo estas las categorías más recurrentes en las respuestas. Estos datos ponen en relieve lo expresado por Sanmartí (2020) cuando resalta tres aspectos de la evaluación que son cruciales para el proceso de mejora continua en la competencia oral: a) reconocer qué ya se hace bastante bien en función de un objetivo y qué se tiene que mejorar, b) entender las razones de las dificultades, y c) decidir cómo avanzar para superar las dificultades detectadas, validando la autoevaluación como una estrategia eficaz para que el estudiantado y el profesorado reconozcan estos aspectos.

Los beneficios identificados en el uso de la autoevaluación abarcan, además de las ya mencionadas IPAM e IPCR, el fortalecimiento de la confianza en sí mismos (IPC) “La capacidad que tienen de saber si lo están haciendo bien o si hay cosas que tienen que mejorar” (anexo 2, Ingrid, t. 10), así como una mayor implicación y compromiso por parte del alumnado en su proceso de aprendizaje (IPCOIM): “Genera conciencia en el alumnado, compromiso con su progreso” (anexo 2, Montserrat, t. 26). Lo cual apoya la autoevaluación como herramienta válida para lograr lo que proponen Casas et al (2020) cuando señalan que resulta fundamental comprender cómo aspectos como la autoestima, la autoconfianza y la percepción que el alumnado tiene de sí mismo afectan directamente al proceso de enseñanza y aprendizaje de la oralidad.

Categoría	Subcategoría	Código	Menciones totales en toda la entrevista	N.º de docentes que lo mencionaron
Impactos positivos de la	Ayuda a mejorar	IPAM	14	9

autoevaluación en la enseñanza de la competencia oral: IP	Conciencia del rendimiento propio	IPCR	10	7
	Confianza en sí mismo	IPC	1	1
	Genera compromiso e implicación	IPCOIM	3	2
Condicionantes del uso de la autoevaluación: CA	Necesidad de guía	CANG	9	6
	Madurez del alumnad:	CAM	8	5
	Si hay sinceridad	CAS	6	4
Limitaciones para implementarla: L	Tiempo en contra	LTC	6	4
	Muy autoexigentes	LAE	3	2
	Subjetividad	LS	2	2
Herramientas: H	Rúbricas	HRUB	4	3
	Diario	HD	1	1
	Dar feedback	HDF	3	3
	Base de orientación	HBOR	3	3
	Diálogo	HDI		
Herramientas digitales: HDIG	Corrubric	HDIGCO	1	1
Categorías emergentes: CATEM	¿Qué hacemos con la autoevaluación una vez hecha?	CATEM1	1	1
	¿Hay cultura de autoevaluación?	CATEM2	1	1
	Autoevaluación junto a coevaluación	CATEM3	3	2
	¿Se califica la autoevaluación con nota?	CATEM4	7	5
	Interdisciplinariedad	CATEM5	2	2
Uso: U	Uso frecuente	UF	4	3
	No recuerda	UNR	4	3
	Ha usado alguna vez	UAV	1	1

Tabla 4: Resumen de resultados del bloque 1: frecuencia de códigos y participación docente

Sanmartí (2020) sostiene que el estudiante necesita reconocer por sí mismo la validez de las evaluaciones y propuestas recibidas para que estas incidan realmente en su aprendizaje. Sin embargo, también advierte que la "auto"evaluación no implica una desvinculación del profesorado, sino, por el contrario, exige una mayor implicación por parte de este. Este enfoque queda evidenciado en este estudio con la aparición de categorías emergentes, codificadas como CANG que surgió con una frecuencia de 9 veces mencionada por 6 docentes. "La autoevaluación a veces los deja un poco solos", "Hay que acompañar igualmente" (anexo 2, Marta, t. 18).

Pese a reconocerse como una herramienta valiosa, su eficacia está condicionada por varios factores. Uno de ellos es el hecho de que de utilice o no con fines de calificación formal CATEM4 "No les doy importancia a las notas que se dan ellos mismos, porque si no, me las inflan o no son del todo sinceros" (anexo 2, Romina, t. 22). Otro condicionante es si el profesorado o el centro escolar están familiarizados con su aplicación "No hay la cultura de la autoevaluación" (anexo 2, Virginia, t. 20). También, si el alumnado posee la madurez suficiente para sacar provecho real de esta herramienta CAM "es difícil que sean súper maduros y súper sinceros" (anexo 2, Ingrid, t. 18). Asimismo, si el docente sabe interpretar adecuadamente la información que se obtiene a partir de ella "es información que el profesor debe saber utilizar como adulto que es y como profesional" (anexo 2, Laura, t. 25). Como condicionante de la efectividad de la autoevaluación, destaca CANG, la necesidad de guía e implicación por parte del profesorado mencionada nueve veces: "hay una parte que necesitan de mucha más guía de la que creemos" (anexo 2, Marta, t. 16).

Durante las prácticas del Máster se hizo la prueba de crear una herramienta de autoevaluación de la competencia oral (que se llamó "autoreflexión", porque el docente tutor no estaba de acuerdo con la autoevaluación). Entre los resultados de este ejercicio de autoevaluación realizado en el marco dentro de esta investigación (ver anexo 13) destaca la idea de que todos los estudiantes actuaron con sinceridad y se pusieron la "nota" que yo les hubiese puesto. Es decir, en este caso, fueron maduros y sinceros.

Respecto al uso de la autoevaluación como herramienta formativa, aunque 3 docentes manifiestan una aplicación frecuente (UF), la declaración de 3 entrevistados que no recuerdan haberla utilizado indica que su integración en la práctica pedagógica no es sistemática.

Puede afirmarse, entonces que la autoevaluación, aunque ampliamente conocida y valorada por los docentes entrevistados, presenta una implementación desigual y poco estructurada. Tal como advierte la Generalitat de Catalunya (2022), no

todos los modelos de autoevaluación resultan igualmente eficaces para el aprendizaje, por lo que se vuelve imprescindible seleccionar o diseñar instrumentos que se alineen con los objetivos didácticos. Por ejemplo la mencionada anteriormente (ver anexo 13).

La principal limitación que impide una mayor aplicación de la autoevaluación, a pesar de los efectos positivos reconocidos por los docentes, es la falta de tiempo LTC, mencionada 6 veces: “El tiempo está en contra de todo”, “Es un sufrimiento, corre, corre y corre, corre” (anexo 2, Virginia, t. 22). No obstante, algunos profesores consideran que el tiempo dedicado a la autoevaluación no debe interpretarse como perdido, sino como una inversión pedagógica: “Bueno, para mí no lo pierdes, lo inviertes” (anexo 2, Romina, t. 24).

En cuanto a las herramientas de implementación de la autoevaluación, se observa un uso limitado de tecnologías educativas específicas para facilitar estos procesos. Fueron mencionadas las rúbricas (HRUB) 4 veces, el diálogo (HD) 1 vez, dar feedback (HDF) 1 vez, las bases de orientación (HBOR) 1 vez, y algunas herramientas digitales como “corrubic”, 1 sola vez. Esto evidencia la necesidad de diseñar herramientas concretas de autoevaluación (rúbricas, retroalimentación, bases de orientación, diálogos) que permitan su implementación efectiva. Por ejemplo la creada durante esta investigación (ver anexo 13).

Esta carencia de instrumentos específicos para evaluar la competencia oral coincide con lo que plantea Sanmartí (2020) sobre la escasa planificación estructurada de la enseñanza de la oralidad, una deficiencia que se extiende también a sus procesos de evaluación. Asimismo, esta visión es coherente con la propuesta de la misma autora sobre la importancia de proporcionar al alumnado información objetiva que les permita identificar y valorar sus avances reales: “Les gusta saber qué tienen que hacer y estas herramientas los hacen ser más conscientes y fijarse en los detalles, no solo en el contenido” (anexo 2, Anna, 7.2).

5.2 Bloque 2: gestión de aspectos emocionales en la enseñanza de la competencia oral

Las emociones que los docentes identifican como más frecuentes entre su alumnado durante situaciones de exposición oral son: nervios (5), vergüenza (4), inseguridad (3), miedo (3), timidez (3), ansiedad (2), tristeza (2), entre otras, como lo demuestra la tabla 5. Son claramente mayoritarias las emociones negativas frente a emociones positivas como alegría, comodidad o disfrute. Esto subraya el reto que supone para los estudiantes hablar en público y señala la relevancia de la enseñanza y

el aprendizaje de la competencia oral, como competencia especialmente útil para la enseñanza de la gestión emocional, especialmente en edades escolares donde la construcción de la identidad y la autoestima está en pleno desarrollo como son los alumnos de educación secundaria.

Código	Frecuencia	Significado
VERG	4	Vergüenza
INSEG	3	Inseguridad
SEG	3	Seguridad
MIED	3	Miedo
TIM	3	Timidez
NER	5	Nervios
ANS	2	Ansiedad
TRIST	2	Tristeza
INS	2	Inseguridad

Tabla 5: resumen de resultados del bloque 2: emociones experimentadas por el alumnado

Durante el análisis de las emociones que el alumnado experimenta al momento de hacer una exposición oral, se identificaron diversas emociones que fueron mencionadas únicamente una vez. Entre ellas se encuentran la angustia (ANG), el estrés (EST), la alegría (ALEG), el disfrute (DISFR), la sorpresa (SORP), la sensación de estar abrumado (ABR), la decepción (DECEP), la rabia (RAB), el terror (TERR), la vulnerabilidad (VULN), el pánico (PA), el bloqueo (BLOQ), la desconfianza (DESCONF), la presión (PRES) y la comodidad (COMODIDAD). Aunque su aparición fue aislada y por eso no se añadieron en la tabla 5 (ver anexo 3), su inclusión resulta relevante para reflejar la diversidad emocional asociada al fenómeno estudiado

Como señala la OMS (León, 2023), la salud emocional implica la capacidad de reconocer, gestionar y expresar las emociones de forma adecuada, lo cual está intrínsecamente relacionado con la seguridad personal y la capacidad de interacción. En este sentido, los hallazgos coinciden con lo planteado por Casas et al. (2020), quienes afirman que la disposición a hablar en público no depende tanto del dominio del contenido o la imagen personal, sino de la autoestima y la seguridad interna del alumno.

El hecho de que emociones como la vergüenza, el miedo o el bloqueo emocional sean recurrentes en el alumnado revela una necesidad urgente de atención pedagógica estructurada a esta dimensión. Aunque los docentes entrevistados no solo han mencionado emociones negativas, “también hay el alumno que se siente supercómodo, que está en su salsa” (anexo 3, Ingrid, t. 40), es evidente y relevante el hecho de que

“Hay una emoción detrás que lo está facilitando o lo está entorpeciendo” (anexo 3, Marta, t. 24).

Una vez identificadas estas emociones, el 100% de los docentes afirma que la dimensión emocional incide directamente en el desempeño de la competencia oral, ya que todos los docentes respondieron de forma afirmativa a la pregunta *¿Crees que las emociones que experimentan los estudiantes al momento de realizar una producción oral interfieren en su proceso de desarrollo de la competencia oral?* (ver anexo 3).

A la hora de evaluar los componentes de la competencia oral, puede verse que el código LC (lenguaje corporal) fue mencionado 9 nueve veces, y EMO (emocionalidad) 5 veces como puede verse en la Tabla 5.1:

Código	Frecuencia
LC (Lenguaje corporal)	9
PRES (Presentación)	3
CONT / CO (Contenido)	5
PRO (Pronunciación)	4
EMO (Emocionalidad)	5
TO (Tono de voz)	4
RIT (Ritmo)	3
IP (Interacción con el público)	4
CA (Cualidades personales/actitud)	0

Tabla 5. 1: resumen de resultados del bloque 2: componentes evaluados en la competencia oral

Esto es acorde con las rúbricas de evaluación presentadas por en CSASE (2018) y por Sanmartí (2020) mencionados en el marco teórico. Ambas señalan el componente del lenguaje corporal y de la actitud emocional del alumnado como aspecto a evaluar. No obstante, si bien los docentes reconocen este impacto emocional, también evidencian que son los aspectos de la competencia oral más difíciles de enseñar. Así puede verse en la tabla 5.2.

Código	Fáciles de enseñar	Difíciles de enseñar
CONT / CO (Contenido)	7	0
LC (Lengua y comunicación)	0	8
EMO (Emoción)	0	8
CA (Cualidades personales/actitud)	0	1
PRO (Pronunciación)	0	2

Tabla 5. 2: resumen de resultados del bloque 2: comparación entre componentes más fáciles y más difíciles de enseñar

Además, los resultados evidencian limitaciones importantes en las estrategias de los docentes para la enseñanza en el ámbito emocional. Ocho docentes

entrevistados expresan directamente el uso de estrategias “caseras” EC como puede verse en la tabla 5.3 “Estrategia casolana, casolana”: (anexo 3, Virginia, t.35), citación que dio nombre al código EC es decir, aproximaciones informales, intuitivas o improvisadas, muchas veces sin una base metodológica clara. Al respecto hubo afirmaciones como: “La gestión emocional todos la improvisamos” (anexo 3, Montserrat, t. 40).

Código	Frecuencia	Significado
EC	8	Estrategia “casera” (improvisada, informal)
REF	4	Reflexión
RESP	3	Respiración/Respuesta
HT	3	Herramientas teatrales/corporales
VAL	1	Validación
ACERC	1	Acercamiento/acompañamiento
OB	1	Observación
HON	1	Honestidad
GRAB	1	Grabación/vídeo
EC	4	Estrategia “casera” (improvisada, informal)
REF	4	Reflexión
RESP	3	Respiración
HT	3	Herramientas teatrales
VAL	1	Validación
ACERC	1	Acercamiento/acompañamiento
OB	1	Observación
HON	1	Honestidad
GRAB	1	Grabación/video
HC	1	Ejercicios de canto

Tabla 5. 3: Resumen de resultados del bloque 2: estrategias de enseñanza de gestión emocional por parte del profesorado

La tabla 5.3 también refleja que solo en menor medida se mencionan estrategias más estructuradas como la reflexión REF (4), la respiración consciente RESP (3), el uso de herramientas teatrales HT (3). Los profesores, además, afirman haber traído esta estrategia de otras disciplinas diferentes a su formación docente: “Gracias a haber sido profesora de teatro” (anexo 3, Marta t. 37). Esta diversidad limitada y dispersa de estrategias pone de relieve la falta de formación sistemática en educación emocional aplicada a la oralidad.

Por último, los resultados muestran una notable variabilidad en la ponderación asignada a la competencia oral dentro de la calificación final: tabla 5.4. Aunque el valor más frecuente es el 20% (presente en cuatro casos), también se evidencian otras estimaciones como el 25%, el rango entre el 10% y el 30%, o incluso respuestas que aluden a un reparto equitativo entre competencias o a un peso inferior al de la lengua escrita. Esta disparidad refleja la falta de un criterio unificado en la evaluación de la

oralidad, lo que puede estar condicionado por factores como la autonomía docente, la normativa interna de los centros o la ausencia de directrices claras sobre su valoración.

Resultado/Ponderación	Frecuencia	Resultado/Ponderación
20%	4	20%
25%	1	25%
10%–20%	1	10%–20%
20%–30%	1	20%–30%
Todas las competencias igual	1	Todas las competencias igual
Peso menor que lengua escrita	1	Peso menor que lengua escrita

Tabla 5.4: Resumen de Resultados del Bloque 2: Porcentaje de la competencia oral en la nota final.

6. Conclusiones

Los datos obtenidos a partir de las nueve entrevistas realizadas al profesorado de lengua de educación secundaria evidencian dos aspectos relevantes. En primer lugar, aunque la autoevaluación es valorada como una herramienta útil para el desarrollo de la competencia oral, persiste una brecha considerable entre el reconocimiento de su utilidad y su implementación sistemática en el aula. En segundo lugar, la emocionalidad es reconocida como un eje central en el desarrollo de la competencia oral y se ha demostrado que la falta de gestión emocional afecta la adquisición de dicha competencia, mayoritariamente de forma negativa; sin embargo, existe una distancia significativa entre la identificación de este problema y la disponibilidad de herramientas para abordarlo por parte del profesorado.

El enfoque competencial descrito en el Decret 175/2022 promueve brindar al alumno las herramientas para adquirir cierto grado de autonomía y participación en su proceso de aprendizaje y es allí donde convergen los dos ejes de esta investigación, autoevaluación y gestión emocional en la competencia oral. Resulta evidente, según los resultados obtenidos, que la autoevaluación no puede disociarse del acompañamiento emocional. Como señalan Bisquerra (2017) y León (2023), la educación emocional es indispensable para el desarrollo integral del alumnado, especialmente en tareas que implican exposición pública. A la vez, resalta en los resultados de este estudio la dificultad por parte del profesorado para la enseñanza de esta gestión emocional. En cuanto a la autoevaluación, puede ser un vehículo útil para detectar estados emocionales, reflexionar sobre ellos y construir estrategias de afrontamiento. Sin embargo, esto solo es posible si el profesorado reconoce el

componente emocional de la oralidad y proporciona herramientas adecuadas para su gestión.

Los componentes más difíciles de enseñar en la competencia oral, según demuestran los resultados de esta investigación, (la gestión emocional y el lenguaje corporal) coinciden con aquellos que más influyen en el buen de desempeño. Este dato no puede atribuirse a la mera casualidad. Se revela la necesidad urgente de formación docente en competencias emocionales y en estrategias específicas para la enseñanza de la competencia oral, así como el diseño e implementación de estrategias pedagógicas sistemáticas como la autoevaluación, que permitan acompañar al alumnado en el proceso de expresarse públicamente desde una posición de seguridad y autoestima.

Ahora bien, la autoevaluación solo adquiere verdadero valor cuando se concibe como una herramienta formativa, no como un simple cierre del proceso. Evaluarse a uno mismo no debe entenderse como un acto conclusivo, sino como un punto de partida para seguir aprendiendo, identificar nuevas metas y ajustar el propio recorrido de mejora.

Contrario a lo que podría pensarse por su nombre, la autoevaluación no implica que el profesor tenga un rol pasivo. Al contrario, esta herramienta exige una implicación aún mayor por parte del docente, tanto en tiempo como en dedicación. Es fundamental que la autoevaluación se realice con un acompañamiento adecuado, guiando al alumnado a reflexionar con profundidad y a matizar la percepción que tienen sobre sí mismos.

Una de las razones por las que la competencia oral sigue ocupando un lugar secundario en el aula (entre 10% y 20%) es que, a menudo, se considera que la escritura aún no está suficientemente consolidada. Sin embargo, cabe plantearse: ¿y si invirtiéramos el enfoque? Es decir, ¿y si utilizáramos la enseñanza de la oralidad como vía para fortalecer la competencia escrita? Esta perspectiva podría beneficiar especialmente al alumnado con mayores dificultades en el ámbito académico estructural, pero con habilidades más desarrolladas en la comunicación oral, el liderazgo o la expresión espontánea, además de propiciar el aumento de la autoestima. Fortalecer la oralidad no solo puede mejorar otras competencias, sino que, en un contexto cada vez más marcado por la inteligencia artificial, también puede representar una oportunidad única de crecimiento. Frente a tecnologías capaces de generar textos escritos de forma automatizada, la oralidad conserva un componente humano

irreemplazable que merece ser revalorizado en los procesos de enseñanza y aprendizaje actuales.

Hay un acuerdo generalizado en que aspectos como el lenguaje corporal, la actitud, la seguridad o incluso el miedo son elementos que cada persona 'trae consigo'. Estos componentes emocionales tienden a considerarse como algo ajeno a la enseñanza formal. Esta creencia limita la responsabilidad del profesorado al ámbito puramente lingüístico o académico, dejando fuera una dimensión crucial para el desarrollo integral del alumnado.

Ante este panorama, es pertinente cuestionarse: ¿quién asume entonces la responsabilidad de enseñar a gestionar las emociones? Tal vez sea el momento de revisar nuestras creencias pedagógicas y abrirnos a la posibilidad de que, efectivamente, sí podemos enseñar la gestión emocional. Asimismo, la enseñanza de la competencia oral ofrece una oportunidad especialmente relevante para ello por el alto grado de componente emocional que experimenta el alumno al exponerse. Reconocer este potencial supone no solo una ampliación del rol docente, sino también una oportunidad para mejorar la calidad del aprendizaje y el bienestar emocional en las aulas. Además, ¿si no lo hacen los profesores de Lengua, entonces quién lo hace?

Una cuestión fundamental que emerge de este estudio es la escasa o nula presencia de formación específica en competencia oral dentro del currículo formativo del propio profesorado. Desde los primeros momentos de su preparación profesional hasta el final, los futuros docentes no reciben orientación clara ni herramientas concretas para practicar su propia competencia oral ni para abordar la enseñanza de la oralidad, lo cual refleja una concepción implícita según la cual "cada quien se las arregla como puede". Esta falta de formación sistematizada no solo limita la capacidad del profesorado para enseñar la oralidad de manera efectiva, sino que también traslada la responsabilidad de su desarrollo a la improvisación individual o a la experiencia acumulada.

En síntesis, esta investigación ha cumplido con el propósito de explorar las creencias del profesorado sobre su rol en la gestión emocional del alumnado y el valor de la autoevaluación como herramienta formativa para mejorar la competencia oral, tal como se estableció en los objetivos. Los resultados muestran que, aunque el profesorado reconoce la importancia crucial de la dimensión emocional en la competencia oral y valora la autoevaluación como estrategia, persiste una brecha significativa entre ese reconocimiento y la implementación efectiva y sistemática de estrategias que aborden ambas dimensiones. Las preguntas planteadas —acerca de

cómo los docentes perciben su rol en la gestión emocional, qué recursos utilizan, qué emociones interfieren en la expresión oral y cómo valoran la autoevaluación frente a otras herramientas— han sido respondidas poniendo de relieve la necesidad de una formación específica en gestión emocional, el acceso a recursos adecuados para la enseñanza de la oralidad, y un mayor compromiso docente con estas prácticas.

Por tanto, se concluye que la competencia oral constituye un aprendizaje esencial en la formación integral del alumnado, y que avanzar hacia una enseñanza que integre tanto la dimensión emocional como estrategias de autoevaluación es indispensable para el éxito del proceso de enseñanza y aprendizaje en este ámbito.

7. Implicaciones didácticas

A continuación se presentan algunas ideas derivadas de las conclusiones de este estudio con el fin de fomentar y potenciar el uso de la autoevaluación y la gestión emocional en la enseñanza y el aprendizaje de la oralidad.

La elaboración y difusión de recursos específicos para la autoevaluación: desarrollar y poner a disposición de los centros educativos hojas de ruta y rúbricas claras y accesibles que orienten tanto al profesorado como al alumnado en los procesos de autoevaluación específicamente para la competencia oral. Una muestra creada para esta investigación se muestra en el anexo 13.

Este trabajo de investigación evidencia que la emocionalidad juega un rol importante en el desarrollo de la competencia oral, por lo cual podrían incluirse asignaturas o módulos específicos sobre gestión emocional dentro de la formación del profesorado, que a su vez pueda abrir un espacio dedicado al estudio y gestión de la emocionalidad en las aulas.

Hemos visto que los docentes improvisan estrategias de gestión emocional, por lo cual sería interesante la recolección de estas herramientas informales para su comprobación y sistematización. Si cada docente documentara las estrategias que utiliza, podríamos construir un valioso repertorio colectivo, casi una “enciclopedia de estrategias para la gestión emocional”, útil para la formación y la práctica docente.

8. Líneas futuras de investigación

A partir de los resultados y limitaciones del presente trabajo, se abren diversas posibilidades para extender y profundizar esta línea de investigación. En primer lugar,



sería pertinente diseñar y aplicar un cuestionario dirigido a un número significativamente mayor de docentes, con el objetivo de obtener datos representativos. El cuestionario que puede enviarse por correo electrónico masivamente para recolectar una dimensión significativa de datos.

Otra línea de interés sería realizar una intervención en el aula basada en una situación de aprendizaje que integre la oralidad como eje central. Este fue el objetivo que se eliminó al delimitar la metodología de esta investigación como se explica en el apartado 4.1. A través de ella, se podría aplicar un cuestionario de evaluación emocional antes y después de la actividad, como los que se crearon en un inicio de esta investigación, pero que no llegaron a considerarse debido al replanteamiento metodológico explicado en el apartado 4.1 (ver anexo 12) con el fin de explorar cómo varía la percepción emocional del alumnado al enfrentarse a una exposición oral.

Asimismo, se considera fundamental ampliar el enfoque hacia contextos de diversidad, incluyendo al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. La autoevaluación y la gestión emocional podrían ser herramientas especialmente útiles dentro de planes individualizados, por lo que su análisis en estos casos permitiría identificar buenas prácticas y posibles adaptaciones pedagógicas.

Es fundamental señalar que esta investigación no ha contemplado las necesidades educativas especiales ni los planes individualizados. Por lo tanto, los resultados y reflexiones que aquí se exponen están orientados a una aplicación general. En caso de atender a situaciones específicas o casos particulares, sería necesario plantear una investigación complementaria que contemple dichas singularidades.

Referencias

Bisquerra, R. (2017). Educació emocional: de la recerca a la pràctica fonamentada.

Revista Catalana de Pedagogia, 13, 145-171.

<https://raco.cat/index.php/RevistaPedagogia/article/view/99091/428886>

Casas, M., Castellà, J. M., Vilà, M., & Vilà, V. i. S. (2020). *L'Oratòria a l'abast de tothom*. Eumo Editorial.

Castellà, J. M. & Vilà, M., (2014). *10 ideas clave. Enseñar la competencia oral en clase. Aprender a hablar en público*. Graó.

Cicerón. (2002). *El Orador*. Editorial Gredos. <https://archive.org/details/ciceron-marco-tulio.-sobre-el-orador-g-2002/mode/2up>

Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu. (2023). *L'avaluació de la comunicació oral a quart d'ESO 2023. Síntesi de resultats*. Repositori.educació. https://repositori.educacio.gencat.cat/bitstream/handle/20.500.12694/4242/avaluacio_quart_eso_2023.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Decret 175/2022, de 27 de setembre, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació bàsica, 8762, Diari oficial de la Generalitat de Catalunya [DOGC], de 29 de setembre de 2022 (Espanya). https://agora.xtec.cat/insdespuig/wp-content/uploads/usu921/2025/01/DECRET_175_2022_CURRICULUM_EDUCACIO_BASICA.pdf

Doran. (1981). *There's a S.M.A.R.T. way to write managements's goals and objectives*. Temple MIS. Retrieved April 19, 2025, from

<https://community.mis.temple.edu/mis0855002fall2015/files/2015/10/S.M.A.R.T.-Way-Management-Review.pdf>

- Gallego, M. J., Botella, C., Quero, S., Gacía-Palacios, A., & Banos, R. M. (2009). Validación del "cuestionario de confianza para hablar en público" en una muestra clínica española. *Gale Academic OneFile*, <https://go.gale.com/ps/i.do?p=AONE&u=anon~728a8dce&id=GALE%7CA314254944&v=2.1&it=r&sid=googleScholar&asid=297f08bf.%20Accessed%2018%20Apr.%202025>
- Generalitat de Catalunya. (n.d.). *Autoevaluació i coevaluació*. <https://xtec.gencat.cat/web/.content/curriculum/xarxacb/documents/instruments-avaluacio-formativa/autoavaluacio-coavaluacio.pdf>
- Generalitat de Catalunya. (n.d.). *Autoevaluació y Coevaluació*. https://documents.espai.educacio.gencat.cat/documents_publics/Centres/Mesures_suports_universals/30_autoavaluacio_coavaluacio.pdf
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (P. Baptista Lucio, Ed.). McGraw-Hill Education.
- León Mafíold, A. F. (2023). *¿Qué es la salud emocional, según la Organización Mundial de la Salud?* El tiempo. <https://www.eltiempo.com/salud/salud-emocional-que-es-la-salud-emocional-segun-la-oms-770124>
- Sanmartí, N. (2020). *Avaluem per aprendre a fer exposicions orals*. Repositorio del Departamento de Educación y Formación Profesional. <https://hdl.handle.net/20.500.12694/2868>
- Sanz Pinyol, G. (2020). La competència oral en la professió docent. <https://hdl.handle.net/20.500.12694/2987>
- Vilà i Santasusana, M. (2005). *El discurso oral formal: contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*. Graó.



Vilarosa i Cua, J. (2023, 25 de gener). *Avaluar adequadament la competència oral és crucial per a garantir l'èxit lingüístic dels estudiants* [Entrada de blog].

Recuperat el 25 de maig de 2025, de <https://www.viladrosa.cat/2023/01/>



Anexos

Anexo 1 Entrevista

TFM: AUTOEVALUACIÓN Y GESTIÓN EMOCIONAL EN LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA ORALIDAD EN SECUNDARIA, CREENCIAS DEL PROFESORADO Y METODOLOGÍAS.

Bloque 1: Creencias del profesorado sobre la autoevaluación y su utilidad en la enseñanza y el aprendizaje de la competencia oral.

1. ¿Qué entiendes tú por autoevaluación?
2. ¿Has utilizado estrategias específicas de autoevaluación para la enseñanza y aprendizaje de la competencia oral en tus clases?
3. Si la respuesta anterior fue SÍ, ¿Qué herramientas has usado (rúbricas, diarios, preguntas de opinión)?
4. ¿En qué momento del proceso formativo las utilizas? (¿durante el proceso formativo o al final?)
5. ¿Cuáles han sido los resultados?
6. Si has realizado estrategias de autoevaluación para la competencia oral, ¿Cómo percibes la actitud de los estudiantes frente a la autoevaluación?
7. Si NO has utilizado estrategias específicas de autoevaluación para la enseñanza y aprendizaje de la competencia oral en tus clases ¿Por qué?
8. ¿Podrías nombrar algunos pros de usar la autoevaluación para la enseñanza y el aprendizaje de la competencia oral?
9. ¿Podrías nombrar algunos contras de usar la autoevaluación para la enseñanza y el aprendizaje de la competencia oral?

Bloque 2: Gestión de aspectos emocionales en la enseñanza de la competencia oral

1. ¿En qué componentes desgranas la competencia oral? Es decir, ¿cuáles son los indicadores de desempeño en una producción oral? Con "producción" oral me refiero a cualquier intervención oral evaluada, ya sea formato de debate, de entrevista, exposición u otras.
2. De todos estos componentes que mencionas: según tu experiencia, ¿Cuáles son los más difíciles de enseñar?
3. ¿Y los más fáciles?
4. ¿Cómo evalúas las exposiciones orales?
5. ¿Qué peso tienen las exposiciones orales en la evaluación total?
6. ¿Qué emociones consideras que predominan en los estudiantes durante el desarrollo de una presentación oral? (me refiero al momento de exponerse al público)
7. ¿Crees que las emociones que experimentan los estudiantes al momento de realizar una producción oral interfieren en su proceso de desarrollo de la competencia oral?
8. Explica tu respuesta, por favor.
9. Tú, como profesor, ¿usas algún tipo de estrategia para enseñarles a gestionar los aspectos emocionales?
10. Si la respuesta anterior fue SI: ¿qué estrategias utilizas?

Anexo 2

Tabla resumen de datos recogidos en las entrevistas Bloque 1: Creencias del profesorado sobre la autoevaluación y su utilidad en la enseñanza y el aprendizaje de la competencia oral.

	DOCENTE	¿Qué entiendes tú por autoevaluación?	¿Crees que la autoevaluación es una estrategia que puede ayudar a los estudiantes a mejorar su competencia oral?	¿Has usado alguna estrategia de autoevaluación?
1	Virginia	"La capacidad que tienen de saber si lo están haciendo bien o si hay cosas que tienen que mejorar". (t. 10)	Sí, evidentemente. IPAM	"Ara no me ve al cap. Pero sí, sí, sí". (t.14) UNR
2	Romina	"La visión que ellos tienen hacia ellos mismos" (t. 7)	"a lo mejor hay cosas que no sabían que tenían que trabajar más o, al revés que se sorprenden de que se han visto mejor" (t. 11) IPCR	"Yo es algo que uso con mucha frecuencia". (t. 7) UF
3	Nanci	"Ser capaz de evaluarte a ti mismo" (t. 6)	"No sé hasta qué punto porque a veces la autoevaluación puede ser muy distorsionada de la realidad" (t. 8). LS	"No, autoevaluación no. Evaluar entre otros sí, coevaluación, sí." (t. 10) CATEM3
4	Marta	"Es la percepción subjetiva que tiene cada uno de los estudiantes, de los alumnos, de cómo está siendo su proceso de aprendizaje". (t. 4) LS	"Porque hay emoción. Si hay emoción pueden tomar mucha más conciencia de cómo lo están viviendo. Más que otro tipo de competencia" (t. 6) IPACR	"Sí" (t. 8) UF
5	Laura	"Valorarse y ver qué tal lo han hecho" (t. 8)	"Debe tener guiados cuáles son los criterios porque por sí mismos no los van a generar ni crear, porque son muy inmaduros, es normal" (t.8) CANG CAM	"Sí. Sin duda". (t. 12) UF
6	Montserrat	"que ellos sean conscientes de lo que es bueno para ellos superar o mejorar o que sepan donde fallan" (t. 16)	"Desde luego, pero en todos los ámbitos, en todas las competencias, no solo en la oral" (t. 16). CATEM5	"Hace años sí. Ahora soy profe de Bachi". (t. 20) UAV
7	Ingrid	"decidir qué nota o qué comentario auto-reflexivo se diría como a uno mismo" (t.	"también necesitamos a alguien que nos guíe en el proceso. Alguien con más, sea un	"lo he hecho en plan más manual" (t. 8) UNR



		2)	profesor o una profesora con más estudios y recursos que el alumno" (t.6) CANG	
8	Anna	"L'avaluació que fa un mateix alumne de les seves activitats, per exemple. Seguint unes directrius del professorat, que pot ser respondre unes preguntes o amb rúbrica". (t. 1.2) CANG	"Sí. Con la ayuda de rúbricas o bases de orientación el alumno puede ser consciente de todos aquellos elementos que tiene que tener en cuenta cuando tiene que mejorar su competencia oral". (2.2) CANG IPAM	Sí (3.2) IPAM
9	Joan	"Que cada alumno se autoevalua, para tomar consciencia de lo que ha aprendido". (t. 1.1)	"Sí, porque les hace tomar consciencia de si lo hacen bien o mal y qué pueden mejorar". (2.1) IPCR IPAM	Sí (3.1) IPAM

Tabla 2: Concepto, utilidad y uso de la autoevaluación

	DOCENTE	Herramientas utilizadas	Resultados de usar la autoevaluación	Percepción de los estudiantes
1	Virginia	Corrúbrics. (t. 16) diario de reflexió. diàlegs observacions HDIGCO HD HDF	Quizás no es el hecho de solo poner una nota. Sino si aquella autoevaluación. Realmente es una reflexión. Que les aporte. (t. 20) CATEM4 CAR	No hay la cultura de la autoevaluación ni de la coevaluación. Lo cual significa que a veces lo hacen de manera mecánica. (t.20) CATEM2 CATEM3
2	Romina	"Una rúbrica que adapto según el tema", (t. 9) Una base de orientación (t.16) HRUB HBOR	"Siempre se lo toman como algo positivo" (t. 22) "No les doy importancia a las notas que se dan ellos mismos, porque si no, me las inflan o no son del todo sinceros" (t. 22) IPAM CAS CATEM4 CAS	"Que es más auténtico si no califica.". (t. 22) CATEM4
3	Nanci	No UNR	"Si la persona es suficientemente responsable y sincera puede ser muy útil sacarle su opinión del mismo o ella misma" (t.14) IPCR IPAM CAM	a lo mejor no te identificas porque estás mejorando (t.14) IPCR
4	Marta	Preguntas de opinión. (t. 12) Rúbrica (t. 9) HRUB HD1		"La autoevaluación a veces los deja un poco solos" (t. 18) "Hay que acompañar igualmente" (t. 18) CANG
5	Laura	"Darles el feedback en el momento" (t. 17) HDF	"Muy autoexigentes y que utilizan la otra evaluación para flagelarse" (t. 23) "se aprovechan de la situación" (t. 23) LAE CAM CAS	"Depende mucho de la autopercepción" (t. 23) IPCR



6	Montserrat	"no tenemos tiempo de hacerle". (t. 20) LTC		
7	Ingrid	"Autoevaluación y cada alumno se ponía como en una rúbrica y se ponía, pues yo estoy aquí, yo estoy aquí" (t. 8) HRUB	A veces, pues siempre se ponen buenas notas porque también quieren sacar una buena nota" (t. 14) CATEM4	"Depende mucho del nivel de madurez que tengan ellos" (t. 14) CAM
8	Anna	Rúbricas, preguntas, bases de orientación (4. 2) HRUB HDI HBOR	Hay alumnos que aprovechan mucho estas herramientas, pero hay algunos que no les prestan atención (6. 2) CATEM5 IPAM	Les gusta saber qué tienen que hacer y estas herramientas los hacen ser más conscientes y fijarse en los detalles, no solo en el contenido. (7. 2) CANG IPAM
9	Joan	Rúbricas. (4. 1) HRUB	Muy buenos. Es una herramienta muy útil. (6. 1) IPAM	Sorprendentemente, los estudiantes se muestran exigentes y conscientes de sus errores o aciertos. (7. 1) LAE IPCR

Tabla 3: Herramientas de autoevaluación, resultados y percepción de los estudiantes

	DOCENTE	PROS	CONTRAS
1	Virginia	Pero entonces tienes que priorizar (t.22) LTC	tiempo es en contra de todo (t.24) Es un sufrimiento. Corre corre y corre corre. (t.22) LTC
2	Romina	"sirve para que se conozca, para que vean que pueden mejorar y que no" (t. 26) IPCR	les orienta más es el feedback que les da el profesor (t.26) "contra es si se califica si se califica" (t. 24) "Que puedes perder un poco de tiempo Bueno, para mí no lo pierdes, lo inviertes" (t. 24) LTC CATEM 4
3	Naci	Puede ser algo útil (t. 14) "si la persona es suficientemente responsable y sincera puede ser muy útil sacarle su opinión del mismo o ella misma" (t. 14) CAM CAS	no tiene suficiente autoestima como para evaluarse bien (t. 14) CAM
4	Marta	Hay una implicación y un compromiso con su propio aprendizaje (t. 187) IPCOIM	A veces los deja un poco solos (t. 18) CANG
5	Laura	"ayuda a la reflexión" "a ver cómo el alumno se percibe a sí mismo" "para entender y conocer más el estado emocional del alumno" "es información que el profesor debe saber utilizar como adulto que es y como profesional" (t. 25) CATEM1 IPCR	"No son muy honestos" (t.25) CAS
6	Montserrat	Genera conciencia en el alumnado, compromiso con su progreso, con su evolución. (t.26) IPCR IPCOIM	"es que no hay tiempo de hacer las cosas bien hechas" (t. 23) LTC



7	Ingrid	“ganar como más confianza en ti ganar madurez” (t. 18) CAM IPC	“es difícil que sean súper maduros y súper sinceros” (t. 18) CAM CAS
8	Anna	“Ser específicos con todos los elementos que juegan un papel importante en la expresión oral. Poder mejorar. Poder saber de qué se les va evaluar..”. (9.2) CANG IPAM	Muchos alumnos en el aula LTC
9	Joan	“Motivación de los alumnos. Mejor consciencia de lo que se les pide. Entienden mejor su puntuación.” (9.1) IPAM IPCR IPCOIM	

Tabla 4: Pros y Contras de la Autoevaluación

Anexo 3

Tabla resumen de datos recogidos en las entrevistas Bloque 2: Gestión de aspectos emocionales en la enseñanza de la competencia oral

	DOCENTE	Componentes evaluados en la competencia oral	Peso de la competencia oral en el total de la asignatura
1	Virginia	<p>“La dicción. Si la ven o no (al público). Que no lo leen. Que lleguen a todos. Que el contenido sea adecuado. Si van acompañados de una presentación. Entonces sobre la presentación también”. (t. 26)</p> <p>LC PRESENT CO PRO</p>	<p>“todas las competencias cuentan igual”. (t. 33)</p>
2	Romina	<p>“que esté muy cómodo en decirlo. seguridad en su manera de expresarse Seguridad a la hora de hacer la presentación, el nerviosismo Si tienen movimientos repetitivos con las piernas que a veces pasa o si tiene un objeto en la mano y está constantemente tocándolo, Cuando alguien es seguro, es seguro. La seguridad. Si se dirige a los compañeros o si es una persona estática, la manera de hablar, la dicción por un lado el vocabulario, la expresión y por otro lado, ...son como dos cosas distintas. Una es tu vocabulario, en general, que tiene más que ver con el contenido y la otra tiene que ver con cómo estás tú desarrollándote frente a tus compañeros o frente al proceso. (t. 30)</p> <p>LC EMO PRO IP</p>	<p>un veinticinco por ciento más o menos (t. 36)</p>
3	Nanci	<p>es leer y no haberte preparado la exposición oral, es un distinto. La participación con el público no me refiero solo a hablar y que respondan si hay preguntas, sino a la mirada, a los gestos, a la comunicación verbal El tono de voz es importante, el ritmo, tono, y preparación, lectura. (t. 24)</p> <p>TO RIT IP LC</p>	<p>25%</p>
4	Marta	<p>La estructura un uso apropiado de la lengua, lo gramatical y de vocabulario. Lo semántico. La de fluidez, de seguridad, de posicionamiento del cuerpo, de tono, de voz, todo eso está. Hay una emoción detrás que lo está facilitando o lo está entorpeciendo. (t. 24)</p> <p>CO EMO TO LC</p>	<p>No más del 10% (en 2019) “un peso bastante menor que la lengua escrita y leída”. (t. 28)</p>
5	Laura	<p>El contenido, la estructura la corrección vocabulario pronunciación, el ritmo, la entonación proyección de la voz, lenguaje corporal los brazos quietos, soporte visual, contacto visual, interacción. (t. 27)</p>	<p>20% (t.32)</p>



		CO PRO RIT PRES LC IP TO	
6	Montserrat	la mirada, la postura, la interacció con todo el público. La seguridad. lenguaje no verbal. (t.30) LC IP EMO	20% (t. 42)
7	Ingrid	Posición corporal de alguien, si capta la mirada del público, tienes esta parte del contacto visual, que es lo que hace, lo que marca la diferencia de lo que es escrito. (t.22) LC EMO	10% o 20% (t.27)
8	Anna	Contenido, lengua, pronunciación, coherencia, cohesión, adecuación, lenguaje no verbal... (12.2) CO LC PRO	Dependiendo del trimestre. Un 15% o 20% (16. 2)
9	Joan	Contenido (3 puntos) Organización del contenido (1punto) Comunicación (1punto)Lenguaje no verbal (1 punto) Lenguaje verbal (1punto) Presentación (1 punto) Adecuación del tiempo utilizado (1 punto) Respuestas a las preguntas que se les formulan (1punt) (12.1) CO LC PRESENT RIT	30% o 20% normalmente. (16.1)

Tabla 5 Componentes de desempeño y peso en la nota total de la competencia oral.

	DOCENTE	La más fácil de enseñar	Lo más difícil de enseñar
1	Virginia		Es cuestión de práctica. (t. 30) este punto de seguridad o de agilidad. Fluidez. Saber argumentar. Ellos tienen pocos argumentos. No saben alargar. No saben dar forma. No saben dar forma al discurso. Son escuetos, cortos. (t. 30) LC CA EMO
2	Romina	la única que puedo enseñar como tal es la del contenido (t. 30) CO	la única que puedo enseñar como tal es la del contenido (t. 30) LC EMO
3	Naci	dar pautas cómo se hace una exposición oral, de cómo poner la voz, de dónde mirar, de saber estar (t. 18) CO	No enseñan los gestos no verbales. Cada uno se mueve, como se mueve. Entonces esto yo creo que es "inenseñable" (t. 19) seguridades de cada uno es muy personal. LC EMO



4	Marta	Yo primero entiendo, lo leo, lo escribo y eso ya es difícil. Y después lo hablo y comunico. (. T 33) CO	la última parte sería este punto que hablamos emocional, que es de fluidez, de seguridad, de posicionamiento del cuerpo, de tono, de voz, todo eso está. tenemos responsabilidad en los tres primeros. (t. 20) LC EMO
5	Laura	el tiempo verbal que ha utilizado más correcto, o esto no lo ha pronunciado bien. la parte más de contenido (t. 28) CO	Me tengo que decir que aplique algo que ella tiene (la seguridad) Eso ya es tuyo y lo tienes que aplicar. (la actitud) Eso tiene que ver con la personalidad. (t. 28) LC EMO
6	Montserrat		Lo que conlleva emoción. esa seguridad en uno mismo, eso es lo más difícil. eso no está en manos solo del profesor y eso pues también depende mucho del individuo (t. 32) LC EMO
7	Ingrid	Los más fáciles quizás son los mismos que los que utilizas cuando escribes, porque es lo que estamos acostumbrados a hacer. (t. 25) CO	“Que faltan muchos más ejercicios de expresión oral”. “es mucho más complicado para mí enseñar, pues, cómo podemos hacer este contacto visual” (t. 25) LC EMO
8	Anna	La comunicación y el contenido. (14.2) CO	Pronunciación, lengua, lenguaje no verbal (13. 2) LC EMO PRO
9	Joan	Adecuación, contenido (14.1) CO	El tiempo y el lenguaje no verbal. (13. 1) LC EMO PRO

TABLA 6 Componentes más fáciles y más difíciles de enseñar

	DOCENTE	Emociones que predominan el momento de la exposición	¿Influyen en el desempeño?	Estrategias de gestion emocional
1	Virginia	Nervios, inseguridad, vergüenza a veces... (t.32) NER INSEG ANG	Exacto (t. 33) SI	Estrategia casolana. Casolana. trabajamos las habilidades sociales y la personalidad.



				Tú les haces un acompañamiento. reducir la presión. (t. 35) EC
2	Romina	estresados, ansiedad, inseguridad, nerviosismo, o seguridad, también la veo mucho. Y es porque están seguros de lo que están haciendo. Están como alegres de tener una presentación. disfruta estar contento, estar emocionado, estar seguro. (t. 40) EN: EST ANS INSEG NER SEG, ALEG, DISFR,	Sí. Exacto.. Sí	Lo que más uso es la reflexión propia. coevaluación, cuando son los compañeros los que te dicen que está bien, Y creo que eso también es una manera de reflexionar, pero que no es directamente desde la persona que tiene la autoridad. KPSI* REF
3	Nanci	Miedo, vergüenza, timidez, seguridad, o inseguridad incluso esta tristeza (t. 34) MIED, VERG, TIM, INSEG, TRIST SEG		gestionarlas, no, pero sí consejos (t. 36) REF
4	Marta	sorpresa abrumada vergüenza, miedo, el miedo en cualquiera de sus matices tristeza y decepción después el que se va para casa rabia, decepción (t. 35) SORP, ABR, MIED, TRIST, DECEP, RAB, VERG	Hay una emoción detrás que lo está facilitando, lo está entorpeciendo. (t. 20) Sí	Gracias a haber sido profesora de teatro, herramientas corporales herramientas de teatrales de gestión no solamente de la emoción sino de bueno si la emoción está ahí que puede hacer tu cuerpo para ayudarlo, entonces el suelo, hacer que abran aquí espaldas, ponerme yo en algún momento, a tocar entre las escápulas, tocarles la, no estoy yo estoy aquí también, no te preocupes, ponerme a su lado y mientras mira a mí se pasean la mirada por todos los alumnos. Es una situación de que todos estamos en lo mismo porque la profe a veces dice: No tengas vergüenza, no seas tímido, sí, no sé qué. validar absolutamente la vergüenza y todo aquello que nos parece a veces que se tiene que echar fuera. Es como una sensación de yo te sostengo y entre todos te sostenemos. (t. 37) HT REF VAL ACERC
5	Laura	Pero en general hay un poco de terror. se sienten muy expuestos, están en un momento de su vida muy vulnerable, donde ellos mismos	Sin duda (t. 36) SI	bastante observadora felicitarlas, sobre todo, a veces tampoco reciben muy bien el halago , trato ser honesta decirles siempre algo bueno y algo que tiene que mejora,



		se están autoexigiendo ... es mi momento estelar. (t. 24) TERR, VULN, SEG		les digo después, digamos, individualmente. (t. 38) OB HON REF
6	Montserrat	pánico, miedo escénico, bloqueo, Vergüenza, vergüenza, timidez. (t. 36) PA, MIED, BLOQ, VERG, TIM	baja la calidad de lo que podrían hacer. Les juega una mala pasada, Podrían perder notas si el profe no es clemente, individuo (t. 38) SÍ	La Gestión emocional todos la improvisamos (t. 40) la mejor estrategia es mostrar... Yo me muestro tranquila, creo, siempre. Si algún día estoy nerviosa, también. intentar crear un entorno pacífico y tranquilo, yo siempre digo "sopla", soplar para sacar la tensión. les importa más lo que piensen los compañeros que lo que piensa el profe a veces. (t. 44) EC RESP
7	Ingrid	Nervios, bueno, nerviosismo, vergüenza, qdesconfianza, presión. inseguridad no está acostumbrado a hacerlo porque siempre escribe, También hay el alumno que se siente súper cómodo, que está en su salsa. (. T. 40) EN: NERV, VERG, INS, DESCONF, PRES EP: COMODIDAD	Sí, sí, sí, cien por cien. SÍ	No, no, no, no, no las que me gustaría, no. Por supuesto que no, no tengo. A veces se escapa un poquito del, no del currículum, porque también es nuestra responsabilidad, pero sí que se escapa un poquito de lengua, como hay inseguridades, hay nervios, eso se trata desde lengua, ¿sí? Yo creo que, o sea, que tiene que ir por ahí la educación. Me gustaría tener más, sí. intento mirar, pues, que el alumno esté cómodo, que necesitas, quieres que, lo quieres volver a repetir, que es como que busca un poco el qué necesitas que yo, si te lo puedo dar, pues te lo facilito. (t. 44) EC
8	Anna	Inseguridad, timidez, Nervios y ansiedad. (18. 2) EN: INS, TIM, NERV, ANS	Sí, el alumno/a que las domina acostumbra a sacar mejor nota. (19. 2) SÍ	Respiración, ejercicios de canto, ejercicios de teatro (20. 2) RESP HT HC
9	Joan	Nervios (18. 1) EN: NERV	Sí (19. 1) SÍ	Acostumbro a poner el vídeo de la presentación en el teléfono, para que vean como se mueven i hablan. (20. 1) GRAB

Tabla 7 Emociones del alumnado al momento de la exposición oral, su influencia en la nota y estrategias del profesorado para la gestión emocional.



Anexo 4 Entrevista a Virginia

- 1) ENTREVISTADORA Ah, ¿te importa si hablo castellano ahora?
- 2) VIRGINIA: No.
- 3) ENTREVISTADORA Vale. El nombre de mi TFM es Autoevaluación y gestión emocional en la oralidad, en la competencia oral. Entonces, ¿tú eres profesora de catalán o castellano?
- 4) VIRGINIA: catalán.
- 5) ENTREVISTADORA Sí, ¿y de qué curso?
- 6) VIRGINIA: Ah, en fin, de todo. Los años que tengo he estado muy activa. Desde 1 ESO hasta la literatura de segundo de bachillerato.
- 7) ENTREVISTADORA: ¿Qué entiendes tú por autoevaluación?
- 8) VIRGINIA: ¿Por parte del profesor o por parte del alumno?
- 9) ENTREVISTADORA Del alumno.
- 10) VIRGINIA: **La capacidad que tienen de saber si lo están haciendo bien o si hay cosas que tienen que mejorar.**
- 11) ENTREVISTADORA ¿Y crees que la autoevaluación es una estrategia que puede ayudar a los estudiantes a mejorar su competencia oral? Vamos a enmarcarnos dentro de la oralidad.
- 12) VIRGINIA: Sí Sí, evidentemente.
- 13) ENTREVISTADORA ¿Has usado alguna estrategia de autoevaluación?
- 14) VIRGINIA: Bueno, ya la lengua oral ahora **no me ve al cap**. Pero sí, sí, sí.
- 15) ENTREVISTADORA: ¿Y qué tipo? ¿Rúbricas?
- 16) VIRGINIA: A ver, por ejemplo, **autoevaluación y coevaluación, que a veces van unidas**. A veces hemos hecho alguna actividad. No sé si conoces el **corrúbrics**. ¿Corrúbrics?
- 17) ENTREVISTADORA No, pero la apunto.
- 18) VIRGINIA: **El corrúbrics** es muy interesante y va muy bien como profesora. Es una extensión que hay en Google Drive. Es un Excel. Además, la hizo un profesor y está abierta. Pones la lista de los alumnos y haces una rúbrica de lo que se evalúa. Allí evalúa tanto el profesor como la autoevaluación. Se autoevalúan ellos y te sale el Excel. Permite hacer un Google Forms. Y a cada pregunta ya salen las tres, cuatro opciones de la rúbrica. Y automáticamente se hace. Y tú lo que haces es elegir el nombre. Ahora toca a esta persona o a mí mismo. Y hay la posibilidad que a veces los obligo a hacer **observaciones**. Lo ha hecho muy bien. Observaciones y todo eso. Entonces automáticamente se te puede generar un Excel. Y tienes la mitad de toda la nota. Las notas que ha puesto él, la observación. Y también puedes hacer **diálogos**. Entonces eso funciona muy bien. Algún año también he hecho un **diario de reflexión**. Cada día o cada seis días voy apuntando a lo que he aprendido. Más que contenidos. Un poco de lo que he aprendido, los dudas que tengo. Y **cómo me he sentido también**. Porque a veces no cabe eso. Y ahora no se me ocurre alguna otra cosa. Pero sí que lo utilizo. Bueno, sé que he insistido.
- 19) ENTREVISTADORA ¿Crees que la autoevaluación es una estrategia que puede ayudar a los estudiantes a mejorar su competencia oral?
- 20) VIRGINIA: **No hay la cultura de la autoevaluación ni de la coevaluación. Lo cual significa que a veces lo hacen de manera mecánica**. Entonces a veces los... Algo que no se tiene que hacer. Pero igual los amenazo. Para hacer la reflexión de... **Tienen que pensar bien qué es lo que evalúan**. Cómo lo hacen. No porque son amigos o no amigos. De todas maneras, cuando ves las notas. **Las notas que ponen no distan mucho de las notas que pones tú como docente**. Lo cual significa que de alguna manera... Bueno, son... No... No, **funcionan mucho**. Lo que no **sé es si cuando se autoevalúan**. Necesitan... Quizás no es el hecho de solo poner una nota. **Sino sí aquella autoevaluación. Realmente es una reflexión. Que les aporte**. Que les lleve a hacer. Lo que te he dicho. Una cosa es autoevaluarse. Si lo han hecho bien o no. Sino aprender conciencia. **Para mí es más importante la autoevaluación**. Pero esta conciencia. Que no pasa por tener una nota. Entonces esta conciencia. A veces es un poco... Y por eso **necesito tiempo. Tiempo. Sí**. Y este tiempo. Va en contra **del corre corre**. Que se ha de acabar el contenido. Se ha de acabar el currículum. Y de todas las cosas que tú has de hacer. Mucho de eso.
- 21) ENTREVISTADORA: Me has respondido la siguiente. Pero muy bien, gracias. Que es pros y contras.
- 22) VIRGINIA: De usar... Un poco es eso. O sea, está bien. Y nosotros trabajamos para eso. Pero entonces tienes que priorizar. Y entonces tienes que pensar. Que tal vez vale más poco y bien. Que mucho y tal vez no. Pero claro. Quieres o no. Tienes un currículum. Tienes una cuestión. Y es como siempre. **Es un sufrimiento. Corre corre y corre corre**.
- 23) ENTREVISTADORA: Sí, entiendo.
- 24) VIRGINIA: **El tiempo es en contra de todo**. Otra cuestión. Pero eso **sí que cuesta mucho**. Es ser coherente y coordinarse. Pedagógicamente con todo el equipo docente. Y entonces, claro. Porque tú lo haces con lengua. Y yo lo hacía con lengua. Pero esta práctica. Sí... Si coordinas



- con... Con los de castellano, por ejemplo. O con los de sociales. Puedes optimizar recursos y tiempo. Y eso es importante. Pero coordinarse también quiere decir. **Tiempo, organización.** Bueno, siempre es complicado.
- 25) ENTREVISTADORA: Gracias. Me lo apunto. El segundo blog. Creo que es un poco más corto. Es acerca de la gestión emocional. Entonces, la primera pregunta. Marcándonos dentro de la competencia oral. Qué te acuerdes... no hace falta leer y que me lo digas. Pero que te acuerdes los componentes. Qué evaluamos de la competencia oral. Cuando ellos hacen una exposición. O un debate o algo. ¿Qué componentes hay que tú dices? ¿alcanzado o no alcanzado?
- 26) VIRGINIA: **La dicción**, evidentemente. **Si la ven o no** (al público). Que no lo leen. Ni que lo expliquen. **Que lleguen a todos.** Que el contenido sea adecuado. Y siga lo que hemos hecho. Y después también. **Si van acompañados de una presentación. Entonces sobre la presentación también.**
- 27) ENTREVISTADORA Perfecto.
- 28) VIRGINIA: Sí. Grosso modo. Es más o menos eso. Que se salude o no se alude. El tiempo. Estar en contacto con un tiempo. El registro que utilicen. Evidentemente. Y que se adecue a lo que nos viene explicable. Exactamente. Y de todo esto.
- 29) ENTREVISTADORA ¿Qué componentes crees tú que son más difíciles de enseñar? Como profesora de lengua. De todos los que has dicho que consideras que evaluas. ¿Cuál es más fácil? ¿Y cuál es más difícil? Primero es sentir.
- 30) VIRGINIA: Entonces, claro. Hacen cantarellas. Hacen cantarellas. Las noticias no se leen. Se explican. En este punto de seguridad o de agilidad. ¿No? O de fluidez. Saber argumentar. Ellos tienen pocos argumentos. Si o no. No saben alargar. No saben alargar. No saben dar forma. No saben dar forma al discurso. Son escuetos, cortos. Y poco pasa más. Pero de todo lo que te he dicho no es que uno sea más fácil o más difícil. **Es cuestión de práctica.** Y de enseñamiento y de hacerlo.
- 31) ENTREVISTADORA Perfecto. ¿Qué peso crees que tienes las... ¿Qué peso tiene la oralidad se le da a la nota global?
- 32) VIRGINIA: Igual que la escrita.
- 33) ENTREVISTADORA ¿Sí? Sí, nosotros sí, sí. Una cosa es que, cuando trabajas, alguna vez, pero para nosotros, nuestro departamento de lenguas con **todas las competencias cuenta igual.**
- 34) VIRGINIA: Claro.
- 35) Debería ser así. Pero es la primera entrevista de 10 que me dice ESO. Todo el mundo es 20%. Una cosa es que en algún trimestre o en algún momento no trabajas.
- 36) Y entonces no cuenta. Pero eso es como el plurilingüismo. O lo que sea, que no trabajas.
- 37) Pero nosotros trabajamos la comprensión y la expresión oral. La comprensión cuesta una mica más porque no... Esto es tema de otro TFM. Pero cuesta más porque tú ya lo dijiste, pero vale lo mismo.
- 38) Si tú haces una comprensión y una expresión oral **cuenta exactamente igual que una comprensión y una expresión escrita.**
- 39) ENTREVISTADORA Perfecto. Tres últimas preguntas.
- 40) A la hora de exponer, ¿qué emociones crees que predominan en los estudiantes?
- 41) VIRGINIA: Nervios, nervios de **inseguridad, vergüenza** a veces... Todos los elementos negativos. Porque están... ¡Ay, ay, qué pasa! Ahora estaba pensando en los TR, los de 2º de bachillerat, por ejemplo. Nosotros sí que es verdad que no pensábamos en eso.
- 42) En 4º de ESO y en 1º de bachillerat **siempre hicimos venir, que nos lo pagaba el AFA, una persona expresamente a los talleres de oralidad.** Ah, qué bien. A Xenia Castellfort, que es actriz y así.
- 43) ENTREVISTADORA ¿Quién? Ah, bueno, ¿puedes repetir?
- 44) VIRGINIA: A Xenia Castellfort, me parece. O Castellfort, ahora no lo sé.
- 45) Este año vino otro chico. Porque ella estaba embarazada y trabaja, a veces, en el móvil y le hace un poco de coaching. Entonces, en 4º de ESO, como tenemos que hacer la exposición del proyecto de investigación y después del trabajo de investigación, sobre todo en 2º de bachillerat, les damos muchas palpas.
- 46) Entonces siempre, por ejemplo, los de bachillerat ya lo tienen como muy absoluto. Comienzan con una pregunta muy de ESO. Y entonces, primero, hacen la performance en que cometes o una frase o una pregunta o no sé qué y acaban también con una cosa que les enganche. Y eso ya lo tienen todos como muy asumido. **Todos lo tenemos como muy interiorizado aquí en el instituto.** Perfecto.
- 47) Y entonces tienen esta, puede ser, pero claro, con el TDR, puede ser porque se juegan bastante.
- 48) ENTREVISTADORA ¿Y crees que estas emociones interfieren en su buen desarrollo?
- 49) VIRGINIA: Exacto.
- 50) ENTREVISTADORA Y la última pregunta es si tú, como profesora, utilizas alguna estrategia para ayudarlos a gestionar la emocionalidad.



- 51) VIRGINIA: Bueno, **estrategia casolana. Casolana.**
Y estrategia como siempre. Primero trabajamos **las habilidades sociales y la personalidad** cuando no pasa nada. Tú les haces un **acompañamiento** y también, sea importante o no sea importante, lo que haces es **reducir la presión.**
No lo dejan. Lo hacemos, aunque sea muy serio. Y cuando está el silencio, todos dejan de escuchar y empiezan de nuevo.
a **veces miras y haces una mirada como diciendo...** Pues, yo no sé, si están recordados bien, si no, haces... Muy bien.
- 52) Un minuto. Sí, máximo. Soy la directora.
- 53) ENTREVISTADORA Sí, ya sé. ¡Qué honor! Muchísimas gracias por todo el tiempo.
- 54) VIRGINIA: Mi oficina es como de todos.
- 55) Nosotros también hacemos los exámenes y necesitan la oficina para todos los exámenes.
- 56) ENTREVISTADORA Perfecto. Pero ya, esta era la última pregunta y de verdad te agradezco mucho. Te agradezco mucho. No pasa nada. Me ha ayudado muchísimo.
- 57) VIRGINIA: Bueno, pues que te vaya muy bien el trabajo.
- 58) ENTREVISTADORA Sí, sí, perfecto. Muchísimas gracias.
- 59) ¡Adiós!

Anexo 5 Entrevista a Romina

- 1) ENTREVISTADORA: En mi nota de voz del no voy a grabar del video vale perfecto entonces estoy haciendo el TFM sobre se llama gestión emocional y autoevaluación ¿vale? En la competencia oral. Sobre todo la competencia tres que es de producir textos orales. ¿De acuerdo? Entonces estoy explorando las creencias y metodologías del profesor sorado, ¿ok? Vale, tú eres profesora de?.
ROMINA: Lengua y Literatura Castellana.
- 2) ENTREVISTADORA: Qué bueno, me encanta. ¿Y de qué año, de qué curso?
- 3) ROMINA: Bueno, depende del año. Generalmente estoy en primero de ESO. Pero he hecho de todo realmente, he hecho primero, son un tercero, cuarto, bachillerato.
- 4) ENTREVISTADORA: Qué bueno. Bueno, mira, entonces la primera pregunta, el primer bloque es los bloques que es autoevaluación en primer bloque entonces sería ¿Qué entiendes por autoevaluación?
- 5) ROMINA: ¿Relacionado solamente con los alumnos y la competencia oral?
- 6) ENTREVISTADORA: Sí, sí, pero de todas maneras es súper bienvenido a lo que quieras decir. Vale, que luego yo lo analizo y todo sirve un montón.
- 7) ROMINA: Vale. A ver, yo por autoevaluación puede ser dos cosas o bien la autoevaluación del docente o bien la autoevaluación de ellos mismos cuando están haciendo una actividad. Si está relacionada con la competencia de la comunicación oral o de la competencia. Ahora o cualquier cosa relacionada con esto, pues hay diferentes maneras de autoevaluarse. **Se les pueden pasar rúbricas, hojas de ruta o cualquier cosa con el estilo. Yo es algo que uso con mucha frecuencia.** Cuando hacen evaluaciones orales. Cuando hacemos una presentación o algo así, ellos **siempre tienen su hoja en la que evalúan tanto al compañero como ellos mismos.** Entonces me sirve doblemente porque **veo la visión que ellos tienen hacia ellos mismos** y hacia sus compañeros o sea hacen evaluación autoevaluación generalmente.
- 8) ENTREVISTADORA: qué bueno me has respondido como cinco preguntas de una vez o sea qué maravilla se vale y esa es tu evaluación.
- 9) ROMINA: Generalmente uso **una rúbrica que adapto según el tema** que estemos tratando pero normalmente es de **autopercepción** del temario y cuando hacemos evaluación de los compañeros pero incluye dos ítems muy diferentes que es **como creen que ellos mismos lo han hecho** y lo que está relacionado con lo que han explicado porque son dos cosas muy distintas al menos a mí parecer. Una cosa es cómo te has defendido tú oralmente porque tienes la capacidad de las destrezas y puede más o menos salirte y la otra es si te sabías lo que estamos explicando porque a veces uno se lo sabe muy bien pero luego no se desarrolla bien o al contrario tiene mucha capacidad y muchas destrezas de comunicación oral y con eso puede ser como que se lo sabe y a veces fue bueno lo cuélan un poquito entonces incluye las dos cosas para ver si distan mucho una cosa de la otra y ver si es algo equitativo.
- 10) ENTREVISTADORA: perfecto ahora me lo vas a explicar mejor seguro con una de estas preguntas porque mira a ver ¿Qué entiendes tú por tu evaluación? Ya me lo has dicho. ¿Crees que la de tu evaluación es una estrategia que pueda ayudarlos a mejorar su competencia?
- 11) ROMINA: Yo creo que sí. Por muchas cosas pero al final **entender cómo lo están haciendo, qué pueden mejorar... a lo mejor hay cosas que no sabían que tenían que trabajar más o, al revés que se sorprenden de que se han visto mejor.** Yo normalmente en la república **se la comparto antes de que lo hagan** porque no tiene mucho sentido pedirles una presentación oral sin que ellos sepan qué van a evaluados. Una cosa que estemos hablando en segundo de bachillerato que deberían saberlo las obras y otra cosa si están empezando el primer ciclo y están en primero de la ESO quizás no tienen muy claras las directrices porque no lo han dado suficiente en primaria porque... Bueno, no le han dado tanta importancia, pueden ser muchas cosas. Entonces yo al principio siempre les digo qué quiero ver en esa presentación. Qué pido. Y entonces luego ellos no es ninguna sorpresa porque ven la tabla, ya **sabían que yo les iba a pedir.**
- 12) ENTREVISTADORA: Buenísimo. Entonces, que si has utilizado estrategias específicas de autoevaluación, creo que ya me lo has respondido, me hablaste de rúbricas y de que se las muestras antes. Sí. ¿Qué otra estrategia puede haber?
- 13) ROMINA: Bueno, he usado bases de orientación también.
- 14) ENTREVISTADORA: ¿Base de orientación?



- 15) ROMINA: ¿Lo conoces?
- 16) ENTREVISTADORA: No. **Una base de orientación**, una hoja de ruta, que es lo mismo. Es, se puede hacer de diferentes maneras. Yo sí estamos hablando de niños muy pequeñitos, pequeñitos, primero de la ESO, que no son tan pequeños, pero para mí sí. Yo les comparto como una hoja, una cuatro, donde tienen preguntas de sí no entonces es más fácil que una rubrica porque la rubrica al final nosotros lo evaluamos del uno al cuatro según bueno según como nosotros lo hacemos con las competencias de si es no azulitas, son satisfactorios, notable y excelente. Y lo otro no tiene tanto margen, simplemente es un sí o no para que ellos vean si están cumpliendo o no están cumpliendo. Es como algo más reducido, lo hago cuando no es tan importante la presentación o cuando solo quiero un poquito de expresión oral pero no hago algo que le voy a dar mucha importancia porque tiene menos fundamento para ellos no es algo más básico de me he **puesto nervioso cuando estaba haciendo la presentación** si no aunque me he puesto nervioso no se me ha notado sí, no, y cosas así aunque bueno no he sabido explicarme muy bien y me he compaginado bien con la compañía, pues simplemente van a tener una crucecita donde toca. Eso también lo uso mucho, pero son mis dos herramientas.
- 17) ENTREVISTADORA: ¿Cómo se llamaba?
- 18) ROMINA: Hoja de ruta. Hoja de orientación. Es lo mismo.
- 19) ENTREVISTADORA: Genial. Buenísimo. ¿En qué momento el proceso la usas ¿antes de la exposición? ¿Durante? o ¿después?.
- 20) ROMINA: Bueno, creo que también lo recomiendo. **Depende, depende de lo que quiero sacar de ahí**, pero normalmente la uso después.
- 21) ENTREVISTADORA: Claro, exacto, perfecto. Y bueno, también. Perdona si es redundante, la cosa. Bueno, no, no es tan redundante. ¿Cuáles han sido los resultados? O sea, ¿cómo crees tú que les ha ido? ¿Cómo lo han vivido los estudiantes?
- 22) ROMINA: Bien, en general siempre **se lo toman como algo positivo**. Yo sí que es verdad que les digo que la hoja de autoevaluación sí que la evalúo en el sentido que yo lo miro y lo tengo en cuenta, **pero no la califico***. **No les doy importancia a las notas que se dan ellos mismos, porque si no, me las inflan o no son del todo sinceros**. Entonces yo lo hago simplemente para que ellos vean que puede mejorar y yo también qué han hecho bien, qué tienen que mantener, pero **no le doy un peso de calificación a la autoevaluación**. A una coevaluación normalmente sí o si es de grupo en general también, pero si es de ellos mismos no porque creo que se influencia por que te cuento. Porque ellos tienen tendencia a decir: "Vale, pues si yo ya voy mal y encima me pongo mala nota, me va a bajar." Entonces creo que les quita precio. Exacto. **Para que sea más valioso**. Exacto. Es verdad. Yo creo que la presión. **Que es más auténtico si no califica**. **EMERGENTE: usarla autoevaluación con nota o sin nota**.
- 23) ENTREVISTADORA: Qué interesante. En verdad que me encanta el tema. Y bueno, al final lo mismo. Pros de la autoevaluación y luego te preguntaría contras. Creo que lo hemos dicho, pero si quieres recapitulamos un poco.
- 24) ROMINA: A ver, yo creo que siempre. A ver, lo más claro que se conocen, que pueden mejorar, que deben mantener y cómo se ven relacionado con la tarea que están haciendo, también **se conocen un poco más** en el sentido de **cómo soy cuando hago una presentación**, porque es algo que generalmente hay mucho **miedo** de los niños al principio. Depende de como es el profesor. Si es una figura que ya de por sí, es muy autoritaria o da miedo, pues tendrán más miedo todavía. Si estoy con llevaría, pero si es una persona que está en una línea dentro de un autoritarismo y no ser algo muy blando, vamos a decirlo así, creo que está que también en este sentido no sé yo **veo todo positivo** no tendría que tener nada en contra lo único que puedo verle en **contra es si se califica si se califica** creo que puede tener en contra que la nota no es realista. Si no se califica, creo que no tiene nada en cuenta. Que puedes **perder un poco de tiempo**. Bueno, **para mí no lo pierdes, lo inviertes**. Pero bueno, cada profesor te dirá una cosa.
- 25) ENTREVISTADORA: Total, me encanta. Y sí que si no se califica, no solo dejan de querer inflar la nota, sino que también son más auténticos como me dijiste.
- 26) ROMINA: Yo creo que sí. A mí me va muy bien. Sí que encuentro **sirve para que se conozca, para que vean que pueden mejorar y que no**. Pero al final lo que creo que les da realmente la solución o como que les orienta más es el **feedback que les da el profesor***. Yo creo. Junto con todo lo que se ha dicho o sea yo luego me miro qué se han dicho ellos sobre ellos mismos que han dicho los

compañeros y **luego doy mi opinión** y con todo eso pues el alumno tiene una idea porque a veces no tiene nada que ver con lo que piensa el mismo. Porque claro lo estamos planteando que todo está muy bien porque **son súper autocríticos** y que ven lo que hacen mal y tal pero a veces no es así **y a veces se piensan que las de hecho súper bien y tú le dices que no y mira sorprendido** entonces bueno sirve que haya compañías que evalúen que tú puedas decir que está bien y que está mal que haya una rubrica que que hay algo tangible que te diga mira es que esto no lo has hecho o esto si lo has hecho y sí está muy bien. Entonces todas estas cosas juntas, creo que hacen que la autoevaluación **sea una muy buena herramienta. *EMERGENTE: ¿qué hace el profesor con la autoevaluación una vez realizada?**

- 27) ENTREVISTADORA: Qué bueno. MiL gracias, me ayuda un montón. Y ya has tocado el segundo bloque, que también no era muy largo. Y es la gestión emocional, la componente oral. Entonces, la primera pregunta un poco para contextualizar lo que te acuerdes vale, no hace falta que vayas y mires, lo que se llaman indicadores de desempeño o componentes más o menos en esa lubricación, ¿cuáles sería para ti?
- 28) ROMINA: La forma de evaluar, ¿no? La competencia oral. Vale. O sea, ¿cómo la evaluó de cómo, que no tiene que ver con el contenido, sino con cómo se desarrolla el alumno. Te refieres a la persona.
- 29) ENTREVISTA: No, cómo la evaluas en general. Qué aspectos tomas en cuenta en el producto oral, para decir *assolit* o *no assolit*. ¿Cuál es? ¿Qué te acuerdes? Vale.
- 30) ROMINA: A ver, que me acuerde. El más básico que si el contenido se sepa o no lo que se ha pedido. Si tiene una una manera de hacer que esté muy cómodo en decirlo. Bueno, que hay **seguridad en su manera de expresarse**. Y todo esto está en el mismo ítem, porque creo que en el mismo ítem pongo seguridad a la hora de hacer la presentación y ahí incluyo cosas como pues **el nerviosismo** que se ve, ¿no? **Si tienen movimientos repetitivos con las piernas que a veces pasa o si tiene un objeto en la mano y está constantemente** tocándolo cogiéndolo si está solamente leyendo la pantalla o bueno, se ve, ¿no? Cuando alguien es seguro, no es seguro. Pero ese es un ítem que yo evaluó. **La seguridad**. La otra también. **Si se dirige a los compañeros o si es una persona estática**, que está como mirándome y solo a mí. O que no me mira. Obviamente todo esto excluye personas que no pueden hacerlo mejor y que tienen necesidades de prácticas, etc. Pues esto está perfecto, les miro mucho también la **manera de hablar**, la dicción por un lado el vocabulario, la expresión y por otro lado, si utiliza muchas repeticiones cuando habla, si se atasca mucho, si se bloquea, etc. O sea, por son como dos cosas distintas. Una es tu vocabulario, en general, que tiene más que ver con el contenido y la otra tiene que ver con **cómo estás tú desarrollándote frente a tus compañeros o frente al proceso**. Estas son algunas de las que me acuerdo.
- 31) ENTREVISTADORA: Maravilloso porque nace la otra pregunta es ¿cuál sería la que tú como profesor piensas que es más fácil de enseñar y cuál es la más difícil de enseñar?
- 32) ROMINA: creo **que la única que puedo enseñar como tal es la del contenido** lo otro yo no lo puedo enseñar en mis clases pero no lo puedo enseñar directamente. Sí que puedo dedicarle algún momento a explicarles cómo lo tienen que hacer. Yo por ejemplo, cuando estoy explicando les hago entender que **yo siempre estoy haciendo una presentación oral** y que yo no estoy nerviosa que no pasa nada que **me puedo equivocar**. A veces eso no lo entiende pero yo lo intento y soy muy pesada, eso entra dentro de cómo lo estoy enseñando, pero **no es una enseñanza directa**. Lo otro es, si te lo estudias, te lo sabes. **Cómo me lo pongas depende de tu facilidad. O de tu dificultad para expresarte**. Pero sí que es verdad que a lo largo del curso vamos haciendo cosas relacionadas con esto en estas actividades de lengua, **con mis compañeros de otras lenguas, con proyectos de síntesis** y tal donde van a trabajar esto poco a poco pero **no se les da una clase como tal de cómo lo tienes que hacer simplemente por van aprendiendo** y les vas como ayudando a cómo lo tienen que hacer. Yo lo único que creo que sí que les sirve mucho es que cada vez que **acaban presentación oral. Al momento yo les digo que creo que ha estado súper bien y que se podría mejorar. Y eso les ayuda mucho. Pero esa posterior**. Porque antes es muy difícil enseñarles, tú le puedes dar indicaciones. Pues tienes que intentar hacer esto, pero ellos son **su propia gestión interna. Es su nerviosismo, es su manera de ser, es su manera de enfrentarse al mundo**. Cada uno tiene la suya, gente tiene más gracia, gente tiene menos.



- 33) ENTREVISTADORA: Súper interesante, mil gracias. A ver, qué peso tiene las disposiciones orales, o sea, el componente oral, sobre todo la producción, no solo la comprensión oral. ¿Qué peso crees que tiene en la nota global? De toda la materia, de toda la asignatura.
- 34) ROMINA: De la mía en concreto.
- 35) ENTREVISTADORA: Sí, exacto.
- 36) ROMINA: depende del curso, depende del curso, tienen un valor u otro y depende también de cómo evalúes, se hace de una manera u otra, porque por ejemplo yo evalúo por competencia. Entonces a cada competencia y a cada criterio le doy un peso y a veces **se mezcla la competencia oral con la escrita** que es como nos recomendaron que lo hiciéramos desde el nuevo currículo. Entonces es orientativo, porque en un trimestre puede ser una cosa, en otro puede ser otra, pero yo creo que en cursos así de primer ciclo, **un veinticinco por ciento más o menos**, veinticinco punto cero cero.
- 37) ENTREVISTADORA: Genial. Gracias. Has dicho un poco, pero te vuelvo a preguntar específicamente cuando están haciendo la exposición oral, qué emociones crees que predominan en ellos?
- 38) ROMINA: Uff, es que tengo tanto perfiles de niños que bueno... pues pueden estar **estresados, sentirse ansiosos**, te estoy dando solo a las negativas, porque supongo que son las que te interesa.
- 39) ENTREVISTADORA: No, no, para nada. De hecho, desde el principio hablaste mucho del tema de la seguridad. Fue la primera palabra que utilizaste y también me interesa un montón.
- 40) ROMINA: Sí, sí, sí. Pues depende del perfil de la alumno. Yo creo que las que más veo es **ansiedad, inseguridad, nerviosismo, o seguridad, también la veo mucho**. Porque por todo lo contrario. Hay niños que te vienen ahí, te plantan y te **hacen una cosa divina. Y es porque están seguros de lo que están haciendo. Están como alegres de tener una presentación**. Obviamente no es el porcentaje más grande de la clase, pero a lo mejor tienes un diez por ciento que les gusta hacer lo que están haciendo. Sobre todo si les interesa el tema. Ya es lo que más si el tema les interesan pues pueden hacerte una cosa bien hecha pero o si quieren subir nota también pero hay un porcentaje de la clase más pequeño que **disfruta** de hacer presentaciones orales. Y ahí yo veo lo contrario, pues estar **contento, estar emocionado, estar seguro**. También lo veo.
- 41) ENTREVISTADORA: Buenísimo Ruth. Y la última que también la has dicho y ya es ¿qué tipo de estrategias utilizarías o utilizas si las usas para la enseñanza de la gestión emocional?. Entonces ya, por ejemplo, me has dicho que reflexiones con ellos, yo también lo estoy haciendo si hay alguna otra.
- 42) ROMINA: **Lo que más uso es la reflexión propia**. Cuando estamos haciendo una autoevaluación, una coevaluación, cuando son los compañeros los que te dicen que está bien, que puedes mejorar. Eso lo hacemos también. Por ejemplo, si es, sobre todo si es en grupo, porque no se sienten tan violentos, ni tan violentos, ni el que lo dan, ni el que lo recibe, ¿no? Entonces, a veces, si es una presentación en grupo o una representación teatral que yo lo considero presentación oral porque al final lo es. Pues ahí a lo mejor son cinco o seis niños que estaban haciéndose su teatrillo y cuando acaban por grupos preguntamos cómo nos habéis visto tal cual obviamente siempre desde el respeto puede no haberte gustado, pero díselo cómo te gustaría que te lo dijeran. **Y creo que eso también es una manera de reflexionar, pero que no es directamente desde la persona que tiene la autoridad** en cuestión que soy yo, sino que es desde los iguales. Tampoco se recibe igual. **También lo escuchan más, porque les interesa saber qué piensa su amigo**, de cómo lo ha hecho. Qué güey. Y esto lo hacemos mucho. También hacemos el **KPSI*** que es un test inicial normalmente de lo que saben y no saben respecto al tema a veces lo pasó al principio y lo pasó al final y ellos se miran. Yo pensaba esto y al final ha sido lo otro y a veces se decepciona y a veces se sorprenden, ¿no? Sobre todo lo hago por el **perfil de alumnos muy inseguro** que cree que no le va a salir no le va a salir y luego de que si te le has salido entonces se como que **se alegran** se lo enganchó ahí en la libreta y se pone muy atento como se llamaba **k E K P SI**. Son siglas.
- 43) ENTREVISTADORA: Vale, perfecto. Lo investigaré.
- 44) ROMINA: Sí, eso lo encontrarás en internet porque está allí. Hay mucha gente que lo usa. Genial.
- 45) ENTREVISTADORA: Bueno, mira, esta era la última. Y me ha servido muchísimo.

Anexo 6 Entrevista a Nanci

- 1) ENTREVISTADORA: Gracias por tu tiempo, un millón. Mira, entonces la pregunta es que primero, ¿tú eres profesora de?
- 2) NANCI: Lengua Catalana.
- 3) ENTREVISTADORA: ¿Y en ahora qué curso tienes?
- 4) NANCI: Cuarto de ESO. Y luego, optativas de Literatura en Bachillerato.
- 5) ENTREVISTADORA: Genial. Bueno, mi TFM se llama "Gestión emocional y autoevaluación en la enseñanza de la oralidad". Sspecificamente en ESO. Entonces hay un primer bloque de preguntas relacionadas con la autoevaluación y otras relacionadas con la con la gestión emocional. A ver qué hay en el campo actual.
Entonces la primera pregunta sería: ¿Qué entiendes tú por autoevaluación?
- 6) NANCI: **Ser capaz de evaluarte a ti mismo**, es decir, sacar conclusiones de cómo has hecho eso.
- 7) ENTREVISTADORA: Perfecto. De acuerdo. Y luego ¿te parece, crees que la autoevaluación es una estrategia que podría ayudar a los estudiantes a mejorar su competencia oral?
- 8) NANCI: Pues no sé hasta qué punto porque a veces la autoevaluación puede ser muy **distorsionada de la realidad**.
- 9) ENTREVISTADORA: Perfecto. ¿Ok? ¿Tú como profesora has llegado a utilizar alguna estrategia de autoevaluación para la competencia oral?
- 10) NANCI: **No**, autoevaluación no. Evaluar entre otros sí, coevaluación, sí. Pero autoevaluación no.
- 11) ENTREVISTADORA: Wow, genial. Vale un momento, porque las próximas preguntas tenían que ver con si le habían respondido sí, ¿de acuerdo? Entonces, no las has utilizado. ¿Por qué no?.
- 12) NANCI: La verdad, la verdad, la más simple, la verdad es que **ni lo pensé**. Esta es la verdad.
- 13) ENTREVISTADORA: Me sirve mucho.
- 14) NANCI: No sé, a lo mejor no es políticamente correcto. Pero no pensé en una autoevaluación. Vale. A mí es que **me da miedo**, como que vas a **distorsionar**, en la autoevaluación. Entonces, lo pongo como contra. Esta manera puede estar distorsionada, una persona a lo mejor **no tiene suficiente autoestima como para evaluarse bien**, por ejemplo, o cree que lo ha hecho muy bien, lo ha hecho muy mal. Y en los pros, **si la persona es suficientemente responsable y sincera puede ser muy útil sacarle su opinión del mismo o ella misma** Lo que pasa es que estoy pensando en una expresión oral o en una actividad oral, creo que siempre acabamos por decir usted "que mal lo he hecho", tendemos a decir "yo no me identifico", ¿no? Y a lo mejor **esto no ayuda a autoevaluarse correctamente**. Sobre todo en qué ámbito, o sea, a nivel de autoestima o a nivel de mejora en la parte lingüística, ambas...
porque cuando hemos hecho grabado algún vídeo algún audio de una tarea a veces no nos identificamos ni con la voz, ni siquiera, o con los movimientos en el vídeo cuando estamos hablando, entonces claro ya no es solo por autoestima. Es que no me reconozco, no sabía que yo hablaba así, ¿no? Que yo me movía así. Y entonces esto sigue siendo un contra, ¿no? Sí, va a mí, sí. Para mí sí, lo que pasa es que claro si tú no te identificas también **puede ser algo útil** en el sentido de que bueno es que **a lo mejor no te identificas porque estás mejorando** o estás haciendo las cosas mejor de lo que te esperabas tú misma, pero claro, **¿esto quien dice que tienes razón o que no, si es una autoevaluación?**.
- 15) ENTREVISTADORA: Perfecto, Entonces mira, ahora vamos a los aspectos emocionales, ¿vale? La gestión de aspectos emocionales, lo primero sería en tu mente ahora mismo, ¿cuáles serían los componentes de una producción oral? ¿para ti cuáles son los indicadores de desempeño? ¿o cuáles son los componentes, o sea si tú vas a evaluarla como la evalúas con que aspectos?.
- 16) NANCI: **La voz, la firmeza de la voz**. Que no se corten las frases que sean frases hechas coherentemente desde la **seguridad**, el **lenguaje no verbal**, movimiento de las manos, de la cabeza o del cuerpo, depende de los obstáculos de mucha gente o uno a uno sentado, se está teniendo sentado, pues también cambia. Sí, gestos no verbales, no solo con las manos, con las **miradas** también **dónde miras, miras al interlocutor o no, o miras a todo el público o no, si la exposición oral está bien preparada o no**, en el sentido de si lees o no, una cosa es tener un guion y la otra cosa es tener todo el texto escrito y claro, luego intervienen cosas como la **vergüenza, el miedo**,

- escénico**, cosas de estas, que bueno que esto **más que evaluar es tener o no en cuenta no sumaría o restaría nota**, pero bueno tener en cuenta que una persona es muy, **muy tímida**, pues hay que tener en cuenta, creo.
- 17) ENTREVISTADORA: Perfectísimo, me resulta interesante, que bueno, por suerte. Entonces, has dicho varios componentes, que si lo preparen bien, que si miren al público o no, la expresión corporal, varias cosas, De las que tú recuerdas que has dicho ¿cuál te parece que sería lo más fácil de enseñar? y ¿cuál, lo más difícil?.
- 18) NINCI: **No enseñan los gestos no verbales. Cada uno se mueve, como se mueve. Entonces esto yo creo que es “inenseñable”,** ¿verdad? Si existe esta palabra “inenseñable”. Podemos, más que ensayar, podemos **dar pautas** cómo se hace **una exposición oral, de cómo poner la voz, de dónde mirar, de saber estar delante de**, de si tienes una pantalla detrás, no ponerte delante, estas son como tips, como se llama el tip, los tips, tips, tips, tips. Eso sí, te podemos enseñar, pero claro, luego al final las **seguridades de cada uno es muy personal**.
- 19) ENTREVISTADORA: ¿Y qué sería fácil de enseñar en todo caso?
- 20) NANCY: No, bueno, con fácil refería a esto, a enseñarte dónde te tienes que poner, que tienes que mirar delante, etc. Lo que **no podemos enseñar sería muy difícil son los gestos no verbales**, o sea, sí, la parte **más personal**, ¿no? **De miedo, la vergüenza** y como decimos, ¿no?
- 21) ENTREVISTADORA: Genial. Gracias. ¿Tú tendrías una rubrica para evaluar las exposiciones orales? Creo que está siendo redundante la pregunta porque de alguna manera vuelvo a preguntarte: ¿Cómo la evalúas?
- 22) NINCI: Pues tenía una rubrica sí. Tenía una rúbrica y no sé si la tengo, pero buscaré si la encuentro, porque a lo mejor se quedó allí. Sí. Tenía una rúbrica. Cuando lo hice tenía rúbrica.
- 23) ENTREVISTADORA: En tu mente, esa rubrica más o menos que decía.
- 24) NINCI: Cómo sabes ¿cómo leer o no leer? En el sentido de lo que decía de una cosa es un guión, otra cosa **es leer y no haberte preparado la exposición oral**, es un distinto. **La participación con el público no me refiero solo a hablar y que respondan si hay preguntas, sino a la mirada, a los gestos, a la comunicación verbal** con con el público si es una exposición individual, es diferente la grupal, porque la grupal interviene en más personas, entonces la rúbrica también influye en que cada uno tenga su parte preparada, que cada uno sepa lo que tiene que decir, cuándo lo tiene que decir. **El tono de voz es importante, el ritmo** porque puedes tener un tono muy alto, pero estará todo un rato hablando así, menos, altos y bajos como más, más bien, **tono, ritmo y preparación, lectura**. Básicamente.
- 25) ENTREVISTADORA: Genial, gracias. ¿Qué peso tienen en el porcentaje de la nota? ¿te acuerdas?
- 26) NINCI: Pues casi, han recibido un cincuenta por ciento porque se están haciendo una presentación tanto va a ver el contenido como el contenedor, ¿no?
- 27) ENTREVISTADORA: Sí, pero en el trimestre. No dentro de la propia competencia, sino digamos en el trimestre a la realidad, ¿qué porcentaje crees tú que le das?
- 28) NINCI: Claro, me haces muchas tareas distintas, pero obviamente creo que hace una oralidad.
- 29) ENTREVISTADORA: Entonces, ¿qué porcentaje le podemos poner?
- 30) NINCI: **Veinticinco por ciento**, es que depende de las áreas que hagan, si haces diez por ciento, si haces cuatro o veinticinco.
- 31) ENTREVISTADORA: Entiendo. Sí, entre diez y veinte por ciento, entre diez y treinta, ¿no?
- 32) NINCI: Sí, **entre diez y treinta**, sí, sí. No, sí, sí, una **cuarta parte**.
- 33) ENTREVISTADORA: Algo has dicho, pero lo vuelvo a preguntar ¿Qué emociones consideras que predominan durante, al momento de que el estudiante está haciendo su presentación oral?, ¿qué emociones crees que está afrontando?
- 34) NINCI: **Miedo, vergüenza, timidez, seguridad, o inseguridad incluso esta tristeza** porque si no te ves capaz puedes llegar a un sentimiento de tristeza **nervios**, sí. Básicamente.
- 35) ENTREVISTADORA: Gracias. ¿Tú como profesora utilizarías alguna estrategia para que estas emociones sean gestionadas o crees que no es tu rol?
- 36) NINCI: Sí, hombre, a ver. Claro, para gestionarlas, para **gestionarlas, no**, pero sí para **consejos** de que estén tranquilos, que al final, en una representación oral, el único que sabe realmente, cómo hubieras estado la presentación es él mismo. Nadie más sabe el mismo tema. Me refiero a que **cada uno ha hecho su manera** y ha pasado por su tema, por lo tanto nadie sabe más que ellos, entonces esto **debería dar seguridad, debería transmitirse para dar seguridad**.



- 37) ENTREVISTADORA: Entonces, la pregunta sería: ¿Qué estrategias utilizarías?
- 38) NANCI: **Hablar con la persona o hablar incluso todo un grupo para que todo el mundo sea consciente de ello, porque tú puedes hablar cómo es el grupo también de la influencia, también debe influir en cómo tú haces la presentación, porque estás hablando de un grupo de clase. Son muy mal educados, que se ríen de todo, pues va a costar mucho más que si lo haces sola a solas con una persona, por ejemplo. Entonces claro, hablar como estrategia, hablar a todo el grupo, aclararlos, aclarar la rúbrica, no me refiero aclarar, aclararle a la importancia del todo, del ritmo, de la tranquilidad, de la seguridad. De que cada uno de los alumnos disfrutan de su exposición, por lo cual nadie más sabe más que ellos. Pero conseguirlo a todos, que sean todos responsables de ellos y de los demás.** Genial, noemí, esta sería la última pregunta, ¿verdad? Sí, eso es todo.

Anexo 7 Entrevista a Marta

- 1) ENTREVISTADORA: Hola Marta. Gracias, gracias por estar aquí. Entonces igual te Quería preguntar primero: ¿tú eres profesora de?
- 2) MARTA: Yo estudié Filología Hispánica hace muchos años y ahora ya no se llama Filología Hispánica, se llama así, no sé qué nombre tiene, pero yo estudié Filología Hispánica para hacer con toda la objetivo de ser profesora de lengua castellana de instituto desde participo. Aunque pasé primero por ser profesora de lengua extranjera pero de español en otros países hasta que decidí comenzar ya con veintiocho años a entrar en el instituto. Necesitaba curtime antes con adultos y lo hice fuera de España, siendo como era de lengua y después a los veintiocho entre ya en este momento.
- 3) ENTREVISTADORA: Gracias. Qué bueno. Entonces mira este ya sabes como digo e este es el TFM de mi Máster. Hasta ahora se titula Autoevaluación y gestión emocional en la enseñanza y el aprendizaje de la oralidad en la educación secundaria creencias del profesorado y metodologías. Hasta ahora ese es el título. Y la primera pregunta que te haría es: ¿Qué entiendes tú por autoevaluación?
- 4) MARTA: Autoevaluación para mí **es la percepción subjetiva que tiene cada uno de los estudiantes, de los alumnos, de cómo está siendo su proceso de aprendizaje.**
- 5) ENTREVISTADORA: Importante. Perfecto. Sí, no necesito que me digas más. Entonces, ¿crees que la autoevaluación es una estrategia que puede ayudarlos a mejorar su competencia oral?
- 6) MARTA: Seguro, sí, seguro, porque más que ellos y ellas mismas, cómo se perciben en una situación que llega a ser no solo aprendizaje, sino también experiencia, tiene que ver mucho con qué parte de la experiencia quiero mejorar o cuál estoy disfrutando o cuál me veo bien o no. **Porque hay emoción. Si hay emoción pueden tomar mucha más conciencia de cómo lo están viviendo. Más que otro tipo de competencia,** porque ya no se baja tanto a la parte de conocimiento como escribir y leer, sino que ya están teniendo esa **vivencia** delante de gente, **los están mirando**, se están poniendo en acción y ahí **hay emoción, hay vivencia y darse cuenta de qué les pasa, es más sencillo, les impacta y por eso si hay impacto lo pueden revisar.**
- 7) ENTREVISTADORA: Mil gracias porque justo luego te hablaré de la emocionalidad pero ahora estamos hablando de la autoevaluación y me ayuda muchísimo que me cuentes todo esto. Y entonces tú durante tus clases ¿habías utilizado alguna estrategia de autoevaluación?, ¿has explorado con eso? o ¿no la has utilizado alguna vez?.
- 8) MARTA: Yo les daba una **rúbrica** y esa misma **rúbrica** era la que les servía de autoevaluación, es decir, no les no les pedía o no les evaluaba en base a cosas que no sabían que se les iba a pedir. Entonces, si había una introducción y una conclusión o si había unos contenidos que tenían que explicar lo que fuera esa misma parte de la exposición era la que se evaluaba. Entonces, **rúbrica**. Sí. **Indicadores** y los de antes y los después, eran exactamente los mismos.
- 9) ENTREVISTADORA: Exacto. ¿Y ellos la veían y podían autoevaluarse?
- 10) MARTA: Sí. Con una fotocopia o sea los se miraban o **cuando acababa** cuando se revisaba podían ponerse del uno al cinco por ejemplo cada uno de los niveles de experto aprendiz cómo habían salido.
- 11) ENTREVISTADORA: Mil gracias. Exacto. Sí, la próxima pregunta es: ¿Qué herramientas has utilizado y con la rúbrica? Yo creo que sí. Sobre todo, porque aquí tengo apuntadas otras diarios, preguntas de opinión.
- 12) MARTA: **Preguntas de opinión**, seguramente **en algún momento** también un poco más abiertas como qué es lo que se ha dado bien y qué mejorar y hay algo más. Creo que en algún momento les ha hablado algo más abierto como **fluidez, vocabulario, más rico, menos rico. Estructura**, algo así un poquito más abierto, ¿no? Como un **índice**. Ese índice se agradaba.
- 13) ENTREVISTADORA: Perfecto. Gracias. Y claro, aprendo que la autoevaluación se puede poner a mitad del proceso o a final del proceso. La pregunta es: ¿En qué parte del proceso la utilizaste o la utilizaría?
- 14) MARTA: Ahí solamente ahora veo la otra posibilidad de la mitad. Ahora la estoy viendo, pero nunca la utilicé en la mitad, **al final seguro** y como pauta previa también, al inicio y al final. Pero

- al inicio sin hacer la reflexión solamente como una guía, **solamente lo he usado al final** de una exposición.
- 15) ENTREVISTADORA: Y que, ya que veo que la has utilizado, ¿cuáles te han parecido los resultados? En general.
- 16) MARTA: Hay **una parte que sí que ha funcionado**. Ahora estoy pensando y hablando a la vez. **Hay unas partes como que son muy objetivas que sí**, que pueden ver si hay **estructura en su exposición, si hay el contenido que se les pedía**, pero pues **hay una parte que es mucho más subjetiva**, es a lo mejor en **la riqueza del vocabulario o en algo que es demasiado técnicos es que hubiera necesitado más guía mía previa y decir riqueza de vocabulario ¿Qué es? O sea, tiempos verbales adecuados, me lo invento, Vale, pero ¿qué es?** ¿Qué significa eso? Pues que no utilizo muchas veces la misma palabra para referirme a cosa, cosa o hacer que utilizan sinónimos, **hay una parte que** necesitan de mucha más guía de la que creemos.
- 17) ENTREVISTADORA: Perfecto. Al final sería pros y contras de la autoevaluación.
- 18) MARTA: Los pros yo veo que hay una **implicación y un compromiso con su propio aprendizaje** que aunque no se dé forma natural **los vas invitando a ellos los vas invitando a que se impliquen** a que se después **les vas invitando a ver cuáles son los objetivos de aprendizaje porque los ven escritos van a ver los objetivos además graduados les estás dando mucha claridad sobre cómo se les evalúa** y les estás entrenando ya como diría eso **les estás entregando conocimiento** y ya les está dando **qué se espera de ti** y no solo que nos espera sino esto es una exposición oral llega hasta aquí ¿no? **Un horizonte** esto es muy positivo por contra la autoevaluación **A veces los deja un poco solos**. Me explico. **Si no hay unas indicaciones, un acompañamiento real de cada uno de esos indicadores de evaluación, un apoyo del docente que es hacia dónde quiere llevarlo no pueden llegar solos entonces puede esperar que yo les doy esto haz esto**. Hay que acompañar igualmente al llegar a nivel cinco de ese indicador que te estoy entregando material o porque estamos entrenando antes de esa exposición cualquiera de los aspectos que yo te voy a evaluar entonces a veces se **nos hace un poco más de demasiado confiamos de que ellos sólo van a dejar y no es así, ni lo pretendemos, ni tiene que ser así, hay una guía, un acompañamiento que tiene que existir igual**.
- 19) ENTREVISTADORA: Mil gracias, bueno, perfecto. El bloque dos habla de gestión de los aspectos emocionales en la enseñanza de aprendizaje de la competencia oral. En qué componentes desgranar la competencia oral, indicadores de desempeño, de producción oral, y con producción oral me refiero a cualquier intervención oral ya sea el debate, entrevista o sea ese momento en que se exponen frente al público y hablan, entonces indicadores de desempeño o componentes que desgranen la competencia oral.
- 20) MARTA: Hay una parte de **estructuras**, una estructura de la misma exposición, hay un inicio, un índice, una presentación, hay una base de todo el contenido, el desarrollo y después hay una conclusión, una despedida, un resumen, entonces esa **estructura** tiene que estar. Por otro lado, está dentro de la exposición, cada una de las frases o de los temas que se están desarrollando. Tengo que ver que hay una **un uso apropiado de la lengua** un uso apropiado **gramatical y de vocabulario**. Eso sería otro bloque apropiado de vocabulario y sobre todo de la gramática de los tipos rivales de la lengua después hay una parte que es de **contenido** ¿se me está explicando aquello que la exposición oral requiere?, ¿se está hablando de los ríos, se está hablando de ese país, se está hablando de el resumen del libro?. ¿Veo que hay contenido y conocimiento detrás?, que es más **semántico** quizá. Y después **la última parte sería este punto que hablamos emocional, que es de fluidez, de seguridad, de posicionamiento del cuerpo, de tono, de voz, todo eso está. Hay una emoción detrás que lo está facilitando, lo está entorpeciendo**. Yo creo que esos cuatro. Perfecto.
- 21) ENTREVISTADORA: Y de todos estos cuatro ¿Cuál crees, como profesora que es más difícil de enseñar?.
- 22) MARTA: Como profesoras de lengua **tenemos responsabilidad en los tres primeros** y no sólo responsabilidad sino que por históricamente, por el conocimiento de nuestros estudios, lo estamos haciendo ya en su mayoría. Y después hay una parte que **parece que sea de carácter del niño y ahí es cuando se les deja más solo**. La parte de "tienes que ponerte recto, tienes

- que levantar la voz, tienes que ser más fluido o bueno cuál **es la seguridad** delante de la gente que estás ahí exponiendo o **si miras o no miras** a tus compañeros. A veces se les dice tienes que mirar a tus compañeros, pero **ahí hay una emocionalidad que puede ayudarles, a que todo es suceder o no**. Y también necesita un **entrenamiento, necesitas una comprensión, necesitas de no demonizar la vergüenza, de no atacar a la timidez, necesitas de una compasión absoluta** en esa experiencia, **que es una experiencia de vida, y es una experiencia de vida que todo el mundo lo puede recordar y todo el mundo puede decir si lo paso bien o lo paso mal delante de gente que esa también como somos profesores de lengua se los puede escapar pero está debajo de toda la pirámide que después puede subir más alta o menos alta de la práctica de la oralidad. Y ese es un sustrato importantísimo**. Lo estoy viviendo en primera persona.
- 23) ENTREVISTADORA: ¿Y diría que esa sería la más difícil de enseñar?. Ya me queda claro que te parece importante pero ahora como profesora tenemos cuatro pilares como de lengua y este pilar emocional que forma parte del carácter ¿es fácil de enseñar o difícil?
- 24) MARTA: No sé si sería fácil o difícil pero seguramente en los profesores te diría: ¿tengo las herramientas o no? o ¿tengo la responsabilidad o no? y entonces ahí podíamos decir que sí que **es más complicado porque la gente que se dedica a la docencia no domina la parte emocional o no tiene la necesidad de acceder a la parte emocional o no ha visto incluso lo que condiciona la parte emocional. Si no ha visto que condiciona enormemente no la va a trabajar**, por tanto **se le va a dificultar pero porque no va a querer entrar ahí. Hay unos recursos de aprendizaje que yo creo que o los hemos aprendido en otras áreas pero seguro que ni en la carrera ni del máster se nos ha dado la posibilidad de entrenarla**, solo en la experiencia o en otras situaciones o **si somos además profesores de teatro que ahí ya lo comprendemos perfectamente y sí hay muchas zonas de lengua que son de teatro**. Entonces ahí lo estás pudiendo ver. **Pero no porque en tu especialidad se te den herramientas**.
- 25) ENTREVISTADORA: Quizás redundante, lo siento si es así. ¿Cómo evalúas las exposiciones orales?
- 26) MARTA: Bueno, **esos cuatro indicadores** creo que han aparecido y después **siempre hay una parte mucho más libre**. Si conecta con la gente o no, si les hace intervenir o no. Los cuatro bloques que hemos dicho y después siempre hay algo como más de experiencia de unión con el resto de personas que les están escuchando. Si les pregunta, si les llama la atención. Y bueno, es una parte más creo, **una de conexión con la auditoría, con el auditorio, con las personas que escuchan, con** el resto de la clase.
- 27) ENTREVISTADORA: Faltan pocas preguntas, en la evaluación exposición oral. ¿Qué peso tiene? Diez por ciento treinta, cuarenta, sesenta, ochenta.
- 28) MARTA: Tengo que reconocer que los años que yo he estado siendo docente ha tenido un peso **bastante menor que la lengua escrita y leída**. Es decir, comprensión lectora. Comprensión escrita, Comprensión literaria. Eso siempre ha sido el grueso de mi nota. **Y después he comenzado a ver porque desde el departamento se le daba la importancia y la ha introducido con calzador por un diez por ciento**.
- 29) ENTREVISTADORA: Y esto estamos hablando ¿de los últimos años de la actual de qué año más o menos has tenido tú la experiencia docente?
- 30) MARTA: En el último año por el dos mil diecinueve en el dos mil diecinueve 2019 y ya en los últimos años en los dos tres últimos años se tenía un peso pero **no era más allá del diez por ciento**.
- 31) ENTREVISTADORA: Interesante que para muchos trabajos están revelando eso y éste quiere funcionar un poco en esa onda ¿Por qué? ¿porque viene de los griegos este afán porque sea la escritura, lo que enseñamos, porque dejamos relegada la parte oral que es tan importante?. Esto es un inciso mío.
- 32) MARTA: Bueno, estoy convencida que **si no dominas la parte escrita, no puedes dominar la parte oral, eso lo tengo clarísimo, si tú no tienes una lectura y has adquirido de ahí se estructura, el vocabulario, la fluidez, la gramática, si no la has puesto tú sola después a desarrollar de forma escrita, lo que viene después es la realidad. Pero en el aprendizaje del lenguaje, Yo que he sido profe de lejos, extranjera, lo veo también así**.



- 33) **Yo primero entiendo, lo leo, lo escribo y eso ya es difícil. Y después lo hablo y comunico.** O sea, ese es el orden. Entiendo. No le veo que no sea lógico, porque es un orden de aprendizaje.
- 34) ENTREVISTADORA: Entonces, en una exposición oral que cuáles son las emociones que crees que predominan.
- 35) MARTA: Los tengo muy presentes porque mi hija lleva con este trabajo personal y yo misma. Aparece mucho **la sorpresa** de la mirada del OTRO sentirte **abrumada** por tanta expectación, aparece la **vergüenza**, aparece el **miedo**, terrible, el miedo a qué dirán, cómo me estarán evaluando, cómo me decían, qué estarán pensando de mí cuando estoy delante y creo que **el miedo en cualquiera de sus matices** está muy presente, miedo que se comete en vergüenza, miedo que se comete estar abrumado. No hay más. Y **tristeza y decepción** pero con uno mismo si es que ha estado por debajo de sus expectativas una cosa es la preparación sin la mirada del otro y otra es la puesta en escena y ahí **después el que se va para casa** se va con un poquito tristeza puede aparecer, ya no aparece miedo ni quizás la **rabia**, pero sobre todo una **decepción** que me hubiera gustado hacerlo como mi preparación.
- 36) ENTREVISTADORA: Por eso mi tutora me decía que decir en qué momento se gestiona la emoción o sea en qué momento surge esa emoción que preguntas ¿a la hora de exponer? ¿o después? Y sí está muy bien visto lo que dice ella porque sí, una cosa es que luego estés triste por lo que ocurrió o glorioso, pero en el momento ¿cómo te siente? Así que gracias por explicar la diferencia entre antes y después. Y como profesora ¿has utilizado algún tipo de estrategia para que gestionen esto? o te parece que tienen que gestionarlo ellos?
- 37) MARTA: Gracias a haber sido **profesora de teatro** por muchos años he podido acompañar a todos los alumnos que han estado después delante de un grupo ya las herramientas que utilizaban son todas **herramientas corporales herramientas de teatrales** de gestión **no solamente de la emoción sino de bueno si la emoción está ahí que puede hacer tu cuerpo para ayudarlo**, entonces **el suelo**, hacer que abran **aquí espaldas, ponerme yo en algún momento, a tocar entre las escápulas**, tocarles la, no estoy **yo estoy aquí** también, **no te preocupes, ponerme a su lado y mientras mira a mí se pasean la mirada por todos los alumnos**, todos los compañeros, **decirles y sobre todo hacerles ver que no tiene perfectamente entiendo perfectamente eso**, y todos los que te escuchan pueden estar sintiendo lo mismo cuando estén alguien. Es una situación de que todos estamos en lo mismo porque la profe a veces dice: **No tengas vergüenza, no seas tímido**, sí, no sé qué. **Tiene muchísima importancia. Es una puesta en escena delante del grupo. Soy individuo delante de todo el resto. Esta situación muy diferente y cumbrea veces.** Cómo se vive la materia, pero también el cole, la escolaridad y la propia tiene que **validar absolutamente la vergüenza** y todo aquello que nos parece a veces que se tiene que echar fuera, no, no, no, **está presente y lo acompañamos con el cuerpo, con el estoy** con la mirada, con el asentir y todo lo que necesites, con cables o silencio. **Ahí estamos siempre. Es como una sensación de yo te sostengo y entre todos te sostenemos.**
- 38) ENTREVISTADORA: Increíble. Gracias.
- 39) MARTA: El **teatro** ayuda mucho a eh.
- 40) ENTREVISTADORA: Esto era la última pregunta. A ver si tengo alguna otra cosa que complementar o algo tú...
- 41) MARTA: Yo lo que querría añadir es que **influye tanto la parte emocional** en cómo estructuras los pilares que hemos hecho, de indicadores de evaluación, la emoción es como el sustrato. Si estoy tranquila o estoy en confianza o estoy segura yo no me voy a permitir el flujo de hacer silencios si no estoy **tranquila** desde buscar esa palabra si no estoy en **confianza**. Si volver a a revisar qué es lo que tengo que decir. Si me he tenido que **aprender de memoria**, por tanto, no me va a salir con una **naturalidad** después. Si me lo aprendo de memoria es porque no estoy tranquila. **Es tan importante que va a marcar la nota y la evaluación de mi exposición, seguro para que afecta directamente.** Eso no se ve tan claro. Claro que yo estoy utilizando unas buenas palabras o no se me las aprendo pero después se me saldan con preguntas y eso no va a ser algo natural.
- 42) ENTREVISTADORA: Y ahora para dialogar también, la forma en que se preparan ¿afecta la seguridad con que lo afrontan? ¿no?

- 43) MARTA: Tengo diferente perfección, cuando se la aprenden de memoria la controlan absolutamente es verdad que después van y **parece** que hay una confianza. Pero **eso no es una confianza real**. Hay un, "me lo quiero sacar de encima." Te lo voy a decir así como pum. Pero **no estoy disfrutando** de la experiencia. Seguramente no hay **una sensación de conocimiento real** hay una experiencia que yo quiero pasar rápido y hacer ver que la domino. Pero no hay un dominio. Entonces cuando yo me he ido relajando de charlas que tengo que hacer delante de otro público o veo que mi hija se lo preparan menos, ahora yo veo que eso es bueno, yo veo que eso es positivo. Eso es que se sienten seguras con su dominio del tema, de él y les permitió más naturalidad o más espontaneidad. Eso también se necesita. La realidad nos perfección la actitud. No hay perfección. Se permite cambio de palabra, equivocación. Se permite, una licencia, pero tiene que existir cuando hay un poco más de espontaneidad entonces no siempre cuanto más te lo prepara el resultado en oralidad es mejor.
- 44) ENTREVISTADORA: Mil gracias, Marta.

Anexo 8 Entrevista a Laura

- 1) ENTREVISTADORA: Entonces, acabo de poner a grabar y aquí te tengo las preguntas, pero la primera es cuál es tu especialidad, eres profesora de Yo soy profesora de francés, titulación. Yo, o sea, hice el máster de profesorado para poder dar clases de lenguas extranjeras en principio de inglés, pero como información es de de traductora de francés, como primera lengua y de inglés como segunda, pues luego cuando hice las oposiciones me presenté a francés porque me sentía más segura. Y entonces tengo una plaza realmente es francés.
- 2) LAURA: Ah ok, perfecto, genial. Entonces, este trabajo de final de master, de master se llama gestión emocional y autoevaluación en la competencia oral. ¿Perdona tu Trabajas en concertado o en público?
- 3) ENTREVISTADORA: En público. Sí. Ok, buenísimo. Bueno, entonces, el primer bloque es autoevaluación y la primera pregunta es que entiendes tú por autoevaluación.
- 4) LAURA: Todo hacia los alumnos, entiendo.
- 5) ENTREVISTADORA: Exacto.
- 6) LAURA: Porque nosotros también nos autoevaluamos.
- 7) ENTREVISTADORA: Si ya me habían dicho eso antes, genial.
- 8) LAURA: Y luego entra el alumno mismo que sería una autoevaluación y en una autoevaluación el alumno **debe tener guiados cuáles son los criterios** porque **por sí mismos no los van a generar ni crear, porque son muy inmaduros, es normal**. Entonces, cuando ya ellos saben qué es lo que, en qué se tienen que fijar, pues a partir de una **rúbrica** o de, digamos, de **alguna especie de guión**, ellos tienen que valorar, **valorarse y ver qué tal lo han hecho**. Muchas veces es bueno ponerlo **en lugar de al final de todo del proyecto es bueno hacerlo en otros puntos de la situación de aprendizaje**. Para que luego tenga el **tiempo** de regular, que **no sea una autoevaluación simplemente para poner una nota**, sino que sea también una autoevaluación que decida para **continuar formándose y mejorar**. Y a veces está muy bien hacer esto **en un punto intermedio de la situación de aprendizaje y luego al final**.
- 9) ENTREVISTADORA: Genial.
- 10) LAURA: Bueno, esta es la teoría. Lo que es verdad que el día a día pues a veces el día a día **no es tan fácil poder aplicarlo por los tiempos** que tienes para dar todo, ¿no? Pero en principio eso es lo que lo que sería lo ideal para que pudieran seguir mejorando siempre.
- 11) ENTREVISTADORA: Perfecto. Luego nos repetiremos en cuanto a porque que es fácil y que es difícil, pero perfecto. Todo me sirve un montón. Luego, ¿crees que la autoevaluación puede ser una herramienta útil para que los estudiantes mejoren su competencia oral?
- 12) LAURA: **Sí. ¿sin duda? Sin duda,**
- 13) ENTREVISTADORA: Genial. Buenísimo. ¿Y qué tipo de estrategias has utilizado tú? ¿Ya me hablaste de un guión, de una rubrica? ¿Algo más? ¿O solo eso?



- 14) LAURA: Realmente eso a veces es un poco complicado diversificar esto porque bueno, tampoco y sobre todo me hablas de la expresión oral, ¿no?
- 15) ENTREVISTADORA: Exacto, totalmente.
- 16) LAURA: Todo orientado a la expresión oral, eso es lo digamos.
En este caso también aún es más complicada a veces aplicarlo porque siempre no siempre tienes **el tiempo** en clase para darles unos minutos para que ellos hagan descripción de exposiciones orales o expresiones orales y darles además ese tiempo de valorarse. Lo que va muy bien es tener lo que te decía. simplemente es una rúbrica donde sepan cómo valorarse y lo que va muy bien es **darles el feedback en el momento** y que **los propios compañeros lo vean** a veces. Lo que es muy efectivo es mientras ellos están exponiendo o como profesor tienes tu tu rubrica que les has enseñado previamente para que ellos puedan saber antes qué es lo que les vas a valorar iba muy bien que los demás compañeros también puedan valorar cómo lo están haciendo.
- 17) LAURA: Entonces, cuando ellos han hecho la exposición, pues les preguntas. ¿Qué qué tú lo habéis visto? Y dice: Ah, pues mira, la **entonación** no está muy bien. Te había un momento que no estaba **articulando** mucho lo que decía y eso no esa **dificultad entender** de qué está hablando, pero sí que es verdad que el **soporte visual**, que eso también lo valoramos, está muy bien. Bueno, es hacerles partícipes de todo el proceso. Y a veces cuando entras un retorno a un alumno y se viene otro para hacer el mismo ejercicio **es súper interesante ver cómo ellos aplican lo que le has dicho a otro compañero** brutal y es Eso está súper bien. Luego los siguientes juegan con ventaja, porque ya les has corregido a unos y van aprendiendo, van construyendo a medida viviendo otros ejemplos. Eso creo que es súper efectivo, lo mejor. Es dar el **feedback al momento**. Porque a veces, bueno, utilizó, por ejemplo, **a través de classroom**, utilizó la rubrica y desde ahí, pues mientras ellos van exponiendo, pues tomo nota, hay desde cosas que dicen que no están del todo bien, o una anotación para luego calificarles en algo que han hecho especialmente bien. Claro, te permite tener tu rúbrica con los diferentes niveles de de de estar en catalá. assoliment. Sí, sí.
- 18) ENTREVISTADORA: Que a mí también me sale en catalán “assoliment”.
- 19) LAURA: Bueno, pues entonces nos entendemos. Sí. Entonces claro, tú les pones la digamos a qué niveles tan de cada cosa, yo sé ver en vivo, sobre todo luego mirárselos porque tampoco puede comentar todo. **Si tienes una clase de 30 alumnos, no puedes estar comentándolo todo**. Entonces digo yo, pero está **escuchando con mucho cariño**, tomado en nota, luego mirárselo porque si no, luego nos sirve todo este trabajazo que habéis hecho vosotros y que he hecho yo y que estamos **el tiempo** que estamos aplicando
- 20) ENTREVISTADORA: perfecto muchísimas gracias a ver exacto las estrategias ya en qué momento ya no me lo habías explicado antes antes sería ideal en el medio y luego al final. Así que esta pregunta ya está respondida. Entonces, ¿cómo percibes que ellos, si has utilizado la autoevaluación alguna vez, la usan. O sea, les sirve o les sirve la Bueno, no digo más. ¿Cómo tú crees que la usan?
- 21) LAURA: Cuando hablas de autoevaluación, me hablas de auto auto, o también una coevaluación dentro de esto.
- 22) ENTREVISTADORA: Bueno, coevaluación no ha salido emergentemente, no era plan de mi investigación, pero si me quieres decir sobre la coevaluación también me sirve un montón.
- 23) LAURA: OK. Te encuentras a personas como 2 partes muy muy diferentes. Gente, personas que son muy muy **muy autoexigentes y que utilizan la otra evaluación para flagelarse**. Bueno, para **como castigarse**, dispuesta mucho ver lo que hacen bien y entonces se ponen unas notas súper bajas. Y por otro lado tienes otras personas que, bueno, **se aprovechan de la situación** y como saben que su autoevaluación les va a hacer media con la evaluación, con la coagulación y con la evaluación del profesor, pues dicen, bueno, me sumo dicho la nota yo porque así después la media me saldrá aprobada de esta manera. Entonces, claro, es que **depende mucho de la autopercepción** que tiene cada 1 y de también de la honestidad. Son las 2 cosas. Y bueno, te digo que son, te puedes encontrar cosas muy distintas de cómo ellos lo utilizan.
- 24) ENTREVISTADORA: Perfecto. Y esa pregunta está relacionada con la que viene, que sería que nombremos algunos pros de usar la autoevaluación y algunos contras un poco redondeando lo que hemos dicho y con eso te acaba el primer bloque vale



- 25) LAURA: como pros de la autoevaluación sería que **ayuda a la reflexión** y a trabajar a conocerse más, **a ver cómo el alumno se percibe a sí mismo**. O sea, algo, digamos, personal, y también para el **profesor, para entender y conocer más el estado emocional del alumno** o Bueno, cómo es de qué proceso, de qué momento está de su madura, de cómo está madurando. Es que creo que es autoconocimiento, la autopercepción, condado, pero también para el proceso, para obtener más información y conocer más y que le permite también evolucionar. En cualquier caso, **permite evolucionar** porque si tú ves que un alumno se estaba valorando de forma muy negativa, permite ayudarme a acompañarle en ese estilo, pues esto lo estás haciendo muy bien, tienes que ver las partes positivas, es verdad que en esto tienes que mejorar, no? Por un lado y con los niños que realmente no tienen mucha o bien que **no son muy honestos** por sí mismos o que no saben por dónde eres o trayendo. Pues también es bueno para ayudarles a acompañarles a madurar y a ver las cosas más claras. Entonces esto también me ha llegado con los contras, ¿no? **Que a veces se puede hacer un mal uso de de esta autoevaluación**. El mal uso, he visto cómo cuando no son honestos, porque no cuando están mintiendo, porque si lo utilizan sabiendo que no, que no lo hacen bien y van diciendo que lo van haciendo mal, pues, esto puede afectar de manera negativa a todo el proceso, digamos, Pero al fin y al cabo **es información que el profesor debe saber utilizar como adulto que es y como profesional**.
- 26) ENTREVISTADORA: Gracias, buenísimo. Y entonces el segundo bloque es ya la parte de la gestión emocional. Ok entonces la primera pregunta pero es para contextualizar y como ves tiene que ver con la anterior es una competencia oral o sea cuando ellos hablan cuando ellos exponen cuáles serían para ti los indicadores de desempeño o sea elementos tomas en cuenta para saber si están aprendiendo o no.
- 27) LAURA: Bueno, cuando tiene que exponer. De podemos diferenciar creo entre una exposición oral y una **interacción oral**. No, yo como profesora de todo de lenguas extranjeras. La interacción tiene mucho de eso. Quizás cuando doy catalán castellano y que tiene, pero ya lo das como más por supuesto que es la era internacional en sus lenguas materna. Eso quizás no lo valoramos tanto en las lenguas maternas, claro. Cuando hablamos de las lenguas extranjeras y que yo disfruté muy claramente cuando es francés o inglés, pues cuando es exposición y cuánto es interacción. Entonces, claro, los ítems son un poco distintos. A nivel general en una exposición oral tienes en cuenta lo que te están contando, digamos, el **contenido, la estructura** de cómo la organización, digamos, de cómo ellos organizar todo toda esta información, porque puede ser que yo tenga mucho contenido que contar, pero lo que da cuenta de forma desestructurada y no se me entienda bien. O puede ser que yo, que no fui estructurado, pero haya sido muy expuesto en mi en mi discurso y no haya mucho detalle, no haya mucho contenido. Entonces, yo los diferencien. Entonces, es organización contenido y luego lo que es **la corrección** de cómo ellos estructuran. Eso sería, pues, estructuran, por ejemplo, sus oraciones, si el **vocabulario** que utiliza en el pico y preciso y en la **pronunciación**, por ejemplo, esto a veces, perdón, cuando consigo valor de la exposición, la expresión oral, pues también le zapato la parte de pronunciación, claro, **el ritmo**, el ritmo al hablar, la entonación que utilizan, si la **proyección de la voz** es buena y luego como último punto era el **lenguaje corporal** que también tiene que ver con cómo ellos se expresan. Porque una persona que exponga con **los brazos quietos** así, que no utilice el **soporte visual**, que se ha preparado con antelación, pues va a ser mucho menos comunicativa. En ello tengo en cuenta, pues, en buenos brazos, Si están bailando mientras se exponen, por ejemplo, que están muy quietos o en cambio, se están moviendo mucho. Lo que es el **contacto visual** con la audiencia. Esto también es importante y diría que ya está, eso en más exposición. Cuando es **interacción**, todo esto podríamos decir, pero además que haya una fluidez de intercambio de de la conversación, ¿no? Que lo que tú, que se vea claramente, que hay una escucha activa y una respuesta y que no sean a lo mejor memorizado el diálogo, sino que hay una parte más improvisación y de saber contestar a lo que se le está pidiendo. A veces ayudamos un poco si se pierde, no bueno es interesante acompañarles también.
- ENTREVISTADORA: Perfecto y de todos los componentes que has mencionado cuál te parece que sería el más fácil o los más fácil de enseñar y cuáles serían los más difíciles de enseñar
- 28) LAURA: Es una muy buena pregunta. A ver, quizás, a veces nos fijamos mucho en la corrección, ¿no? En en el momento en el que se están hablando y te apuntas, pues a lo mejor hay el **tiempo**

verbal que ha utilizado más correcto, o esto no lo ha **pronunciado** bien. Esto quizás es más fácil de anotarlo y de organizarlo. A veces la **parte más de contenido** de lo que ellos están expresando. Hay un poco, hay un trabajo previo, siempre, no? En una exposición Entonces normalmente yo les acompaño antes de que llegue al momento de la exposición, o sea, es el contenido también se lo realiza. Es que a veces depende de la persona. Creo que también **tiene que ver con la personalidad**, porque puede ser que una persona ya de forma natural sea muy expresiva y tengo el lenguaje corporal que ayuda a comunicar bien. Y entonces eso no se lo tienes que enseñar y a otra persona así. Y alguien que es capaz de extraer bien una información y enfatizarte la vida donde uso súper claro pero que luego a la hora de expresarlo y comunicar sea difícil de seguir porque no articula bien porque no utiliza otros elementos comunicativos más de del cuerpo entonces. En general, creo que es depende mucho de la persona, de cómo sea el alumno, no te tienes que fijar en lo que necesita cada 1, por eso es interesante valorar tantos ítems, dicho punto, de hecho y valorar todas esas ítems porque así eres triste oye, **siempre hay algo bueno** que es bien, siempre y le digo mira, este carisma que tienes quiere estar hoy mismo en el sol alumno, por ejemplo, que cuando tú eres tú eres muy expresivo, no ves mucho los brazos, miras a los ojos, conectas, comuníquese súper bien. Entonces, yo te tienes que utilizar también cuando haces una exposición oral. Porque **eso ya es tuyo** y lo tienes que aplicar. Entonces, a este niño, por ejemplo, no le tengo que enseñar a comunica. Me tengo que decir que **aplique algo que ella tiene**. Quizás tengo que chillar más a pues a estructurar más su discurso, hacer más correcto. Utilizan del catalán, porque el castellano más suben, porque el catalán su lengua materna y le cuesta un poquito más. Por eso te digo que depende del alumno y de las necesidades y de sus habilidades que tengo.

- 29) ENTREVISTADORA: Perfecto. Estoy totalmente de acuerdo y entiendo. Y aún así me da curiosidad.
- 30) LAURA: Suponte, o sea, aún cuando ya sé que depende del alumno que se te hará más fácil enseñar o sea que te gusta más o con qué para cuál de todos estos aspectos sientas que tiene más herramientas para enseñar para más herramientas y yo te diría que **es la parte de corrección** Porque al fin y al cabo, bueno, venimos de un de otro tipo de aprendizaje también nosotros, eso. Donde solamente nos han enseñado, solamente. A ver, algo que va así, ¿no? Que solamente en su momento en algún momento sí que no se quieren apreciaciones de otro tipo, pero a mí se me quedó más sobre todo la **conexión de cómo se estructura**. Si estás viendo los verbos, si estás, no sé, pronunciando bien toda esta parte más de corrección. Esta es la que me es más fácil de explicar. También supongo que por mi formación, como yo no soy maestra, sino soy profesora de un idioma que he aprendido de forma académica. Siento que me es más fácil hablar de la corrección. El **acompañamiento. Luego lo he aprendido con la práctica**, el acompañamiento más emocional, más de como más práctico, ¿no? Porque al fin y al cabo no es tan importante que conjugues bien un verbo, **como que consigan comunicar** y llamar la atención de la otra persona, de otro interlocutor. Entonces yo pienso aún, aún esforzándome y siento yo, ¿no? Bueno, les cuesta más expresar lo que buscas de ellos. Es más, **lo otro es más matemático**. La gramática al final es, ¿esto es así? Porque la gramática dice que esto funciona de esta manera y esta es la enorme es la verdad. Lo otro, la parte más de exposición de cómo comunican y todo, es como **más abstracto** y cuesta un poco más explicarlo. Creo. **Me gusta más hacerlo, me parece más interesante, pero creo que es más difícil**.
- 31) ENTREVISTADORA: Qué bueno, me encanta. 1000 gracias. Vale.. La próxima pregunta: ¿Qué peso tienen las disposiciones orales de una valoración total?
- 32) LAURA: Peso, pues más o menos, quizás un 20 por 100 puede ser, ok, 15 por 100 trato, a veces es difícil. Porque a veces damos como mucho peso, eso de todas las lenguas materna, las lenguas materna. A **veces lo creo que lo dejamos un poco más de lado porque lo enviamos y como estamos viendo tantísimas dificultades en la competencia tensión escrita, tantísimas, a veces ponemos mucho hincapié en eso, porque es que es alucinante como leen un enunciado y no entienden lo que tienen que hacer**. Entonces, como eso es tan preocupante y al fin y al cabo, pues, en general, se espabilan para comunicarse. Pues siento que, aunque considero que es importante, lo dejamos un poco más de ladito. En cambio, para las lenguas extranjeras, es que al final es algo que tiene, es lo primero que aprenden, deben aprender, es todo el comunicarse y de forma básica y expresar sus necesidades. Entonces ahí sí



- que yo intento más o menos que haya, bueno, pues un **15, 20** por 100 seguro de la evaluación, porque sí, bueno, con tensión oral, con tensión escrita, produce una escrita y producción oral. No tiene que haber esto, no, pues a contras digamos, también valoró pues el aprender a aprender y generar más aprendizaje a partir de las estrategias. Eso también lo tengo. Pero más o menos eso es un 15 por fin.
- 33) ENTREVISTADORA: Perfecto, la ya gracias. Vale. Y ahora ya entrando en la emoción directamente, la pregunta es: A la hora de exponerse al público, ¿qué emociones consideras que predominan?
- 34) LAURA: Tenemos personas muy variables. Pero en general hay un poco de **terror**. O sea, ves la niña es que al momento niños adolescentes al momento de ponerse delante de su clase, **se sienten muy expuestos**, están en un momento de su vida **muy vulnerable**, donde **ellos mismos se están autoexigiendo** mucho, se critican, ellos critican, se fijan mucho en todo, ¿no? Entonces ese mismo, eso que hacen ellos con los demás, sienten que se lo van a hacer a ellos. En ese momento de exponerse, yo creo que muchos de ellos tienen **miedo**. Hay otras personas que quizás en el ámbito académico más puro, duro, se sienten muy inseguras y a la hora de resolver, escribir, comprender textos, lo pasan muy mal, pero luego tienen ese gancho que son personas más sociables, más carismáticas, más líderes, que ve en ese momento como un momento de bueno...en esto soy bueno y es **mi momento estelar**. Entonces tienes como las 2 partes. Exacto.
- 35) ENTREVISTADORA: ¿Y tú según tu opinión las emociones interfieren en su proceso de exponer bien?
- 36) LAURA: **Sin duda**
- 37) ENTREVISTADORA: sin duda vale y creo que ya me lo dijiste por igual esto refina un poco más o sacas si hay algo más que si tú como profesora usar algún tipo de estrategia para entrar en el aspecto emocional, para ayudar a gestionar esa parte.
- 38) LAURA: Bueno, creo que soy **bastante observadora** y me fijo me fijo mucho en cómo lo hacen y en acompañantes en ese proceso. O sea, por ejemplo, si tengo tengo una niña, por ejemplo, que tiene muchos problemas para detenerse con los demás. Y he visto que cuando se trata de hacer una exposición oral, como es algo que ella se prepara y se lo aprende de memoria, me ha sorprendido como lo ha hecho, ¿no? Pues me lo sé y me pongo ahí y lo digo, lo hago aunque se pone roja, pobrecita. Está ahí y se pone. Entonces, bueno, **felicitarlas, sobre todo**, ¿no? Cuando hacen. Yo les digo, mira, esto me ha gustado mucho de ti, como las he hecho. Hay niños por eso que **a veces tampoco reciben muy bien el halago** y no saben se siente bien como nosotros tienes que ir a lo que te funciona pero yo trato de **ser honesta** decirles siempre algo bueno y algo que tiene que mejorar y creo que funciona al menos En ese momento lo reciben y la siguiente vez, algunos intentan aplicar, otros, pues tienen **tanta vergüenza** que creo que te escuchan cuando las estás hablando, ¿no? Qué bueno. Bueno, podría pasar las escuelas. O a lo mejor les digo después, **digamos, individualmente**, les digo, estoy muy contenta como lo has hecho, no se está haciendo cada vez mejor, un poco más en comité, comité, a lo mejor individual.
- 39) ENTREVISTADORA: Qué bueno, Laura, pues ya esa era la última pregunta

Anexo 9 Entrevista a Montserrat

- 1) ENTREVISTADORA: Hola, ¿qué tal Montserrat? ¿Todo bien?
- 2) MONTSERRAT: Todo bien, estoy en clase aquí, tengo dos alumnas ahí trabajando.
- 3) ENTREVISTADORA: Perfecto, mira, primero mil gracias por tu tiempo, mil gracias. Y bueno, que todo lo que me llega a través de Cintia es lo máximo, así que mil gracias.
- 4) MONTSERRAT: A ti, a ti, no te preocupes, encantada de colaborar.
- 5) ENTREVISTADORA: Mil gracias, entonces estoy en la Universidad de Vic haciendo el máster de formación de profesorado y este es el recogiendo datos para el TFM, ¿vale? Muy bien, para el trabajo que es final. Exacto, ¿y tú eres profesora de castellano?
- 6) MONTSERRAT: Mira, yo soy de castellano, de italiano, de literatura, de varias cosas.



- 7) ENTREVISTADORA: Ok, genial, buenísimo. La entrevista no tarda mucho, ¿vale? Máximo 15 minutos. Y aquí te pregunto, dime.
- 8) MONTSERRAT: Tú tranquila, yo estoy tranquila, tú lo que necesites preguntarme, me preguntas, y si puedo responder, que espero que sí, pues encantada.
- 9) ENTREVISTADORA: Genial, vale, entonces el tema de mi TFM es autoevaluación y gestión emocional en la enseñanza de la oralidad. Vale, entonces nos vamos como a concentrar en el contexto de la oralidad, sobre todo la expresión oral.
- 10) MONTSERRAT: Vale, **y yo te digo yo que ahí vamos cojos, muy cojos.**
- 11) ENTREVISTADORA: Ya, por ahí, esa es un poco la motivación de mi trabajo, ¿no? Muy bien, eso claro, has tocado un punto clave. Buenísimo, entonces bueno, la primera pregunta para contextualizar es ¿qué entiendes tú por autoevaluación?
- 12) MONTSERRAT: Bueno, podemos hablar de autoevaluación del profesor o del alumno.
- 13) ENTREVISTADORA: Exacto, del alumno.
- 14) MONTSERRAT: Pues si es la autoevaluación del alumno, pues como el alumno, ¿qué mecanismos o qué recursos tenemos a disposición para que entienda en qué punto o cuál es su dominio de la expresión oral? ¿Qué recursos o de qué manera se puede hacer? ¿Cómo ellos pueden superarse a sí mismos o mejorar según qué aspectos? Entiendo que te refieres a eso.
- 15) ENTREVISTADORA: Sí, sí, sí. Luego, ¿crees que la autoevaluación es una estrategia que puede ayudar a los estudiantes a mejorar su competencia oral?
- 16) MONTSERRAT: **Desde luego, pero en todos los ámbitos, en todas las competencias, no solo en la oral. La autoevaluación siempre es necesaria, que ellos sean conscientes de lo que es bueno para ellos superar o mejorar o que sepan donde fallan,** por decirlo mal dicho, donde fallan.
- 17) ENTREVISTADORA: Sí, exacto.
- 18) MONTSERRAT: Pero que tengan conciencia de su proceso y de que ese proceso puede evolucionar para mejor y ayudarlos a alcanzar un punto que, en relación al nivel o las competencias que se requieren para cada nivel de enseñanza, esté alineado o superarlo.
- 19) ENTREVISTADORA: Exacto. ¿Tú has utilizado alguna estrategia de autoevaluación, alguna herramienta?
- 20) MONTSERRAT: **Hace años sí. Ahora soy profe de Bachi, casi solamente.** No sé a qué se debía la necesidad de que fuera de castellano, pero te explico que en bachillerato de castellano solo hay dos horas y la autoevaluación queda como bastante... Es el día a día, que tú al alumno vamos haciendo cosas y yo creo que van siendo conscientes de lo que se puede mejorar y lo que no.
Pero realmente **pruebas de evaluativas no tenemos tiempo de hacerle.** Es contrario a lo que diría la ley, la normativa, porque **las leyes dicen una cosa pero el tiempo que nos dan para hacer esas cosas es muy limitado y el currículum muy amplio.** Entonces, por desgracia, a veces pagan recursos como este del que tú me hablas.
- 21) ENTREVISTA: Qué interesante, me encanta. Lo de castellano es la especialidad que estoy utilizando, pero sí también he entrevistado de catalán, de francés, lo que importa es que sea profesora de lengua, ¿sabes? Porque además que a ninguna otra materia se le asigna la responsabilidad de la oralidad. No, claro, que se expresen oralmente.
- 22) MONTSERRAT: Yo hasta el año pasado... Este año no he hecho ningún trabajo oral en bachillerato, no me ha dado tiempo. El año pasado hice uno, pero uno en todo el curso. Es decir, no hay espacio para más. Porque luego tenemos aulas con muchos alumnos y tú quieres organizar una actividad oral, pues **necesitas mucho tiempo.** Y ese tiempo se lo robas a otra cosa que luego entra en la selectividad, en las PAU, y entonces es una lucha contra el tiempo.
- 23) ENTREVISTA: Sí, este ha salido como factor común en todas partes, ¿no? Sí, ese es el tiempo. Y entonces pues se renuncia... ¿Se renuncia? No, no es que se renuncie, **es que no hay tiempo de hacer las cosas bien hechas,** ¿no? Como nos gustaría a los que nos interesa la materia y que los alumnos aprendan. Entonces **esa carrera contra el tiempo te limita, te estropea.** Intentas encontrar maneras de hacer que sean más efectivas, pero acabas haciendo mucha clase académica, porque hay mucho contenido, poco tiempo para práctica... Bueno, esa es un poco una queja, pero es que es así.
- 24) ENTREVISTADORA: No, mil gracias. Es común. Totalmente, sí, ha salido muy común.
- 25) Y para cerrar el bloque de autoevaluación, aunque la verdad que ya lo hemos dicho, ¿es pros y contras de la autoevaluación?
- 26) MONTSERRAT: Bueno, pros, pues **genera conciencia en el alumnado, compromiso con su progreso, con su evolución.** También genera probablemente la conciencia de saber que hay... Pues eso, ser conscientes de que hay diferentes aspectos y que se puede progresar en todos, ¿no? Generar ese tipo de autoconocimiento de la propia habilidad, de la propia competencia. Y no sé qué más.



- 27) ENTREVISTADORA: **Pues sí, yo creo que lleva a ser responsables, generar responsabilidad con uno mismo en el propio proceso. Mira, Montse, ¿y los contras? Si se te ocurre alguno.**
- 28) MONTSERRAT: Ya hemos dicho el tiempo. No, bueno, los contras para poder hacerlo, ¿no? Algo negativo de la autoevaluación no veo ninguno, pero que no tenemos tiempo para desarrollar de esa manera tan buena, positiva, pero que necesita tanto **recurso temporal que el que carecemos**. Entiendo. Entonces, yo, pues es más que un contra, es un **impedimento** de tal como está estructurado y organizado el sistema. Entiendo, perfecto. Para ser concretas. Sí, concreto. La dotación horaria, o sea, las materias de lengua no tenemos tiempo. Ya.
- 29) ENTREVISTADORA: Gracias, Montse. Entonces, ahora están bastante relacionadas, pero vamos a la parte de los aspectos emocionales en la oralidad, ¿vale? Entonces, que te acuerdes, no hace falta que me digas específicamente, pero para evaluar algo oral, una exposición, ¿cuáles serían para ti los componentes de desempeño, los que tomas en cuenta?
- 30) MONTSERRAT: Ah, sí, pues mira, pues son tanto elementos verbales como no verbales. Sí. Entonces, la primera distinción sería esa, ¿no? Entonces, **pues la mirada, ¿no? La postura, la interacción con todo el público, no únicamente con el profesor. Pues la seguridad**. Eso en cuanto al **lenguaje no verbal**, ¿no? Pues esa interacción, estar seguro, mantener esa interacción en abierto, ¿no? Que haya como un diálogo, aunque sea la persona, aunque sea una única persona la que está hablando. Y luego, de aspectos verbales, pues sobre todo, primero, por un lado, el dominio del contenido, ¿no? Que eso es importante, dominar el contenido. Y luego, recursos expresivos. Pues que haya la enunciación de las oraciones, los conectores, el uso de conectores, la estructura, cómo está estructurado el discurso. Pues diferentes factores, bastantes, tanto no verbales como verbales, es decir, un poco todo lo que te he dicho.
- 31) ENTREVISTADORA: Perfecto. Y de todo eso que has mencionado, tú como profesora, ¿cuál crees que es más fácil de enseñar o, por el contra, más difícil de enseñar? Los más difíciles son los que tienen que ver con el lenguaje no verbal.
- 32) MONTSERRAT: **Lo que conlleva emoción**, como tú dices, ¿no? El contener, el no ponerse nerviosos ante un auditorio. A veces saben mucho y se bloquean, ¿no? Pues todo el lado emocional. El resto, si estudian y se lo preparan, pues no es tan difícil, ¿no? Pero quizá la presencia y el mantener esa atención ante el auditorio, esa concentración, **esa seguridad en uno mismo, eso es lo más difícil**. Porque **eso no está en manos solo del profesor** y eso pues **también depende mucho del individuo**, ¿no? Y también el profe puede ayudar, pero que se necesita un cierto grado de, a ver, **cómo te diría yo, de preparación mental o de preparación psicológica o de estar de seguridad en uno mismo, de control de emociones o de gestión de emociones, más que control, gestión emocional**.
- 33) ENTREVISTADORA: Sí, entonces te linkeo la próxima pregunta, que ya que has dicho emociones, ya me nombraste de hecho alguna, pero la pregunta específica es ¿qué crees, qué tipo de emociones crees que experimentan los alumnos al momento de estar exponiendo?
- 34) MONTSERRAT: Bueno, ¿los que se bloquean o todos?.
- 35) ENTREVISTADORA: Exacto, todos.
- 36) MONTSERRAT: Quizá mis alumnas que están aquí te podrían contestar mejor, pero yo creo que un poco **de pánico**, es decir, como **un miedo escénico, bloqueo**, se bloquea, y desde el punto de vista del nombre de la emoción, probablemente un miedo. Genial. Un poco de miedo o, a ver, ¿qué te puedo decir yo? **Vergüenza, vergüenza** en el sentido de **timidez**, ¿no? Tantas personas exponerse, exponerse de esa forma, genera esa vergüenza, esa timidez, el querer desaparecer, o que no les miren, sentirse observados, es incómodo, les genera incomodidad, **incomodidad** probablemente.
- 37) ENTREVISTADORA: Miedo, vergüenza, incomodidad. Vale, ¿y tú crees que estas emociones interfieren en su proceso de...?
- 38) MONTSERRAT: Sí, sí, totalmente, claro. Sí, esta pregunta es como tonta, pero bueno, está bien, porque ahora... No es tonta, se quiebra la voz, se manifiesta, se ponen rojos, o hacen, repiten un gesto continuamente, o una muletilla, o sea, influye mucho. Y, de alguna manera, **baja la calidad de lo que podrían hacer**. Les juega una mala pasada, o sea, pierden... **Podrían perder notas si el profe no es clemente**, no se da cuenta de que eso influye.
- 39) ENTREVISTADORA: Ajá, volvemos a nosotros como profesores. ¿Algún tipo de estrategia usas o has usado para enseñarles esta gestión emocional?
- 40) MONTSERRAT: Uy... No, no, creo que no. No lo sé, yo no lo sé. Creo que no. Qué bueno que no. Es que no estoy aquí delante, me están mirando. No, a ver, yo creo que **la mejor estrategia es mostrar... Yo me muestro tranquila**, creo, siempre. Si algún **día estoy nerviosa, también**. Yo creo que un profe tiene que mostrarse como es, siempre. Nunca hacer de... Tener un papel, ni... Pero, ¿cómo estrategias a ellos para que lo supere? Pues no sé, yo no creo que... Yo siempre digo... Tienes que ser tranquilo, **intentar crear un entorno pacífico y tranquilo**, pero como el elemento que está ahí no solo es el profesor, pues en alguna ocasión yo he dejado que



- me lo hagan solo a mí. ¿No? Alguna persona que tiene un PAS, por ejemplo. Ajá. Las personalidades altamente sensibles, pues una estrategia sería, pues vale, me lo hacen solo a mí, en otro momento, ¿no? Ya sabemos, tienen adaptaciones curriculares. Sí. Pero en general a los demás, pues mira, me haces pensar y es algo bueno, ¿no? Pero bueno, **yo siempre digo sopla, soplar para sacar la tensión**. Pero... ¿Viste que... Pero **sí que estaría bien poder dedicar**, pues, tiempo a... a cómo gestionamos esas emociones. Lo que pasa es que con los adolescentes, su público, cuando el público es coetáneo, es de su misma edad, por mucha estrategia, ellos siempre a sus pares les tienen... o tienen mucha INcomodidad... Es decir, en el momento de lo coloquial y del no formal, sí que están cómodos, pero cuando es formal ya se sienten incómodos. Porque yo creo que les molesta, **les importa más lo que piensen los compañeros que lo que piensa el profe a veces**. O les afecta más la imagen que dan. El profe no se está fijando ni en su... Totalmente. Hacerles entender eso, pues es... Sería importante, sí. Cierto, cierto.
- 41) ENTREVISTADORA: Te haré una última pregunta y con esto cerraré. ¿Y es que qué peso tiene la competencia oral, la de producir textos orales, en la evaluación total?
- 42) MONTSERRAT: Mira, es que claro, si hablaras con un profe que hace la ESO, probablemente sí que la tiene, tiene más. Entonces, nosotros en bachillerato, en primero, sí que supuso el **20% de la nota**. De esa evaluación, de ese momento en el que se hizo. Sí. Pero globalmente en todo un curso, **poquito**. Pues yo qué sé. Este año yo, por ejemplo, cero. Bueno, evaluación oral, a ver. Hay otra que es la que tú interactúas cotidianamente con tus alumnos y sabes cómo se expresan. Entonces, que utilicen el registro adecuado, mis alumnos lo saben. Que en mi clase no se dicen ciertas cosas. Claro. Les corrijo. Yo creo que ellos tienen un espejo un poco que siempre está pendiente de cómo se expresan. Es decir, una actividad aposta únicamente para eso, pues a lo mejor no la tengo, pero sí que diariamente en clase hablamos, hablan y que el lenguaje sea apropiado. No solo en cuanto a registro, sino en cuanto a construcción sintáctica y a todo. Pues yo de eso me preocupo, creo.
- 43) ENTREVISTADORA: Qué bueno, Montserrat. Pues mira, esta era la entrevista.
- 44) MONTSERRAT: Perfecto, muy bien. Y me ha servido muchísimo. Tú también, ¿eh? Porque a mí también me va bien. Sí, yo parto de la idea de que todo es muy homogéneo. **La gestión emocional, todos la improvisamos**. Tanto los que aprendemos como las que enseñamos. Sopla, le dijiste, no sopla. Sopla, sí. Pero nadie nos ha formado nosotros tampoco para... Entonces es interesante.
- 45) MONTSERRAT: Sí, porque nosotros no nos han enseñado. Bueno, yo **como me dedico a la mediación, también soy la mediadora del instituto**, entonces sí que es cierto que de eso un poquito pues sí que tengo información. Información. **Y lo podría aplicar más en el aula. Si tuvieras tiempo**. Sí, también. Eso ayuda, ¿no? Pero que siempre un poco uno lo tiene en cuenta, pero quizás no damos una herramienta concreta y está bien.
- 46) ENTREVISTADORA: Siempre estamos aprendiendo, ¿no? Y eso, que como profes de lengua... Porque uno de matemáticas no tiene esa responsabilidad, el de sociales tampoco, el de biología tampoco y el de lengua en verdad tampoco, porque tendría que explicar solo la lengua y a quién se la dejamos, ¿no? Entonces me parece interesante.
- 47) MONTSERRAT: Muy bien, muy interesante la verdad. Qué bueno.
- 48) ENTREVISTADORA: Mil gracias por el tiempo y saludos a las alumnas que están ahí escuchando. Mira. Qué guay.

Anexo 10 Entrevista a Ingrid

- 1) ENTREVISTADORA: ¿Qué entiendes tú por autoevaluación?
- 2) INGRID: La autoevaluación es la capacidad que uno mismo tiene, según lo que ha hecho, **decidir qué nota o qué comentario auto-reflexivo se diría como a uno mismo**. Para mí es eso.
- 3) ENTREVISTADORA: Perfecto, buenísimo. Aquí igual es bellissimo, todas las respuestas ayudan un montón y no hay como buenas y malas, obviamente. Entonces la pregunta es si tú crees que la autoevaluación es una estrategia que puede ayudar a los estudiantes a mejorar su competencia oral.
- 4) INGRID: Sí, sí, sí, sí, sí. Sobre todo, la competencia oral en este caso puede ayudar mucho porque me imagino quizá una actividad de hacer una exposición oral en que además te puedes grabar. Entonces si tú luego te grabas y te ves o te escuchas, es mucho más fácil detectar tú mismo los errores. Pero, aun así, bueno, tú me cortas si necesitas.
- 5) ENTREVISTADORA: No, dime, dime, perfecto.



- 6) INGRID: Aun así también pienso que está bien la autoevaluación, pero **también necesitamos a alguien que nos guíe en el proceso. Alguien con más, sea un profesor o una profesora con más estudios y recursos que el alumno.**
- 7) ENTREVISTADORA: Perfecto, seguiremos profundizando en eso, ya verás. Y tú, ¿alguna vez lo has utilizado la autoevaluación como tal? Y si lo has hecho, ¿lo has hecho a través de alguna herramienta, con algún recurso?
- 8) INGRID: Yo las veces que lo he hecho, **lo he hecho en plan más manual.** O sea, repartir hojas de **autoevaluación y cada alumno se ponía como en una rúbrica** y se ponía, pues yo estoy aquí, yo estoy aquí.
- 9) ENTREVISTADORA: Así, lo he hecho así. Perfecto. Y normalmente, si la has utilizado, ¿normalmente la haces justo cuando acaba la expresión oral?
- 10) INGRID: Sí, o también lo he hecho como co-evaluación, o sea, con más grupal. Que cuando hay grupos, pues que cada grupo se autoevalúe conjuntamente. Según si ha hecho o no ha hecho X tasca o cómo ha hecho X tasca. Y también en exposiciones orales también lo he hecho así. Y también ahora estoy pensando que alguna vez he utilizado el **Google Forms.**
- 11) ENTREVISTADORA: Ah, ¿como herramienta de autoevaluación?
- 12) INGRID: Sí, pero al final es lo mismo. Lo único es que te queda como digital.
- 13) ENTREVISTADORA: Digital ahí, perfecto. ¿Y tú cómo crees o cómo percibes la actitud de los estudiantes frente a la autoevaluación?
- 14) INGRID: Bueno, yo creo que les gusta más porque así pues también creo que **depende mucho del nivel de madurez que tengan ellos.** Pero es verdad que, a ver, yo ahora como adulta, pues ahora me gusta. Pero como estudiante yo no sé si tienen como la capacidad y la **madurez** para decir, o la **sinceridad** también, de decir estoy aquí. Estoy en, yo qué sé, si la rúbrica es del 0 al 4, me lo invento, estoy en un 2. **A veces, pues siempre se ponen buenas notas porque también quieren sacar una buena nota.** Entonces a veces es como que hay un punto de que no hay, un querer aprender real.
- 15) ENTREVISTADORA: Ya, te entiendo perfectamente. A mí me encantaría así, aparte, ¿no? Pongo pausa en las preguntas. Si pudiésemos transformar la educación en que no sea todo en base a la nota, ¿verdad? Porque la nota es como si devalúa todas las cosas, pero bueno, no sabría cómo tampoco, así que no sé.
- 16) INGRID: Ya, ya, ya, es complicado.
- 17) ENTREVISTADORA: Y vale, entonces termino este bloque con dos preguntas, que es una sola. ¿Pros y contras de utilizarla? La verdad veo que es una mena de conclusión porque ya has dicho pros y contras, pero podemos sintetizar.
- 18) INGRID: ¿Pros y contras de utilizar la autoevaluación? Los pros, para mí es que puedes **ganar como más confianza en ti mismo** y que, bueno, que es una herramienta que te ayuda bastante a decidir en qué punto estás. Por lo tanto, también hay como un poder de decisión que al final es como **ganar madurez**, al final. Que no sé si pues todo el mundo la tiene, pero bueno, es **ir practicando esta autoevaluación.** Porque si haces quizá una, bueno, pero si siempre tienes como la costumbre de hacerlo, quizá el primer día pues todo el mundo saca buenas notas, pero cuando cogen como más la costumbre, luego pues ves más el proceso de cada uno. Pienso, no sé. Y los contras para mí es eso, que quizá pues según la edad que tienen, pues a ver, también están en un proceso de desarrollo y **es difícil que sean súper maduros y súper sinceros.** Pero quizá es un poco eso, que a veces pues **puede ser complicado el decidir** en qué punto estoy de lo que se me pida o lo que sea. Quizá es como pros la sinceridad, ganar sinceridad, pero los contras justamente es que depende un poco también del nivel de madurez de cada uno. Entiendo perfecto. ¿Y qué más? A ver, contras. Bueno, que a veces también pues, yo qué sé, quieren pues contentar a sus compañeros y como este es mi amigo, pues yo si estoy haciendo más co-evaluación, claro no, tú me estás pidiendo algo. No importa, pero entiendo, la co-evaluación también ha surgido y entiendo que también el contra sería que no lo hacen.
- 19) ENTREVISTADORA: La sinceridad es como clave en todo esto, ¿no?
- 20) INGRID: Sí, sí, sí, sí, sí. Por también **la nota**, o sea, la nota la tienen aquí, ¿sabes? En mente. Y entonces pues claro, cada uno pues mira por su bien y yo lo entiendo, es que también es normal. Yo creo que también lo hacía, sí, es decir, yo me recuerdo a mí misma de si me hacían hacer alguna vez una autoevaluación y claro pensaba, a ver, ¿por qué me voy a poner un 2 si realmente lo he hecho bien? Ah, bueno. Sí, sí, sí, sí. Sí, bueno, aquí también hay una cuestión de confianza, que esto es otro tema. Es una cuestión de **qué confianza tiene el alumno en sí mismo.** Pero sí, quizá pues no sé, también vas un poco perdido y no sabes, o sea, **la rúbrica tiene que estar bien hecha también.** Exacto. Tiene que ser muy específica, porque si es como muy general, a veces es como bueno, pero ¿en qué me he equivocado de esto? Sí, todo es un 4, ¿sabes? Genial. Sí, no sé, bueno.
- 21) ENTREVISTADORA: Buenísimo, muchas gracias, me encanta que pensemos en esto. Entonces, el próximo bloque habla un poco más de la gestión emocional. A ver, entonces, esto sería en cuanto a la competencia oral, cuando tú vas a evaluar una exposición o cualquier intervención



- oral, seguramente habrá algunos indicadores de desempeño o algunos componentes que dices, bien, bien, bien. Entonces, así, lo que te acuerdes, ¿qué componentes evalúas? En una competencia oral, exacto.
- 22) INGRID: Vale, a ver, en una exposición oral, por ejemplo, ¿no? Ajá, sí. Vale, pues la adecuación del mensaje, el registro, también, no sé, quizá más el ritmo. También, como, a veces, pues también, yo me acuerdo, eso no lo he evaluado yo, pero también como la **posición corporal de alguien**, si **capta la mirada del público**, qué más, también si usa conectores para expresarse, la coherencia, la cohesión. Un poco, también, lo que es escrito, también, pues, en la oralidad. Pero, claro, **tienes esta parte del contacto visual, que es lo que hace, lo que marca la diferencia de lo que es escrito**.
- 23) ENTREVISTADORA: Perfecto, porque entonces, ahora lo que te pregunto es, de todo esto que has dicho, ¿cuáles crees tú que son más fáciles de enseñar y cuáles más difíciles? Y yo creo que puedo refinar la pregunta a, tú como profesora de lengua, ¿cuáles crees que son tus responsabilidades? ¿Todos? ¿Algunos? ¿Otros no? Responde como quieras, ¿sabes? INGRID: Vale, a ver, ¿puedes repetir un segundo la pregunta?
- 24) ENTREVISTADORA: Sí, ¿te acuerdas que me dijiste los componentes? Hablaste de ritmo, de claridad, con lenguaje corporal, de fluidez, tal. Entonces, como profesora, la pregunta inicial es, ¿cuáles son los más fáciles de enseñar de todos estos componentes que tú estás evaluando y cuáles más difíciles?
- 25) INGRID: Ya, vale. Para mí, **los más fáciles quizás son los mismos que los que utilizas cuando escribes**, porque es lo que estamos acostumbrados a hacer. Porque quizás, pues, siempre, pues, pecamos mucho más de, venga, vamos a hacer, a entregar una redacción. Pero creo **que faltan muchos más ejercicios de expresión oral**. Entonces, pues sí, es mucho más **complicado** para mí enseñar, pues, **cómo podemos hacer este contacto visual**, cómo podemos hacer llegar nuestra información de una manera que sea, pues, clara, que sea precisa, que sea todo como súper entendedor. Y no tanto quizás, bueno, quizás es más complicado el tema de la oralidad, pero es igualmente importante.
- 26) ENTREVISTADORA: Ajá, buenísimo, gracias. Un poco hacia, es hacia donde estoy dirigiendo mis conclusiones, ¿no? Porque es como si tenemos todos la costumbre de evaluar con lo mismo que evaluamos lo escrito y enseñar también y dejamos, bueno, no sé si me estoy adelantando en mi propia pregunta, pero bueno, y dejamos que toda la otra parte surja de forma espontánea. Pero es que ni siquiera nosotros como profesores hemos tenido entrenamiento para expresarnos en público, sino que todo el mundo deja que ocurra y a lo mejor se podría ampliar. Y además pienso, bueno, que con el tema de la inteligencia artificial y todo eso va a adquirir relevancia el hecho de comunicarse en vivo, ¿no? La competencia oral de toda la nota, ¿qué porcentaje tiene? De la nota de la asignatura.
- 27) INGRID: Vale, bueno, eso depende porque, por ejemplo, yo me acuerdo que el año pasado les dije en el segundo trimestre creo que era que no tendrían un examen escrito, sino que harían como un trabajo que les duraría como todo el curso y el examen era la exposición oral. O sea que, a ver, no era todo el curso, o sea, todo el trimestre la nota, sino que habíamos hecho otras cosas, pero es que era lo que valía más. Pero eso fue solo un trimestre. La mayoría de las veces la parte oral es, me lo invento, **quizá un 20% o un 10**.
- 28) ENTREVISTADORA: Sí, perfecto. Vale, entonces, ¿qué emociones crees tú que predominan en el estudiante al momento de hacer la expresión oral?
- 29) INGRID: Guau, ¿qué emociones?
- 30) ENTREVISTADORA: Cualquier tipo de emoción que te venga.
- 31) INGRID: O sea, ¿qué emoción necesita un estudiante para hacer una exposición oral?
- 32) ENTREVISTADORA: No, ¿qué necesita, sino cuál vive?
- 33) INGRID: **Nervios, bueno, nerviosismo, vive quizá vergüenza, quizá desconfianza, quizá presión**. Bueno, no estoy diciendo emociones como tales. Presión como por sus compañeros, esa **inseguridad** de si lo hace bien o mal. Al final está delante de un público, **no está acostumbrado a hacerlo porque siempre escribe**, entonces, pues bueno. Pero bueno, también hay el alumno que se siente **súper cómodo**, que de esto también se tiene que hablar, creo. El que está cómodo, **que está en su salsa**. Está bueno. Sí, eso siempre sale, casi siempre recuerdan de segundo.
- 34) ENTREVISTADORA: ¿tú crees que esta emocionalidad interfiere en el desarrollo de la competencia oral?
- 35) INGRID: Ah, sí. ¿Afecta? Sí, sí, sí, cien por cien. Claro, el alumno que está en su salsa le saldrá mejor que el que siente nervios, el que siente inseguridad. Exacto. Y ya para terminar, que si como profesora.
- 36) ENTREVISTADORA: ¿tú utilizas alguna estrategia para gestionar estas emociones en cuanto a la oralidad? Bueno, a ver, creo que es cuestión también del tiempo que lleves dando clase.
- 37) El primer año, los primeros días, los primeros meses estás como más nerviosa. También cada año, cuando no conoces a tus alumnos, al principio también estás como un poquito más nerviosa



- de, a ver, ¿cómo me tratarán? O ¿cómo va a ser esta clase? Pero a medida que va pasando el curso, como lo haces cada día, entonces luego ya estás como si estuvieras en tu casa. Conocer mejor, exacto. Pero claro, nosotros, o sea, como profesoras lo hacemos cada día. Ellos no lo hacen cada día.
- 38) ENTREVISTADORA: No, pero yo digo, a ellos, también la parte emocional, lo que hablábamos antes, ¿es algo que ellos desarrollan por su cuenta? ¿O algo tú, como profesora de lengua, crees que tienes algún tipo de responsabilidad en ayudarles a que esa emocionalidad les sea beneficiosa en vez de un obstáculo?
- 39) INGIRD: Claro, claro, sí. **Hay una responsabilidad de, bueno, que a veces se escapa un poquito del, no del currículum, porque también es nuestra responsabilidad, pero sí que se escapa un poquito de lengua, que es, bueno, quizá como hay inseguridades, hay nervios, eso se trata desde lengua, ¿sí?** Esa es una buenísima pregunta. **Yo creo que, o sea, que tiene que ir por ahí la educación.** Entonces, pues, bueno, y lo que viene es así, ¿eh? Más allá de enseñar lengua, pues tenemos que tratar otros temas más emocionales, y cuando gestionas primero, pues, lo emocional, luego es más fácil.
- 40) ENTREVISTADORA: Pero ¿tenemos estrategias? ¿Tienes?
- 41) INGRID: **No, no, no, no, no las que me gustaría, no. Por supuesto que no, no tengo.**
- 42) **Me gustaría tener más, sí.** Pero es verdad que, bueno, que también hay profesores y profesores, o sea, yo también soy un tipo de profesora que, pues, siempre **intento mirar, pues, que el alumno esté cómodo, que necesitas, quieres que, lo quieres volver a repetir, que es como que busca un poco el qué necesitas que yo, si te lo puedo dar, pues te lo facilito, ¿sabes?** Quizá el primer día, el segundo también, el tercero, como ya te habré dado un poco estas herramientas, pues quizá, pues ya no te hacen falta. Ya le pides a tú que dé a él.
- 43) ENTREVISTADORA: Perfecto, ha estado la última pregunta.

Anexo 11 Entrevistas por escrito

Joan: 1

Anna: 2

Bloque 1: Creencias del profesorado sobre la autoevaluación y su utilidad en la enseñanza y el aprendizaje de la competencia oral.

- 1) ¿Qué entiendes tú por **autoevaluación**?
1. Que cada alumno se autoevalua, para tomar consciencia de lo que ha aprendido.
 2. L'avaluació que fa un mateix alumne de les seves activitats, per exemple. Seguint unes directrius del professorat, que pot ser respondre unes preguntes o amb rúbrica.
- 2) ¿Crees que la **autoevaluación** es una estrategia que puede ayudar a los estudiantes a mejorar su competencia oral? Explica, por favor.
1. Sí, porque les hace tomar consciencia de si lo hacen bien o mal y qué pueden mejorar.
 2. Sí. Con la ayuda de rúbricas o bases de orientación el alumno puede ser consciente de todos aquellos elementos que tiene que tener en cuenta cuando tiene que mejorar su competencia oral.
- 3) ¿Has utilizado **estrategias específicas de autoevaluación** para la enseñanza y aprendizaje de la competencia oral en tus clases?
1. Sí.
 2. Sí.



- 4) Si la respuesta anterior fue Sí, ¿Qué herramientas has usado (rúbricas, diarios, preguntas de opinión)?
1. Rúbricas.
 2. Rúbricas, preguntas, bases de orientación...
- 5) ¿En qué momento del proceso formativo las utilizas? (¿durante el proceso formativo o al final?)
1. Al principio para que el alumno sepa qué se le exigirá y al final para confirmarlo.
 2. Durante el proceso formativo y al final.
- 6) ¿Cuáles han sido los resultados?
1. Muy buenos. Es una herramienta muy útil.
 2. Hay alumnos que aprovechan mucho estas herramientas, pero hay algunos que no les prestan atención.
- 7) Si has realizado estrategias de autoevaluación para la competencia oral, ¿Cómo percibes la actitud de los estudiantes frente a la autoevaluación?
1. Sorprendentemente, los estudiantes se muestran exigentes y conscientes de sus errores o aciertos.
 2. Les gusta saber qué tienen que hacer y estas herramientas los hacen ser más conscientes y fijarse en los detalles, no solo en el contenido.
- 8) Si NO has utilizado estrategias específicas de autoevaluación para la enseñanza y aprendizaje de la competencia oral en tus clases ¿Por qué?
- 9) ¿Podrías nombrar algunos **pros** de usar la autoevaluación para la enseñanza y el aprendizaje de la competencia oral?
1. Motivación de los alumnos. Mejor consciencia de lo que se les pide. Entienden mejor su puntuación.
 2. Ser específicos con todos los elementos que juegan un papel importante en la expresión oral. Poder mejorar. Poder saber de qué se les va evaluar...
- 10) ¿Podrías nombrar algunos **contras** de usar la autoevaluación para la enseñanza y el aprendizaje de la competencia oral?
1. No
 2. Muchos alumnos en el aula.

11) Bloque 2: Gestión de aspectos emocionales en la enseñanza de la competencia oral

- 12) ¿En qué componentes desgranas la competencia oral? Es decir, ¿cuáles son los indicadores de desempeño en una producción oral? Con "producción" oral me refiero a cualquier intervención oral evaluada, ya sea formato de debate, de entrevista, exposición u otras.
1. Contenido (3 puntos) Organización del contenido (1punto) Comunicación (1punto) Lenguaje no verbal (1 punto) Lenguaje verbal (1punto) Presentación (1 punto) Adecuación del tiempo utilizado (1 punto) Respuestas a las preguntas que se les formulan (1punt)



2. Contenido, lengua, pronunciación, coherencia, cohesión, adecuación, lenguaje no verbal...
- 13) De todos estos componentes que mencionas: según tu experiencia, ¿Cuáles son los más difíciles de enseñar?
1. El tiempo y el lenguaje no verbal.
 2. Pronunciación, lengua, lenguaje no verbal
- 14) ¿Y los más fáciles?
1. Adecuación, contenido
 2. La comunicación y el contenido.
- 15) ¿Cómo evalúas las exposiciones orales?
1. Con una rúbrica
 2. Exposiciones orales, entrevistas, vídeos, podcasts, teatro...
- 16) ¿Qué peso tienen las exposiciones orales en la evaluación total?
1. 30% o 20% normalmente.
 2. Dependiendo del trimestre. Un 15% o 20%
- 17) ¿Qué emociones consideras que predominan en los estudiantes durante el desarrollo de una presentación oral? (me refiero al momento de exponerse al público)
1. Inseguridad, timidez, Nervios y ansiedad.
 2. Nervios
- 18) ¿Crees que las emociones que experimentan los estudiantes al momento de realizar una producción oral interfieren en su proceso de desarrollo de la competencia oral? Explica tu respuesta, por favor.
1. Sí
 2. Sí, el alumno/a que las domina acostumbra a sacar mejor nota.
- 19) Tú, como profesor, ¿usas algún tipo de estrategia para enseñarles a gestionar los aspectos emocionales?
1. No
 2. Sí
- 20) Si la respuesta es no. ¿Por qué no?
- 21) Si la respuesta anterior fue Si:
¿qué estrategias utilizas?
1. Respiración, ejercicios de canto, ejercicios de teatro
 2. Acostumbro a poner el vídeo de la presentación en el teléfono, para que vean como se mueven i hablan.



Anexo 12 Cuestionarios del objetivo tres que fue descartado

[Cuestionario inicial](#)

[Cuestionario final](#)

Anexo 13 Rúbrica de Autoevaluación elaborada durante este trabajo de investigación



NOMBRE: Elsa Pozo

REFLEXIONA SOBRE TU EXPRESIÓN ORAL

Instrucciones: Para cada aspecto, marca con una "X" el número que mejor describa cómo consideras tú que te fue en la actividad.

Criterio	1 - Necesito mejorar	2 - A veces lo consigo	3 - Casi siempre lo consigo	4 - Lo hago muy bien
1. Saber escuchar (0: No escuché nada a mis compañeros. 4: Escuché todo el tiempo con atención total.)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Mantener un buen ritmo (0: Hablé demasiado rápido o demasiado lento, perdía el ritmo. 4: Mi ritmo fue claro y agradable.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Usar y conocer el lenguaje corporal (0: Estaba muy rígido, sin expresividad. 4: Me sentí cómodo con mi cuerpo y usé gestos adecuados.)	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Hablar con un volumen adecuado (0: Nadie me escuchaba o gritaba demasiado. 4: Todos me escucharon bien, sin esfuerzo ni incomodidad.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
5. Preparar lo que voy a decir (0: Improvisé en el momento. 4: Tenía mi guion bien preparado y organizado.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
6. Tener claro el objetivo (0: No sabía qué quería decir. 4: Sabía exactamente qué quería comunicar y por qué.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
7. Estructurar el discurso (0: Me faltó una parte importante (inicio, desarrollo o cierre). 4: Estructuré bien mi intervención con una apertura, desarrollo y cierre.)	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Modular la voz (0: No modulé bien la voz, podía pronunciar mejor. 4: Pronuncié claramente y usé la entonación de forma efectiva.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Ser conciso (0: Hablé demasiado o demasiado poco. 4: Dije lo necesario para cumplir con mi objetivo.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
10. Ser respetuoso y amable (0: No fui siempre amable o respetuoso. 4: Fui respetuoso y amable en todo momento.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

TOTAL: 30

Escribe un comentario personal sobre cómo te sentiste en esta actividad y qué aprendiste de ella.

Me sentí bastante segura y me lo preparé muy bien pero el día de la exposición no dije todo. Aprendí a expresarme mejor i modular la voz con los ejercicios que hicimos.



NOMBRE: Leyre Góngora De la Rosa

REFLEXIONA SOBRE TU EXPRESIÓN ORAL

Instrucciones: Para cada aspecto, marca con una "X" el número que mejor describa cómo consideras tú que te fue en la actividad.

Criterio	1 - Necesito mejorar	2 - A veces lo consigo	3 - Casi siempre lo consigo	4 - Lo hago muy bien
1. Saber escuchar (0: No escuché nada a mis compañeros. 4: Escuché todo el tiempo con atención total.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Mantener un buen ritmo (0: Hablé demasiado rápido o demasiado lento, perdía el ritmo. 4: Mi ritmo fue claro y agradable.)	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Usar y conocer el lenguaje corporal (0: Estaba muy rígido, sin expresividad. 4: Me sentí cómodo con mi cuerpo y usé gestos adecuados.)	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Hablar con un volumen adecuado (0: Nadie me escuchaba o gritaba demasiado. 4: Todos me escucharon bien, sin esfuerzo ni incomodidad.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Preparar lo que voy a decir (0: Improvisé en el momento. 4: Tenía mi guion bien preparado y organizado.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
6. Tener claro el objetivo (0: No sabía qué quería decir. 4: Sabía exactamente qué quería comunicar y por qué.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Estructurar el discurso (0: Me faltó una parte importante (inicio, desarrollo o cierre). 4: Estructuré bien mi intervención con una apertura, desarrollo y cierre.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
8. Modular la voz (0: No modulé bien la voz, podía pronunciar mejor. 4: Pronuncié claramente y usé la entonación de forma efectiva.)	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Ser conciso (0: Hablé demasiado o demasiado poco. 4: Dije lo necesario para cumplir con mi objetivo.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Ser respetuoso y amable (0: No fui siempre amable o respetuoso. 4: Fui respetuoso y amable en todo momento.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

TOTAL: 29

Escribe un comentario personal sobre cómo te sentiste en esta actividad y qué aprendiste de ella.

Me sentí a gusto con ella y aprendí como estructurar correctamente un texto instructivo y como hacer bien una exposición oral.



NOMBRE: Héctor García Parra

REFLEXIONA SOBRE TU EXPRESIÓN ORAL

Instrucciones: Para cada aspecto, marca con una "X" el número que mejor describa cómo consideras tú que te fue en la actividad.

Criterio	1 - Necesito mejorar	2 - A veces lo consigo	3 - Casi siempre lo consigo	4 - Lo hago muy bien
1. Saber escuchar (0: No escuché nada a mis compañeros. 4: Escuché todo el tiempo con atención total.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Mantener un buen ritmo (0: Hablé demasiado rápido o demasiado lento, perdía el ritmo. 4: Mi ritmo fue claro y agradable.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
3. Usar y conocer el lenguaje corporal (0: Estaba muy rígido, sin expresividad. 4: Me sentí cómodo con mi cuerpo y usé gestos adecuados.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
4. Hablar con un volumen adecuado (0: Nadie me escuchaba o gritaba demasiado. 4: Todos me escucharon bien, sin esfuerzo ni incomodidad.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Preparar lo que voy a decir (0: Improvisé en el momento. 4: Tenía mi guion bien preparado y organizado.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
6. Tener claro el objetivo (0: No sabía qué quería decir. 4: Sabía exactamente qué quería comunicar y por qué.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
7. Estructurar el discurso (0: Me faltó una parte importante (inicio, desarrollo o cierre). 4: Estructuré bien mi intervención con una apertura, desarrollo y cierre.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Modular la voz (0: No modulé bien la voz, podía pronunciar mejor. 4: Pronuncié claramente y usé la entonación de forma efectiva.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Ser conciso (0: Hablé demasiado o demasiado poco. 4: Dije lo necesario para cumplir con mi objetivo.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
10. Ser respetuoso y amable (0: No fui siempre amable o respetuoso. 4: Fui respetuoso y amable en todo momento.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

TOTAL: 35

Escribe un comentario personal sobre cómo te sentiste en esta actividad y qué aprendiste de ella.

Yo personalmente me sentí bien, ya que a mi me encantan este tipo de actividades y creo que se me dan bien. He aprendido a usar el lenguaje corporal



NOMBRE: Galvín

REFLEXIONA SOBRE TU EXPRESIÓN ORAL

Instrucciones: Para cada aspecto, marca con una "X" el número que mejor describa cómo consideras tú que te fue en la actividad.

Criterio	1 - Necesito mejorar	2 - A veces lo consigo	3 - Casi siempre lo consigo	4 - Lo hago muy bien
1. Saber escuchar (0: No escuché nada a mis compañeros. 4: Escuché todo el tiempo con atención total.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
2. Mantener un buen ritmo (0: Hablé demasiado rápido o demasiado lento, perdía el ritmo. 4: Mi ritmo fue claro y agradable.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Usar y conocer el lenguaje corporal (0: Estaba muy rígido, sin expresividad. 4: Me sentí cómodo con mi cuerpo y usé gestos adecuados.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Hablar con un volumen adecuado (0: Nadie me escuchaba o gritaba demasiado. 4: Todos me escucharon bien, sin esfuerzo ni incomodidad.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
5. Preparar lo que voy a decir (0: Improvisé en el momento. 4: Tenía mi guion bien preparado y organizado.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
6. Tener claro el objetivo (0: No sabía qué quería decir. 4: Sabía exactamente qué quería comunicar y por qué.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
7. Estructurar el discurso (0: Me faltó una parte importante (inicio, desarrollo o cierre). 4: Estructuré bien mi intervención con una apertura, desarrollo y cierre.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
8. Modular la voz (0: No modulé bien la voz, podía pronunciar mejor. 4: Pronuncié claramente y usé la entonación de forma efectiva.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Ser conciso (0: Hablé demasiado o demasiado poco. 4: Dije lo necesario para cumplir con mi objetivo.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
10. Ser respetuoso y amable (0: No fui siempre amable o respetuoso. 4: Fui respetuoso y amable en todo momento.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

TOTAL: 3,7

Escribe un comentario personal sobre cómo te sentiste en esta actividad y qué aprendiste de ella.

Me sentí muy agradable y a gusto. Esta actividad me ayudó a aprender a no tener miedo de exponer y abrirme más con las personas.



REFLEXIONA SOBRE TU EXPRESIÓN ORAL

Instrucciones: Para cada aspecto, marca con una "X" el número que mejor describa cómo consideras tú que te fue en la actividad.

Criterio	1 - Necesito mejorar	2 - A veces lo consigo	3 - Casi siempre lo consigo	4 - Lo hago muy bien
1. Saber escuchar (0: No escuché nada a mis compañeros. 4: Escuché todo el tiempo con atención total.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Mantener un buen ritmo (0: Hablé demasiado rápido o demasiado lento, perdía el ritmo. 4: Mi ritmo fue claro y agradable.)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Usar y conocer el lenguaje corporal (0: Estaba muy rígido, sin expresividad. 4: Me sentí cómodo con mi cuerpo y usé gestos adecuados.)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Hablar con un volumen adecuado (0: Nadie me escuchaba o gritaba demasiado. 4: Todos me escucharon bien, sin esfuerzo ni incomodidad.)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Preparar lo que voy a decir (0: Improvisé en el momento. 4: Tenía mi guion bien preparado y organizado.)	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Tener claro el objetivo (0: No sabía qué quería decir. 4: Sabía exactamente qué quería comunicar y por qué.)	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Estructurar el discurso (0: Me faltó una parte importante (inicio, desarrollo o cierre). 4: Estructuré bien mi intervención con una apertura, desarrollo y cierre.)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Modular la voz (0: No modulé bien la voz, podía pronunciar mejor. 4: Pronuncié claramente y usé la entonación de forma efectiva.)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Ser conciso (0: Hablé demasiado o demasiado poco. 4: Dije lo necesario para cumplir con mi objetivo.)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Ser respetuoso y amable (0: No fui siempre amable o respetuoso. 4: Fui respetuoso y amable en todo momento.)	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

TOTAL: B

Escribe un comentario personal sobre cómo te sentiste en esta actividad y qué aprendiste de ella.

Creo que me sentí mejor en ella que en otras porque me sentí más cómodo y creo que puedo utilizar ese recurso para otros contextos o para otros contextos o para otros contextos o para otros contextos.