



Universidad
Zaragoza

LA MEJORA DE LA EXPRESIÓN ORAL A
TRAVÉS DE LA CREACIÓN DE UN *PODCAST*
DE DEBATE EN UN AULA DE 4ºESO

*The improvement of the oral expression through the
creation of a debate podcast in a 4ºESO classroom*

Autora:

Laura Elena Borao Duesca (755782)

Directora:

Eva María Villar Secanella

Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato,
Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas

Especialidad en Lengua Castellana y Literatura

Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza

Curso 2023-2024

ÍNDICE

	2
RESUMEN	3
ABSTRACT	3
1. INTRODUCCIÓN	5
2. MARCO TEÓRICO	5
2.1 Conceptos clave	6
2.1.1 La competencia comunicativa	6
2.1.2 La expresión oral	7
2.1.3 La didáctica de la lengua castellana	8
2.1.4 La argumentación	9
2.1.5 El <i>podcast</i>	12
2.2 Revisión histórica de la didáctica de la expresión oral	13
2.3 Metodologías activas y metodologías tradicionales	19
2.3.1 Aprendizaje Basado en Proyectos y Aprendizaje Basado en Problemas	19
2.3.2 Aprendizaje por Competencias	22
2.3.3 Didáctica de la clase magistral	24
2.4 Proyectos afines	26
4. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA	28
5. DISEÑO DE LA PROPUESTA DE INNOVACIÓN	30
5.1. Metodología	30
5.2 Desarrollo de las sesiones	31
5.3. Evaluación	38
5.3.1 Cuestionario pre-test y post-test	38
5.3.2 Evaluación de la calidad docente	38
5.3.3 Rúbrica de Evaluación	39
6. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS	40
6.1 Cuestionario pre-test y post-test	40
6.2 Tarea evaluable y calificable. <i>Podcast</i> de debate	47
6.3 Evaluación de la docencia	48
7. CONCLUSIONES	50
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	51
9. ANEXOS	59
ANEXO 1. Encuesta de calidad docente	59
ANEXO 2. Pre-test y Post-test	61
ANEXO 3. Rúbrica <i>podcast</i> de debate	62
ANEXO 4. Presentación de géneros periodísticos	63
ANEXO 5. Ficha ejercicios de dicción	63
ANEXO 6. Presentación del texto argumentativo	64
ANEXO 7. La verdadera libertad de Michael Abbate	64
ANEXO 8. Presentación de la creación de un <i>podcast</i> de debate	65
ANEXO 9. Muestra de guión de un <i>podcast</i> de debate	65
ANEXO 10. Tutorial pre-grabado para editar el <i>podcast</i>	66

RESUMEN

La expresión oral es la gran olvidada en las aulas de secundaria hoy en día, a pesar de estar empleándola constantemente para comunicarnos. El currículo actual contempla la competencia comunicativa y la relevancia de trabajar esta capacidad en los jóvenes. Por este motivo, este Trabajo Final de Máster se centra en llevar a cabo una propuesta innovadora, basada en la creación de un *podcast* de debate, a dos aulas de 4ºESO de un centro público del barrio de Valdespartera. Todo ello se sostiene sobre un detallado marco teórico donde se repasan los orígenes de la didáctica de la expresión oral y conceptos clave para esta investigación, como competencia comunicativa, argumentación, oralidad y *podcast*, un nuevo formato radiofónico. La metodología empleada para el proyecto de intervención es el ABP (Aprendizaje Basado en Proyectos), combinado con el ABPr (Aprendizaje Basado en Problemas), el Aprendizaje por Competencias y la tradicional clase magistral. Tras llevar a cabo la propuesta, los alumnos mejoraron considerablemente su capacidad de expresión oral.

Palabras clave: Expresión oral, competencia comunicativa, *podcast* de debate, Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), 4º Educación Secundaria Obligatoria.

ABSTRACT

Oral expression is the great forgotten skill in secondary classrooms today, despite its constant use for communication. The current curriculum includes communicative competence and emphasizes the importance of working on this ability in young people. For this reason, this Master's Thesis focuses on implementing an innovative proposal, based on the creation of a debate podcast in two 4th-year ESO (Compulsory Secondary Education) classrooms at a public school in the Valdespartera neighborhood. This is supported by a detailed theoretical framework that reviews the origins of the didactics of oral expression and key concepts for this research, such as communicative competence, argumentation, orality, and podcasting as a new radio format. The methodology used for the intervention project is Project-Based Learning (PBL), combined with Problems-Based Learning (PrBL), Competency-Based Learning and

traditional master class. After implementing the proposal, the students significantly improved their oral expression skills.

Keywords: *Oral expression, communicative competence, debate podcast, Project-Based Learning (PBL), 4th year of Secondary Education..*

1. INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo Final de Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas en la especialidad de Lengua Castellana y Literatura tiene como objetivo principal el diseño, implementación y evaluación de una propuesta de intervención educativa de carácter innovador para 4ºESO con la finalidad de mejorar la expresión oral del alumnado. Por ese motivo, se propone la creación de un *podcast* de debate, donde el alumnado pueda interactuar y practicar oralmente en un entorno próximo a la realidad, sin limitarse a lo puramente académico, pero sin dejar de lado un tono y lenguaje adecuados a la materia.

La idea de este proyecto nace de una necesidad detectada a lo largo de mi *Practicum* I en un instituto del barrio de Valdespartera, donde pude observar las deficiencias en expresión oral que tenían los alumnos, así como su falta de dicción y uso correcto de la kinésica durante su horario académico. Su dificultad para adaptarse al registro y a la formalidad académica, aún en 4ºESO, era visible, por lo que este proyecto ambiciona mejorar todos estos aspectos que, posteriormente, serán evaluados.

Las bases de los principales conceptos que se manejan a lo largo de todo este documento, así como la implementación del proyecto de intervención, permitirán posteriormente generar una discusión y reflexión sobre los resultados obtenidos, lo que permitirá plantear diferentes mejoras para futuras intervenciones. Por último, se ofrecen unas conclusiones con los principales puntos extraídos de este ejercicio de intervención educativa.

Cabe destacar que a lo largo de todo este trabajo se tratará, indistintamente, a todas las personas usando el género masculino, entendido como un uso de género global e integrador de todas ellas y no como una discriminación de género.

2. MARCO TEÓRICO

En el presente trabajo es esencial establecer un marco teórico que permita una comprensión precisa de los conceptos fundamentales que constituyen la base del proyecto. A continuación, se proporcionan definiciones contextualizadas de los conceptos clave que serán recurrentes a lo largo de este proyecto.

2.1 Conceptos clave

2.1.1 La competencia comunicativa

La competencia comunicativa es el dominio de ciertas capacidades léxicas, fonéticas y semánticas de una lengua, además de conocer y usar las reglas de uso del idioma, lo que está íntimamente ligado al contexto en el que se desarrolla la comunicación (Universidad Internacional de la Rioja [UNIR], 2020).

La competencia comunicativa oral es imprescindible para la educación, ya que la metodología constructivista ha subrayado la relevancia de la interacción en el proceso de aprendizaje: la participación activa al escuchar al profesor o a los compañeros, comprender lo que expresan y formular preguntas en caso de dudas convierte la clase en un entorno dinámico para el aprendizaje, reflejando así la dinámica de la vida social (Martín Vegas, 2009). La competencia comunicativa implica una comprensión precisa de la intención comunicativa y del contexto en el que se lleva a cabo la comunicación. Además, requiere la adquisición de habilidades fónicas, morfosintácticas y léxico-semánticas, abarcando aspectos como la pronunciación correcta, una sintaxis cuidada y una riqueza léxica. Por último, demanda la capacidad de integrar estos conocimientos al poner en práctica la competencia pragmática, es decir, utilizar el lenguaje aprendido de manera apropiada según el propósito, objetivo y situación específica del acto comunicativo. (Briz, 2019).

El currículo de la Comunidad Autónoma de Aragón para la enseñanza de la Educación Secundaria Obligatoria, aprobado a través de la Orden ECD/1172/2022, de 2 de agosto y entendido como el conjunto de objetivos, competencias clave, competencias específicas, criterios de evaluación, saberes básicos, orientaciones didácticas y metodológicas que regulan la práctica docente para el diseño de los procesos y situaciones de aprendizaje del alumnado que le ayuden en el desarrollo integral de sus capacidades de situaciones de aprendizaje hacia el desarrollo integral de las capacidades del alumnado, contempla la necesidad de formación del alumnado en competencia comunicativa. Esta se enmarca en el apartado de competencias clave, consideradas desempeños imprescindibles para que el alumno progrese con garantías de éxito en su itinerario formativo (BOA, 2022).

Este texto legal toma como referencia el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria

Obligatoria y del Bachillerato y, si bien es cierto, no especifica de manera explícita el término competencia comunicativa.

2.1.2 La expresión oral

La expresión oral, entendida como una habilidad adquirida, se refiere a la competencia lingüística asociada con la generación de discurso hablado. Se trata de una capacidad comunicativa que va más allá de la correcta pronunciación, el dominio del léxico y la gramática de la lengua objetivo, incluyendo también comprensión de aspectos socioculturales y pragmáticos. Esta destreza engloba diversas microdestrezas, como la capacidad de compartir información y opiniones, expresar acuerdo o desacuerdo, resolver inconvenientes en la conversación y discernir en qué situaciones es apropiado participar verbalmente y en cuáles no (Centro Virtual Cervantes, s.f.).

Ramírez Matinez (2022) insiste en que la complejidad de la expresión oral no trata solo de interpretar sonidos acústicos organizados en signos lingüísticos regulados por una gramática, sino que hay que hacer hincapié en la naturaleza eminentemente práctica del lenguaje mediante la interpretación de los usos sociales del discurso y la consideración de la importancia de los contextos y las situaciones comunicativas, los cuales influyen significativamente en la información, los mensajes y sus intenciones comunicativas.

Por otro lado, este mismo autor defiende que existen elementos que surgen durante la enunciación, como los silencios, ritmos, cadencias, intensidad vocal y velocidad del habla. Además, se pueden mencionar otros elementos como sonrisas, risas, llanto, sollozos, suspiros, soplos, silbidos, percusiones, chasquidos, murmullos, melodías u otros signos acústicos simultáneos que enriquecen el discurso oral con significados adicionales expresivos, cargados de matices que aportan una dimensión muy humana al panorama de los claroscuros significativos entre la objetividad y la subjetividad. Incluso podríamos incluir gestos indicativos y movimientos quinestésicos, entre otros. Esta idea aparece apoyada por otros autores como García Cornejo (2003, p.10), quien habla de la “triple estructura básica de la comunicación”; formada por el lenguaje natural humano, como sistema de signos por antonomasia; y los dos sistemas semióticos, el paralingüístico y el kinésico.

La importancia de la comunicación en prácticamente todos los aspectos de la vida es innegable, y el dominio de la expresión oral constituye una pieza clave para el

éxito en este área. En el ámbito educativo internacional, esta premisa queda evidenciada en las directrices del Plan Bolonia, que integra las exposiciones orales como parte esencial de la metodología universitaria, así como en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2001), el cual enfatiza en la competencia comunicativa como un aspecto fundamental en el desarrollo individual.

La oralidad es el modo de comunicación verbal en el que el discurso es transmitido mediante un canal oral (Enciclopedia | La Red Cultural del Banco de la República contributors, 2021). Recordamos que la expresión oral es una habilidad, mientras que la oralidad es una forma de comunicación en sentido amplio, y puede ser entendida como criterio a la hora de potenciar la competencia comunicativa (Del Río Pérez y Gracia Gàrcia, 2014). Esto quiere decir que a medida que se llevan a cabo las actividades de expresión oral, es crucial fomentar el uso del lenguaje hablado por encima de otras formas de expresión, como el dibujo o la escritura. Aunque pueda parecer evidente, no lo es tanto al analizar cómo se plantean a menudo actividades en el aula que, en teoría, buscan fortalecer habilidades de lenguaje oral (Ramírez Martínez, 2022). Por este motivo, a partir de los años 90 hasta el día de hoy, se han tratado de poner en marcha de manera progresiva métodos, prácticas y estudios, con respaldo didáctico y bibliográfico, acerca de la base de la ciencia de la comunicación en expresión oral, con el objetivo de trasvasar esos conocimientos a la docencia. Algunos de estos elementos mencionados son métodos de oralidad, nuevas tecnologías al servicio de la oralidad y publicaciones sobre experiencias concretas en revistas de educación como *Cuadernos de Pedagogía* (Ramírez Martínez, 2022).

2.1.3 La didáctica de la lengua castellana

La didáctica de la lengua castellana, por su parte, ha evolucionado partiendo de una enseñanza clásica de la lengua basada en una lingüística gramaticalizada y normativa caracterizada por la enseñanza de vocabulario, reglas gramaticales, normas y excepciones. En el siglo XX, los lingüistas se centraban en una perspectiva estructuralista, con un mayor interés en los aspectos formales de la lengua y, a partir de los años 50, se inspiraron en una didáctica enfocada en impartir un análisis detallado de los elementos de las oraciones y las relaciones jerárquicas entre ellas, pero sin abordar aún ejemplos concretos de lenguaje oral real (Del Río Pérez y Gracia Gàrcia, 2014). Hoy en día, aunque la gramática sigue siendo el principal eje vertebrador de las

programaciones, la didáctica de la lengua se quiere aproximar a una didáctica por competencias o tareas que pretende ser “un enfoque integral que busca vincular el sector educativo con el productivo y elevar el potencial de los individuos, de cara a las transformaciones que sufre el mundo actual y la sociedad contemporánea” (Cejas Martínez, 2005).

2.1.4 La argumentación

Argumentar implica proporcionar justificaciones para respaldar una opinión o perspectiva particular y este proceso ocurre cuando consideramos necesario respaldar o refutar un hecho o tema. Al argumentar, nuestro objetivo es influir en el pensamiento del otro, persuadirlo para que adopte nuestro punto de vista. Para lograr este efecto persuasivo en la argumentación, el autor del texto persuasivo debe reunir argumentos, pruebas y razones que otorguen credibilidad a su discurso, presentándolos de manera coherente para formar un conjunto semántico y lingüístico capaz de modificar las convicciones del receptor.

Presentar una sucesión clara y ordenada de pruebas es una tarea compleja pero crucial en el texto argumentativo, aunque no es la única ni la más importante, y es que el éxito de la función persuasiva de un texto realmente depende de que los argumentos utilizados sean apropiados para los destinatarios y la situación comunicativa en relación con el tema en cuestión. Es decir, son los aspectos pragmáticos de la comunicación, como el emisor, los receptores y el contexto, los que realmente determinan la efectividad de la tarea argumentativa y persuasiva (Marimón-Llorca, 2008). Por otro lado, aunque la argumentación puede ser oral o escrita, es importante señalar que este trabajo se centra en la de carácter oral.

Algunas personas sostienen que argumentar simplemente implica expresar prejuicios de una manera diferente, lo que lleva a considerar los argumentos como inútiles. Aunque esta percepción es común, es incorrecta: presentar un argumento implica ofrecer un conjunto de razones o pruebas para respaldar una conclusión, por lo tanto, un argumento va más allá de la mera expresión de opiniones y no se reduce a una simple disputa. La importancia del argumento radica, en primer lugar, en su capacidad para ayudarnos a discernir qué opiniones tienen un respaldo más sólido que otras. Reconocemos que no todas las perspectivas son equivalentes; algunas están fundamentadas en razones más sólidas que otras, por lo tanto, es necesario ofrecer

argumentos a favor de diversas conclusiones y luego evaluar su fuerza. De esta manera, el argumento se convierte en un medio para la exploración y el descubrimiento. En segundo lugar, argumentar es crucial porque una vez hemos llegado a una conclusión respaldada por razones sólidas, necesitamos explicarla y defenderla utilizando argumentos. Un buen argumento no se limita a repetir la conclusión; en cambio, proporciona razones y pruebas que permiten a otros formarse sus propias opiniones de manera informada (Weston, 2013).

Los textos argumentativos encuentran su efectividad en gran medida en la organización coherente de las ideas con el propósito de convencer o persuadir. Un texto argumentativo se estructura alrededor de cuatro componentes esenciales (Yagüe Clúa, s.f.):

1. Introducción: Su función es presentar el tema en discusión, captar la atención del lector y fomentar su interés y predisposición favorable hacia el mismo.
2. Tesis: Esta es la idea central que se defiende o refuta, constituyendo el núcleo de la argumentación. Su presentación debe ser clara y puede ubicarse al inicio o al final del texto, dependiendo de si se sigue un enfoque:
 - Deductivo: Se parte de ideas generales (tesis) para llegar a una conclusión mediante la presentación de hechos, pruebas y argumentos.
 - Inductivo: Se presentan argumentos que, tras análisis y razonamientos, llevan a una conclusión que se infiere de los mismos.
 - Mixto: Combina elementos de los esquemas deductivo e inductivo, comenzando con la tesis, mostrando hechos o razonamientos que la apoyen y finalizando con la repetición de la tesis, usualmente con alguna variación.
3. Desarrollo argumentativo: Aquí se presentan las razones o pruebas que sustentan o refutan la tesis. Esta sección constituye la esencia misma de la argumentación.
4. Conclusión: Sirve para reiterar la tesis, resumir los puntos clave del texto y reforzar la posición argumentativa planteada.

Teniendo esto en cuenta, según Navarro et al. (2023), los diferentes argumentos se pueden clasificar en función de tres criterios de la siguiente manera:

1. Según el punto de vista del autor

- a. Objetiva: La tesis está respaldada por numerosas fuentes documentales, con razonamientos lógicos y datos comprobables.
 - b. Subjetiva: La tesis no puede ser demostrada empíricamente y sus argumentos son esencialmente opiniones personales, creencias, valores ideológicos, preferencias estéticas ...
2. Según el tema o área del saber
- a. Humanística: En el caso de ser objetiva puede tratar sobre ética, filosofía, arte, literatura, historia, sociología o política.
 - b. Científico-técnica: Siempre será objetiva y versa sobre temas como física, geología, biología o matemáticas.
 - c. Periodística: Trata sucesos o temas de interés social, político, científico o deportivo.
3. Según el género
- a. Si es objetiva, puede ser: un tratado, una tesis doctoral o un Trabajo Final de Máster. Todos ellos proporcionan argumentaciones extensas, sometidas a un protocolo de investigación riguroso.
 - b. En el caso de ser objetiva y humanística, se presta el ensayo, un género híbrido que aúna ciencia y literatura. Puede tratar sobre temas muy diversos, siendo una argumentación de carácter personal, creativa y con un lenguaje literario.
 - c. Por último, si es subjetivo y periodístico, puede ser un artículo de opinión, una crítica o un editorial. Proporcionan argumentaciones breves cuyo objetivo es influir en la opinión de las masas, transmitiendo la ideología o posición del periodista, colaborador o empresa editora del medio.

Existen una gran variedad de tipos de argumentos, pero Anthony Weston (2013) identifica cuatro fundamentales que describiremos a continuación:

1. Argumento de Autoridad: Se basa en referirse a autores, entidades u organizaciones con experiencia o conocimiento en el tema en cuestión. Esta estrategia se utiliza para respaldar datos, esclarecer conceptos o validar opiniones. Citar fuentes autorizadas fortalece el argumento, siempre y cuando la

información sea relevante, provenga de individuos o instituciones con credibilidad investigativa y no esté fundamentada en suposiciones o conjeturas.

2. Argumento de Ejemplo: Implica formular generalizaciones o conclusiones sobre un tema mediante la presentación de eventos representativos que compartan similitudes. Se busca respaldar la existencia de un fenómeno mediante ejemplos.
3. Argumento por Analogía: Se basa en comparar o contrastar elementos en datos, gráficos, casos o situaciones cotidianas para extraer una conclusión que apoye la tesis propuesta. A diferencia del argumento de ejemplo, aquí no se busca generalizar a partir de las situaciones mencionadas, sino encontrar similitudes entre dos casos concretos. Para construirlo, se seleccionan dos situaciones reales con notables similitudes, pero no se deben extraer conclusiones más amplias de lo que permiten los hechos comparados.
4. Argumento sobre las Causas: Se fundamenta en argumentar una conclusión apelando al hecho que la origina. Identificar la causa de un suceso no siempre es sencillo, ya que a menudo implica interpretaciones contextuales en lugar de encontrar causas últimas. A pesar de esto, es el tipo de argumento más comúnmente utilizado en el día a día.

Además, a la hora de elaborar los argumentos, se puede caer en falacias o falsos argumentos, que pretenden convencer engañando al destinatario. Suelen estar basados en estados emocionales, prejuicios, generalizaciones, tópicos o descalificaciones. El argumento *ad hominem* es uno de los más populares y trata de invalidar un argumento desprestigiando a la persona que lo sostiene. Otro de ellos es el argumento *ad baculum*, que emplea la amenaza al oponente como razón de peso para validar su propio argumento. Por último, destaca el *ad ignorantiam*, que sostiene que algo es cierto simplemente porque no se ha demostrado que es falso (Navarro et al., 2023).

2.1.5 El *podcast*

El proyecto de intervención educativa propuesto en este Trabajo de Fin de Máster exige la creación de un *podcast* radiofónico, por lo que resulta esencial definir el concepto y proporcionar muestras que vislumbren su éxito en alza.

Un *podcast* integra una serie de contenidos grabados en formato de audio y distribuidos en línea. Estos pueden adoptar diversos formatos, como entrevistas o

debates centrados en temas específicos. Blanco (2006) explica que un *podcast* es un archivo digital, generalmente en formato MP3, que cualquier persona puede crear y luego publicar en la web, haciéndolo accesible para el público en general. Además, destaca que utiliza un formato que permite la sindicación de archivos de sonido mediante un sistema RSS, lo que posibilita la suscripción y descarga automática y periódica. El término sindicación se refiere a que no es necesario visitar páginas web individuales para escuchar el contenido, ya que la descarga se realiza de manera directa.

Se han propuesto varias teorías sobre el origen del término *podcast*, entre las cuales se destacan las siguientes interpretaciones (Gallego Pérez, 2010):

Por un lado, se sugiere que el término *podcast* proviene de la combinación de *iPod* con *Broadcasting*. Aunque *Apple* no está vinculada al origen de esta tecnología, sí ha tenido un papel importante en su desarrollo, y es que el lanzamiento del *podcast* en su plataforma *iTunes* marcó un hito en la evolución de esta forma de contenido. Por otro lado, la unión de *Pod*, que significa "cápsula" en inglés, con *Broadcasting* hace referencia a las cápsulas de audio distribuidas en Internet, es decir, los *podcasts*. Otro enfoque es la combinación de "personal" o "público *on demand*" con *broadcasting*, lo que refleja la característica principal del *podcast* de ser un formato de audio disponible bajo demanda.

Una interpretación adicional proviene de Doc Searls, editor del *Linux Journal*, quien sugirió *Personal Option Digital* junto con el concepto anglosajón de emisión. Con esta reinterpretación del término, se enfatiza en las posibilidades de elección personal que ofrece el *podcast* en contraste con la emisión convencional.

Todas las definiciones y conceptos clave proporcionados en esta primera parte del marco teórico componen una base conceptual sólida que orientará el análisis y desarrollo posterior del trabajo. La comprensión clara de estos conceptos es crucial para la delimitación y exploración efectiva de la didáctica de la expresión oral en el marco educativo. A continuación, se vislumbra la expresión oral desde una perspectiva histórica de su didáctica.

2.2 Revisión histórica de la didáctica de la expresión oral

Como ya se ha señalado anteriormente, la enseñanza de la expresión oral y de la argumentación constituyen un aspecto fundamental en el ámbito educativo, y su

evolución a lo largo de la historia ha estado marcada por cambios significativos en las perspectivas pedagógicas y metodológicas. A continuación, se hará una exploración profunda de la didáctica de la expresión oral desde una perspectiva histórica y, en esta ocasión, se buscará comprender cómo ha evolucionado la enseñanza de la expresión oral, identificando hitos clave, corrientes pedagógicas influyentes y transformaciones metodológicas.

Los primeros acercamientos epistemológicos a la didáctica de la expresión oral podrían remontarse a la Antigua Grecia, en concreto al término *diaktiqué*, asociado al arte de enseñar (Abreu et al., 2017). De acuerdo con Zabalza (2007), en su origen etimológico griego, la noción de didáctica estuvo asociada a una variedad de significados: la didáctica como la acción de enseñar; el didacta como un instructor calificado para impartir conocimientos; los manuales y métodos de enseñanza como herramientas didácticas; las escuelas como entidades especializadas en la didáctica; el proceso de aprendizaje como la actividad central del estudiante y objetivo fundamental de la acción didáctica.

Resulta casi imposible no recurrir a las prácticas desempeñadas en la Antigua Grecia, donde la educación se centraba en el desarrollo integral del individuo y la enseñanza de la oralidad desempeñaba un papel crucial en este proceso. La retórica, el arte de la persuasión y la oratoria, eran habilidades fundamentales instruidas a los privilegiados que acudían a las antiguas escuelas griegas. Los estudiantes debían aprender a hablar públicamente de manera efectiva, a persuadir a otros y a expresar sus ideas de manera clara y ordenada. La relevancia de estas disciplinas no se limita únicamente a su extenso período temporal, que abarca desde el siglo VI a.C. hasta el VI d.C., sino que reside especialmente en la intensidad y profundidad de su influencia. Muchas de sus nociones aún conservan su vigencia y los conceptos fundamentales de Aristóteles continuaron siendo operativos, no solo en las doctrinas medievales y renacentistas, sino también en las teorías modernas (Hernández Guerrero y García Tejera, 2024).

Aristóteles, Sócrates y Platón fueron maestros de la didáctica de la expresión oral, cada uno con sus diferentes métodos y aportaciones. El primero de ellos realizó significativas contribuciones a la enseñanza a través de su obra *Retórica*, donde pudo desarrollar principios sobre cómo persuadir y comunicar de manera efectiva en discursos públicos, destacando la importancia de la lógica, la ética y la emoción en la oratoria. Por otro lado, abogó por la elocuencia y la claridad en la expresión oral,

insistiendo en que el discurso no solo debe ser persuasivo sino también comprensible para la audiencia, adaptable al contexto situacional. También enfatizó en la práctica constante como necesaria para mejorar la habilidad comunicativa oral (García-Aguilar, 2019). Sócrates destaca por su método caracterizado por el diálogo y la participación a través de la pregunta y la respuesta. Esto ayudaba a los estudiantes a expresar sus pensamientos de forma clara y coherente, fomentando así el autoconocimiento a través del habla, ya que el diálogo socrático no solo buscaba respuestas, sino que también animaba a los individuos a expresar sus ideas para comprender mejor sus creencias y valores (Valera-Villegas, 2019). Por su parte, Platón, discípulo de Sócrates, incorporó el diálogo filosófico en sus obras. Rescatando esta idea del diálogo, demostró que la expresión oral era una herramienta para explorar ideas y desafiar pensamiento, contribuyendo así al desarrollo de la habilidad argumentativa. En sus diálogos, Platón también empleaba un estilo de habla claro y estructurado, insistiendo en la necesidad de enseñar a los discípulos/alumnos presentándoles las ideas de manera organizada y accesible (Ballén Molina, 2010). En conjunto, Aristóteles, Sócrates y Platón dejaron un legado en la enseñanza de la expresión oral y sus enseñanzas siguen siendo relevantes en la formación de habilidades comunicativas hoy en día.

En la Alta Edad Media (s. VI- s. XI), la educación tomó un enfoque más centrado en la enseñanza del latín y la oratoria religiosa, dado que era mayoritariamente oral y se basaba en la memorización de textos y la repetición de estos, ya que los libros eran escasos y de difícil acceso y esto suponía una garantía educativa para la Iglesia y las clases dominantes (Vergara Ciordia, 2003). Aunque no existe una ruptura traumática con la herencia grecorromana, sí se pudo percibir un cambio a consecuencia del triunfo del cristianismo como agente de cultura y educación (Lázaro Pulido, 2018). La enseñanza era autoritaria y no se permitía la discusión ni la crítica. Estaba destinada únicamente a la nobleza y al clero, y se dividía en tres etapas: escolástica, *trivium* y *quadrivium*. En la primera etapa de la educación aprendían a leer y a escribir el latín y era en la segunda cuando se les formaba en retórica y lógica (Educación en la Edad Media: Características y Métodos, 2023).

A finales del siglo XII, con la creación de las escuelas, el ambiente educativo se invadió de una diversidad racional y metodológica mayor que dio origen a una nueva categoría didáctica basada en la controversia y la disputa, *disputatio*, donde el alumno salía de su marco referencial y sometía a discusión y debate posterior lo que ya había explicado su educador. Lázaro Pulido (2018) explica cómo se llevaba a cabo este

método donde, en el primer acto, el maestro planteaba una pregunta sobre un texto (*questio*), y luego los actores presentaban objeciones (*opponens*) y contraargumentos (*respondens*). También nos dice que, en el segundo acto, el maestro proponía una solución argumentada (*determinatio*) y ofrecía su solución personal al caso. Posteriormente, se presentaba una conclusión (*determinatio magistralis*), que resultaba en un escrito conclusivo llamado cuestión disputada (*questio disputatio*). A veces, se llevaban a cabo disputas magisteriales (*disputatio magistrorum*), en las que participaban maestros y alumnos de la facultad y, ocasionalmente, se producían debates entre maestros de diferentes universidades (*quaestiones quodlibetales*) (Lázaro Pulido, 2018). La *disputatio* nació a raíz de la publicación de la obra *Disputationes* de Simón de Tourneai y alcanzó su mayor esplendor a lo largo de los siglos XII y XIV, pudiendo perdurar hasta bien entrado el siglo XVIII (Vergara Ciordia, 2003).

En la Baja Edad Media (s.XII-s.XV), el rey Alfonso X el Sabio institucionalizó la Escuela de Traductores de Toledo, donde sabios y científicos se centraban en la traducción de textos con el objetivo de difundir el conocimiento en la Edad Media en España. Esto conllevó un cambio en la transmisión de conocimiento, ya que la oralidad quedó en un segundo plano, dando mayor importancia a los textos escritos. Se tradujeron obras del árabe y el hebreo y de las lenguas clásicas, el latín y el griego, de diversas temáticas: medicina, historia, ciencias ... En un territorio donde tantos años habían convivido diversas culturas, no existía una lengua vehicular de transmisión del conocimiento y esta institución permitió el desarrollo y la extensión de la cultura porque tradujo diversos textos y manuscritos al castellano, al inglés o al alemán, sirviendo de puente entre Oriente y Occidente (Valderrama Martínez, 1976). De esta manera, entre la Edad Media y el Renacimiento se produjo un gran cambio cultural: el paso de la cultura literaria de la oralidad a la cultura literaria basada en manuscritos impresos.

Inmersos en el Renacimiento (s.XIII- s.XVI), este trajo consigo un resurgimiento del interés por las Artes y las Humanidades, tomando la educación un enfoque en el desarrollo integral del individuo, incluyendo la expresión oral. La retórica, que había quedado en un segundo plano en la Edad Media, fue retomada alcanzando un papel protagonista durante los siglos XV a XVII, tanto en el ámbito de la enseñanza como en el de la cultura española. La retórica, basada en los principios de los antiguos oradores romanos y griegos como Cicerón y Quintiliano, desempeñaba un papel central; los estudiantes debían trabajar los discursos clásicos para aprender técnicas persuasivas y el arte de la elocuencia (Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2024). Existían dos

modalidades de clases de retórica: las teóricas, dedicadas a la exposición de las enseñanzas de retóricos reconocidos, y las prácticas, cuyo objetivo principal era que los estudiantes dominaran el latín y desarrollaran un extenso conocimiento de las obras clásicas, lo cual implicaba realizar numerosos comentarios de textos (Rico Verdú, 1973).

El modelo educacional volvió la mirada hacia el pasado, admirando a los clásicos y haciendo hincapié en la imitación (*imitatio*) de los grandes modelos de la antigüedad. Los estudiantes debían imitar y adaptar los discursos clásicos para desarrollar sus propias habilidades oratorias. En España, fue en 1580 cuando llegaron ciertos aspectos de la teoría imitativa de Aristóteles (Almeida, 2010), teoría que desarrolla en su obra *Poética* y que sostiene que el arte debe imitar la realidad, pero no como una copia directa, sino con un propósito educativo con el objetivo de transmitir lecciones sobre la naturaleza humana.

En las escuelas y universidades se seguía trabajando la *disputatio*, los debates formales surgidos a finales del siglo XII donde los estudiantes debían presentar y defender sus argumentos oralmente. A ello se sumó la *declamatio* o declamación, donde el alumno interpretaba textos sobre temas polémicos.

En la historia contemporánea de la educación en nuestro país, destacamos la Ley Moyano, también conocida como Ley de Instrucción Pública (1857), que decidió unificar todas aquellas normas educativas, principalmente las del mismo siglo, y así dotar a la instrucción pública un enfoque general, de clarificar las relaciones entre sus partes, de resolver su funcionamiento administrativo. Esta ley reguló, por primera vez, todos los grados de la enseñanza, desde la primaria hasta la educación superior. En el siglo XIX, surgieron las Escuelas Normales en 1839, instituciones donde los maestros de primaria recibían formación en una variedad de áreas que incluían Religión y Moral; Aritmética y Geometría; Lengua Castellana; Física; Historia Natural; Lectura; Escritura; Métodos de enseñanza y Pedagogía, entre otros. Sin embargo, estas asignaturas se centraban más en aspectos culturales que pedagógicos, ya que muchos estudiantes tenían un nivel cultural bajo debido a su formación primaria limitada. En resumen, el papel de estos maestros era principalmente el de moralizar a los hijos de las capas más bajas de la sociedad (Fernández-Soria, 2020). A pesar de ello, estas escuelas representaron un avance significativo al pasar de los gremios o maestros sin formación previa que ejercían otras profesiones, a maestros capacitados en instituciones

especializadas, aunque la formación cultural prevaleciera sobre la pedagógica (Molina Poveda, 2022).

No fue hasta las décadas de 1970 y 1980 cuando surgieron enfoques pedagógicos centrados en el estudiante y orientados al desarrollo de habilidades comunicativas, enfatizando en la relevancia de la comunicación efectiva en la vida cotidiana. Muestra de este interés pedagógico y popular en nuestro país es el caso del ex presidente del Gobierno Adolfo Suárez, que en su campaña electoral trabajó en esa comunicación efectiva para la vida cotidiana. Rompió con la tradición de sus antecesores; Franco, Carrero Blanco y Arias Navarro; militares que emitían discursos desde la tribuna o en edificios institucionales. Suárez, por su parte, se mostró ante España como “un hombre que se sentó en el sofá de su casa, sin recostar la espalda, acercándose a la cámara y metiéndose dentro de los hogares en vez de hablar con voz grave y tono solemne” (Campo Vidal, 2008, p.97), usando un lenguaje más cotidiano y dejando para la historia frases hechas como “hemos tenido que cambiar las cañerías sin cortar el agua” [referido a la Transición española].

La tecnología digital y la globalización propias de nuestro siglo, han dado un giro de 180° en la manera en la que nos comunicamos. Las clases en los centros de enseñanza, en especial cuando se quiere trabajar la expresión oral, a menudo incorporan herramientas multimedia y enfoques interactivos para mejorar las habilidades de comunicación. La vigente Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, promulga lo siguiente en cuanto a la necesidad de reforzar la competencia digital en el aula educativa:

El uso generalizado de las tecnologías de información y comunicación en múltiples aspectos de la vida cotidiana ha acelerado cambios profundos en la comprensión de la realidad y en la manera de comprometerse y participar en ella, en las capacidades para construir la propia personalidad y aprender a lo largo de la vida, en la cultura y en la convivencia democráticas, entre otros. Este cambio de enfoque requiere de una comprensión integral del impacto personal y social de la tecnología, de cómo este impacto es diferente en las mujeres y los hombres y una reflexión ética acerca de la relación entre tecnologías, personas, economía y medioambiente, que se desarrolle tanto en la competencia digital del alumnado como en la competencia digital docente. En consecuencia, se hace

necesario que el sistema educativo dé respuesta a esta realidad social e incluya un enfoque de la competencia digital más moderno y amplio, acorde con las recomendaciones europeas relativas a las competencias clave para el aprendizaje permanente (BOA, 2020, pp. 122871).

Las diferentes épocas históricas, así como sus hitos y referentes aquí reflejados, muestran la evolución de la didáctica de la expresión oral y de la argumentación, dejando ver cómo las influencias culturales, tecnológicas y educativas han dado forma a la manera en la que hemos abordado la enseñanza y el desarrollo de esta habilidad a lo largo del tiempo.

2.3 Metodologías activas y metodologías tradicionales

Una metodología educativa es el “conjunto de estrategias, procedimientos y acciones organizadas y planificadas por el profesorado, de manera consciente y reflexiva, con la finalidad de posibilitar el aprendizaje del alumnado y el logro de los objetivos planteados” (Universidad Europea de Madrid, 2023, s.p.).

Con el objetivo de trasladar este proyecto a un contexto real de aula, se ha decidido hacer uso de diferentes metodologías, aunando sin discriminación aquellas más innovadoras con la más tradicional, la lección magistral.

2.3.1 Aprendizaje Basado en Proyectos y Aprendizaje Basado en Problemas

Cada vez se demanda una mayor exigencia en cuanto a la necesidad de presentar alternativas o ideas innovadoras en el terreno de la educación y el proceso de enseñanza-aprendizaje, además, mantener a los estudiantes motivados resulta un reto para los docentes. El enfoque de desarrollo de proyectos puede motivar a los alumnos a aprender, ya que les permite seleccionar temas de su interés e indagar en ellos. El Aprendizaje Basado en Proyectos es un modelo de aprendizaje con el cual los estudiantes trabajan de manera activa, planean, implementan y evalúan proyectos que tienen aplicación en el mundo real más allá del aula de clase (Blank, 1997).

Hallar la manera más efectiva de asistir o dirigir a los estudiantes en la comprensión de los nuevos conceptos dentro de una materia y estimular su interés no es

una labor sencilla. En este sentido, promover la práctica y demostrar la utilidad de los conceptos son dos aspectos cruciales. Además, otra de las complicaciones que enfrentan los estudiantes en el enfoque tradicional es la necesidad de conectar conceptos de diferentes asignaturas y aplicar lo aprendido. En contraste, el enfoque del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) ofrece una nueva perspectiva que fomenta la integración de asignaturas, promoviendo un modelo más horizontal. Además, como ya hemos dicho, este enfoque enfatiza la aplicación práctica de los conocimientos, lo que resulta en un aprendizaje significativo (García Martínez et al., 2022). Dicho esto, esta metodología activa pretende alcanzar los siguientes objetivos (Martí et al., 2009):

1. Desarrollar la capacidad para la resolución de problemas y la resolución de tareas complejas
2. Mejorar el trabajo en equipo
3. Mejorar las habilidades en el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en un ambiente de proyectos
4. Hacer al alumno responsable de su propio aprendizaje

El ABP es una metodología activa que prepara a los estudiantes para la vida laboral al enfrentarlos a situaciones, desafíos o problemas que simulan condiciones laborales reales. Afrontar estos retos suele requerir trabajo colaborativo, investigación, reflexión y el dominio de los conocimientos relacionados con la asignatura o conjunto de asignaturas involucradas en la actividad. En este tipo de metodología, el rol del equipo docente experimenta un cambio radical: pasa de ser un mero transmisor de conocimientos a una figura que orienta y guía a los estudiantes a lo largo de todo el proyecto, confiando en su autonomía, pero evitando la dispersión. Por lo tanto, el profesorado se convierte en facilitador del proceso de enseñanza-aprendizaje (García Martínez et al., 2022). Desde el punto de vista del alumno, cabe destacar que se centra en él, promoviendo la motivación intrínseca desde un punto de vista retador que demanda habilidades que este debe desarrollar a lo largo de la creación del producto final en el que culmina el ABP (Martí et al., 2009).

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), aún con similitudes con el Aprendizaje Basado en Problemas (ABPr), no debe confundirse. Mosquera Gende informa de que en el ABPr:

Se comienza por la presentación de un problema, que puede tener la forma de un caso. Se utiliza el modelo de preguntas y el resultado no implica la necesaria

presentación de un producto, sino solucionar la cuestión planteada. En cambio, el Aprendizaje por Proyectos sí que supone la creación de un producto final tangible, que siempre suele estar vinculado al mundo real, mientras que el primero puede implicar una situación ficticia o una simulación (2019, s.p.).

Además, en términos generales, el Aprendizaje Basado en Problemas suele involucrar grupos de trabajo más grandes, que en el Aprendizaje Basado en Proyectos se reducen al menos a la mitad. Esto significa que el proyecto puede comenzar en un aula por grupos de 4 personas y transicionar a un proyecto en el que participe un ciclo o un centro completo (Mosquera Gende, 2019).

Tanto el Aprendizaje Basado en Proyectos como el Aprendizaje Basado en Problemas se fundamentan en la teoría constructivista del aprendizaje, la cual sostiene que el conocimiento se edifica de manera activa por parte del estudiante. Este conocimiento, en constante movimiento y cambio, se incorpora a través de herramientas de estudio y mediante la asimilación teórico-práctica, lo que implica que el alumno se convierta en un actor activo, consciente y responsable de su propio proceso de aprendizaje. A medida que el estudiante progresa en su desarrollo formativo, su compromiso con el aprendizaje se vuelve casi total y los resultados obtenidos reflejan los conocimientos que él mismo ha construido. Para alcanzar este objetivo, el estudiante cuenta con la supervisión del profesor o asesor (Barrel, 1999).

La construcción del conocimiento se basa en los hechos, ideas y creencias previamente adquiridos por el alumno. A partir de esta base y de los conceptos presentados, el estudiante gradualmente construye su comprensión actual. Desde la perspectiva constructivista, los datos que percibimos a través de nuestros sentidos y los esquemas cognitivos que empleamos para explorar esos datos existen en nuestra mente. Santillán Campos (2006), quién investiga sobre la teoría del constructivismo aplicado al Aprendizaje Basado en Problemas, proporciona aspectos aplicables a la educación:

1. De la Instrucción a la Construcción:

El proceso de aprendizaje no implica simplemente reemplazar un punto de vista con otro, ni añadir nuevo conocimiento al existente, sino una transformación del conocimiento que se logra a través del pensamiento activo del estudiante. La educación basada en el constructivismo hace énfasis en la experimentación y la resolución de

problemas, reconociendo que los errores no son obstáculos para el aprendizaje, sino oportunidades para el mismo (Ausbel, 1976).

2. Del Refuerzo al Interés:

Los estudiantes comprenden mejor cuando están involucrados en tareas y temas que les interesan. Los profesores, al trabajar desde una perspectiva constructivista, investigan los intereses de los estudiantes y diseñan actividades para apoyar y ampliar esos intereses, integrándolos en el proceso de aprendizaje. Además, los estudiantes pueden utilizar medios y recursos para proponer sus soluciones y puntos de vista.

3. De la Obediencia a la Autonomía:

Los profesores abandonan su rol tradicional de exigir sumisión por parte de los estudiantes y promueven en su lugar la libertad responsable. Según el constructivismo, la autonomía en el aprendizaje se desarrolla a través de interacciones personales recíprocas y se manifiesta mediante la integración de consideraciones sobre los demás y su entorno social.

4. De la Coerción a la Cooperación:

Las relaciones entre los estudiantes son fundamentales. A través de ellas se fomentan conceptos como la equidad, la justicia y la democracia.

En algunas ocasiones, el Aprendizaje Basado en Problemas y el Aprendizaje Basado en Proyectos se dan en el mismo proyecto educativo. Más adelante se justifica por qué en este proyecto piloto se dan ambas metodologías.

2.3.2 Aprendizaje por Competencias

En la Conferencia Mundial sobre Educación Superior de 1998, la UNESCO establece que una de las funciones y misiones de la educación superior es "fortalecer la cooperación con el mundo laboral y analizar y prever las necesidades de la sociedad" (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 1998, s.p.). En este contexto, se propone el modelo educativo basado en competencias como una respuesta a esta necesidad (Argudín Vázquez, 2001).

En este momento, resulta necesario definir una competencia: es una capacidad que permite aplicar conocimientos y habilidades adquiridas, convirtiéndolas en conocimientos activos y transferibles. No se trata simplemente de una restitución o acumulación de conocimientos aislados; más bien, implica la movilización de todos

estos conocimientos y habilidades que un individuo utiliza al enfrentarse a la resolución de problemas o tareas manifestándose en la capacidad de llevar a cabo acciones de manera autónoma y eficaz. Para un diseño curricular efectivo, es crucial tener en cuenta que la competencia no debe considerarse como un objetivo de aprendizaje, sino más bien como una meta relevante y final hacia la cual converge un programa educativo. A diferencia de un objetivo, la competencia no se alcanza de manera directa; más bien, se desarrolla a lo largo de un proceso formativo, y es mediante este proceso que se pueden alcanzar diversos niveles de competencia, los cuales se evalúan según criterios y estándares predefinidos (Nordenflycht, 2005).

Navaridas Nalda (2017) sostiene que entender el aprendizaje como una construcción personal de significado para la adquisición de competencias básicas en el desarrollo integral del estudiante no implica una disminución o depreciación del papel del docente. Por el contrario, en esta nueva perspectiva del aprendizaje basado en competencias, el profesor adquiere una mayor importancia y responsabilidad durante el proceso formativo. Su rol se asemeja al de un mediador entre la estructura del conocimiento y la estructura cognitiva del estudiante.

Para evaluar el aprendizaje por competencias, existen una serie de estrategias metodológicas, es decir, procedimientos, técnicas o recursos empleados por el docente para fomentar y evaluar los aprendizajes, en consonancia con las competencias de los estudiantes. Estas estrategias se presentan como herramientas flexibles destinadas a facilitar la evaluación del aprendizaje como parte integral del proceso de enseñanza-aprendizaje, el desarrollo y la formación académica (Teppa, 2006). Existen diversas estrategias metodológicas bajo el enfoque por competencias:

- a. Estrategias de recirculación: Díaz y Hernández (2010) sostienen que se emplean para evaluar el aprendizaje mediante la repetición literal de la información. Se aplican cuando se requiere repetir o memorizar conceptos repetitivos, lo que puede llevar a un aprendizaje de contenidos con poco significado lógico o psicológico. Esta estrategia es tradicional y se limita a medir la competencia en la memorización exacta de contenidos.
- b. Estrategias de elaboración: Según Tobón, Pimienta y García (2007), las estrategias de elaboración se utilizan para expresar los conocimientos adquiridos durante el proceso de aprendizaje. Por ejemplo, el uso de mapas mentales, que son herramientas textuales y gráficas que articulan imágenes, palabras clave, ideas y figuras para facilitar la adquisición y evaluación de contenidos.

c. Estrategias de organización: Díaz y Hernández (2010) destacan que estas estrategias permiten una reorganización de los contenidos que se evaluarán, facilitando su organización, agrupación o clasificación para lograr una representación precisa de los mismos. Desde esta perspectiva, las estrategias de organización no solo organizan la evaluación, sino que también ayudan a descubrir y construir significados, dándole sentido a los contenidos. Pueden ser utilizadas en diferentes momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que permite a los estudiantes presentar, explorar y relacionar las competencias desarrolladas con lo que se busca aprender.

d. Estrategias de recuperación: Según Tobón et al. (2007), estas estrategias son procedimientos que permiten recuperar información para su evaluación de manera oportuna y eficiente. No se limitan a evaluar conocimientos específicos, sino que también abordan aspectos afectivos, motivacionales, cognitivos, procedimentales y estratégicos para poner en práctica en cualquier momento de la vida.

La evaluación del Aprendizaje por Competencias se debe integrar como un sistema orientado a comprobar con rigor y precisión el grado de consecución de los resultados de aprendizaje previstos en la planificación docente. Debe considerarse como un proceso para valorar la enseñanza, que permite tanto al docente como al estudiante revisar de manera continua los contenidos del programa mediante estrategias, asegurando la coherencia entre lo enseñado y lo aprendido (Nordenflycht, 2005). Según Rodríguez et al. (2019), las estrategias de evaluación de aprendizajes deben ser deliberadas y planificadas por los docentes con un enfoque integral y desencadenar acciones conscientes, coherentes y sistemáticas como parte de un trabajo metódico dirigido al fortalecimiento de competencias a través de entornos educativos que vinculen la teoría con la práctica y fomenten la interacción con el estudiante.

2.3.3 Didáctica de la clase magistral

La transición del modelo curricular tradicional hacia uno centrado en competencias ha generado la exploración de metodologías que fomenten la participación activa de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, se están

reconsiderando las metodologías tradicionales, como la clase magistral. Según la Universitat Politècnica de València, la lección magistral es:

Una estrategia didáctica donde el profesor es el principal protagonista, centrándose en suministrar a los alumnos información esencial y organizada, procedente de diversas fuentes, con unos objetivos específicos, utilizando para ello, además de la exposición oral, otros recursos didácticos que faciliten la comunicación y permitan que los sujetos registren más información y activen más estrategias de aprendizaje. Entre estos recursos cabe destacar los que ofrecen las nuevas tecnologías de la información y, sobre todo, la participación del alumno en las clases con el fin de que la exposición resulte más dinámica. Su finalidad es exponer información actualizada y correctamente organizada, facilitando su comprensión y aplicación, así como elevar los niveles motivacionales de los estudiantes (2023, s.p.).

Si bien es cierto que hay una tendencia actual hacia el aprendizaje por competencias y al uso de metodologías activas, las más tradicionales, como la lección magistral, no son peores que estas. La adopción de metodologías más activas implica un cambio de mentalidad tanto por parte de los docentes como de los estudiantes, por lo tanto, la transición de una estrategia a otra es gradual. Por este motivo, se deben tener en cuenta técnicas que puedan mejorar la clase magistral y complementarla con estrategias más participativas, considerando factores como el estilo de aprendizaje de los estudiantes, la materia impartida y el nivel de grupo (Gatica-Saavedra y Rubí-González, 2021). Si la clase magistral se enfoca en estimular la motivación para continuar aprendiendo, cumple su función educativa, ya que puede generar aprendizaje significativo de manera que el estudiante relacione conocimiento nuevo con aquel que ya posee, y es que desde la mirada de Ausbel, se puede favorecer el aprendizaje significativo por recepción a través de una buena exposición, ya que el aprendizaje significativo no se da solo por descubrimiento. En resumen, si la clase magistral está de acuerdo con los intereses y conocimientos del estudiantado, puede ser una técnica generadora de actividad intelectual y puede tener una buena capacidad formativa (Martín y Solé, 2008).

2.4 Proyectos afines

El *podcast* no solo queda en el interés público, sino que también ha aterrizado en terrenos como el nuestro: la educación. El *podcast* es una herramienta que proporciona un ambiente de continuidad narrativa, que humaniza la relación usuario-máquina, que capta la atención y motiva sus acciones, y que desarrolla procesos de identificación y de participación del usuario (Cabero y Gisbert, 2005).

Un proyecto de innovación llevado a cabo en la Universidad Politécnica Valencia, concretamente en la materia de Teoría y Ecología de los Medio Audiovisuales, proponía usar el *podcast* al estilo *Flipped Classroom*, de manera que los estudiantes pudiesen acercarse previamente al tema, así como escuchar las veces que fuese necesario los contenidos de la materia. El resultado fue prometedor, ya que un 80% de los alumnos declaró que era útil para el estudio, además de un 20% que se alfabetizó en esta herramienta porque nunca antes la había usado (Pareja Aparicio et al., 2019).

En un artículo publicado en la revista *Horizontes Pedagógicos* en 2022, se llevó a cabo un proyecto de intervención que buscaba reforzar la competencia comunicativa y la interculturalidad a través de la creación de un *podcast* colectivo de unos estudiantes de escuela básica del suroccidente colombiano. Antes de iniciar el proyecto, se les realizó un test, donde se evaluaban aspectos cognitivos de la Competencia Intercultural Comunicativa (CCI) vinculados a diversos aspectos: habilidades verbales como los estilos de comunicación y el tono de voz; habilidades no verbales como el enfoque en la comunicación y la iniciativa en la interacción; la toma de iniciativa y la participación activa en la interacción comunicativa, así como el reconocimiento y la confrontación de prejuicios hacia la comunidad indígena. Por otro lado, los aspectos conductuales de la CCI, en el examen, pusieron a los estudiantes ante situaciones en las que debían adoptar actitudes específicas. Por ejemplo, en las habilidades verbales, se presentaron casos con estudiantes que empleaban expresiones y acentos regionales diversos, y se midió la capacidad para llegar a acuerdos en diferentes y opuestas formas de trabajo. En cuanto a las habilidades no verbales, se plantearon casos para gestionar los turnos de palabra, los silencios y las pausas (García Gutiérrez et al., 2022).

En este mismo proyecto se planificaron varios talleres y actividades, a través de los cuales se produjo el *podcast* con los estudiantes. Este proceso paso a paso permitió que los niños y niñas se familiarizaran con esta tecnología no solo como un medio para consumir información o transmitir contenidos, sino también como una herramienta que

los llevó a explorar su entorno, investigar más allá de su contexto inmediato, formular preguntas, contrastar ideas y organizarlas en tres emisiones del *podcast Charlas de guaguas*, creado por ellos mismos. Esta estrategia puso de manifiesto que los estudiantes utilizaron el *podcast* como una herramienta para fortalecer sus habilidades en la comunicación verbal y no verbal, ampliar sus conocimientos sobre las perspectivas e intereses de otras personas, explorar con una mente abierta diferentes contextos, disfrutar del encuentro con individuos de comunidades distintas a la suya y apropiarse de una herramienta digital para crear y difundir sus propios contenidos argumentativos (García Gutiérrez et al., 2022).

En otra ocasión, los alumnos del Grado de Educación de la Universidad CEU San Pablo de Madrid, crearon un *podcast* en la asignatura de Escuela Infantil. Con ese propósito, los estudiantes llevaron a cabo entrevistas a 10 maestros de escuelas infantiles y escucharon dos clases modelo impartidas por pedagogos. Luego, utilizando la información recopilada, produjeron un *podcast* de naturaleza educativa titulado *Maestros por el mundo*. El resultado fue una evaluación positiva por parte del 82% de los estudiantes con respecto al *podcast* como recurso para su futura carrera docente, junto con una tasa de aprobación del 100% en la materia seleccionada (Gallego-Jiménez et al., 2023).

En un proyecto de intervención llevado a cabo en un aula de PMAR (Programa de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento) en un Instituto de Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid se empleó el *podcasting* como medio educativo en el ámbito sociolingüístico. Los objetivos didácticos hacían referencia a la consecución de habilidades tales como activar el aprendizaje por comprensión y atención al compañero; la construcción del conocimiento en el proceso de búsqueda, elaboración y producción de información; y el propicio de la autoreflexión sobre el propio trabajo. La intervención se llevó a cabo durante dos semanas y estuvo repartida en 4 fases: motivación de los grupos, preparación de la materia, producción del proyecto y su exposición en clase. Se seleccionó un periodo histórico específico, el de la Edad Media, en el cual los resultados obtenidos en el curso anterior habían sido decepcionantes. Se abordó el mismo tema fallido, pero esta vez, a través del uso del *podcasting*, se amplió el enfoque para abarcar aspectos no solo literarios, sino también transversales, como particularidades históricas, sociales, modos de vida, formas de pensamiento y acciones medievales, entre otros. Este proyecto fue denominado *¿Es la Edad Media una época oscura?*. Además, se implementó un diseño educativo que culminaría con la creación de

podcasts, siguiendo los pasos de una planificación elaborada y compartida previamente por la clase. Los resultados fueron meramente positivos, ya que la motivación de los estudiantes creció considerablemente con su participación directa a lo largo de todo el proceso productivo, además de fortalecer un ambiente positivo de trabajo grupal (González Conde et al., 2022).

Son diversos los proyectos educativos que se han mencionado alrededor del *podcast*, todos ellos con fecha reciente en los últimos 5 años, por lo que resulta evidente sostener que el *podcast* es una herramienta innovadora en pleno despegue.

4. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

La propuesta de innovación diseñada en este Trabajo Final de Máster plantea una serie de objetivos y, posteriormente, es llevada al aula, un contexto real, donde se verifica cuáles se han cumplido con éxito y cuáles no. A través de diferentes instrumentos de evaluación, se recaba información y se analizan resultados, permitiéndonos valorar el grado de logro de los objetivos planteados y aspectos de mejora del proyecto.

Los objetivos aquí planteados siguen la metodología SMART., que en español responde a “específicos”, “medibles”, “alcanzables”, “realistas” y de “duración limitada” y que permite garantizar una planificación efectiva y un éxito sostenible. En primer lugar, son específicos al ser claros y bien definidos, respondiendo a preguntas como qué, quién, cuándo, dónde y por qué. Además, son medibles, ya que cada objetivo es cuantificable, lo que permite evaluar de manera objetiva el progreso y determinar si hemos alcanzado nuestros objetivos. Asimismo, los objetivos son alcanzables, estableciendo metas realistas y factibles dentro de los límites de los recursos y plazos. La relevancia también está en el centro de los objetivos, ya que están alineados con la misión general del proyecto, contribuyendo de manera significativa a su éxito global. Por último, cada objetivo tiene una duración limitada en el tiempo, con plazos establecidos para su logro. Esto no solo añade un sentido de urgencia que impulsa la acción, sino que también proporciona un marco temporal claro para la ejecución del proyecto. En resumen, la elección de objetivos SMART asegura una dirección clara, una evaluación efectiva del progreso y un enfoque realista y oportuno para lograr el éxito en este proyecto de innovación.

El objetivo principal de este proyecto de intervención educativa es el diseño, implementación y evaluación de un proyecto de carácter innovador en un contexto educativo real para el desarrollo de la expresión oral y la capacidad argumentativa en alumnado de 4ºESO durante ocho sesiones de 50 minutos. Para la consecución de este objetivo general, se plantean los siguientes objetivos específicos:

- Producir un *podcast* de debate como producto final de la intervención.
- Desarrollar el uso de equipos de grabación y edición de audio a lo largo de las últimas 2 sesiones.
- Difundir el *podcast* al público general tras terminar la octava sesión a través de los medios que permita el instituto.
- Identificar el funcionamiento y las normas del debate y que se vea reflejado en el producto final.

Por otro lado, la metodología para el diseño y evaluación de este proyecto se ha basado, en primer lugar, en una revisión bibliográfica que recoge las bases teóricas de la intervención, así como en el diseño de 2 cuestionarios que evalúan la intervención. El primero de estos cuestionarios se ha repartido a los alumnos en dos ocasiones; primero de todo, como pre-test, antes de comenzar con el proyecto, para medir sus conocimientos previos y habilidades sobre el tema, además de introducirlos en sus contenidos; y, en un segundo momento, como post-test tras la finalización de la implementación, para evaluar esta vez su progreso y la efectividad del proyecto de intervención, además de poder discutirlo y contemplar mejoras de cara al futuro.

La muestra la conforman dos grupos diferentes de 4º de la ESO, diversos en género y nivel educativo, puesto que un grupo pertenece al programa de Diversificación Curricular. El pre-test fue contestado por 37 estudiantes y el post-test por 26 estudiantes.

El segundo cuestionario empleado es una encuesta de calidad docente, donde los alumnos juzgan y valoran la calidad de la intervención por parte de la profesora, teniendo en cuenta aspectos como los materiales elegidos y la capacidad de motivación.

Junto a estos dos instrumentos, y para la evaluación de contenidos, se añade un tercero, el producto final que el alumnado debe elaborar tras la implementación del proyecto, un *podcast* de debate tomando como herramienta una rúbrica específica que evalúa el proceso de creación del *podcast*.

5. DISEÑO DE LA PROPUESTA DE INNOVACIÓN

Teniendo en cuenta todo lo anterior, se ha formulado una propuesta de intervención docente de carácter innovador, dividida en sesiones de 50 minutos y dirigida a dos grupos de 4ºESO que denominaremos grupo A, en el que se encuentran matriculados 24 estudiantes, y grupo E, compuesto por 16 estudiantes, siendo este último el de menos nivel curricular. La propuesta se compone de ocho sesiones que culminan en la obtención de un producto innovador: un *podcast* de debate por grupos de 4 a 6 personas. En este *podcast* pondrán en práctica sus capacidades de expresión oral y su escucha activa, además de conocer el debate y tener un acercamiento a temas de interés público.

5.1. Metodología

La metodología didáctica empleada en este proyecto se sostiene con el Aprendizaje Basado en Proyectos y el Aprendizaje Basado en Problemas, enfoques que buscan ofrecer a los estudiantes un aprendizaje activo, significativo y aplicado.

El Aprendizaje Basado en Proyectos se enfoca en que los estudiantes trabajen en la creación de un producto final tangible, vinculando sus conocimientos a situaciones reales. En este caso, los alumnos trabajarán en la creación de un *podcast* de debate, donde planificarán, investigarán y evaluarán sus producciones de manera autónoma y colaborativa. A través de esta metodología, se promueven habilidades como el trabajo en equipo y el uso efectivo de las tecnologías.

Por otro lado, el Aprendizaje Basado en Problemas se centra en la presentación de problemas o situaciones que los estudiantes deben resolver mediante investigación y análisis crítico. En este proyecto, la resolución de los problemas planteados en los debates fomenta el pensamiento crítico y refuerza la conexión entre el conocimiento teórico y su aplicación práctica. Los alumnos deben ser capaces de responder a la incógnita que supone crear un *podcast* con una argumentación coherente y correctamente estructurada.

Asimismo, el Aprendizaje por Competencias complementa estos enfoques, ya que permite a los estudiantes desarrollar y movilizar conocimientos y habilidades de manera autónoma y transferible. Se busca que los alumnos adquieran competencias como la resolución de problemas complejos, la colaboración efectiva y el uso eficiente de las TIC. El docente juega un papel esencial como mediador entre el contenido y la estructura cognitiva de los estudiantes, facilitando el desarrollo integral del aprendizaje.

Finalmente, las clases magistrales se emplean de forma estratégica para proporcionar el marco teórico necesario, optimizando el tiempo disponible y facilitando el avance en los proyectos.

El trabajo en grupos reducidos facilita la colaboración y el aprendizaje compartido, mientras que, como ya se ha mencionado, las clases magistrales se emplean estratégicamente para proporcionar una base teórica sólida y economizar tiempo. De esta manera, se ofrece una estructura que permite a los estudiantes avanzar de manera autónoma, pero con el apoyo constante del docente, quien actúa como guía en el proceso de aprendizaje.

5.2 Desarrollo de las sesiones

SESIÓN 1	Lugar: Aula habitual del grupo
<p>Objetivos didácticos:</p> <p>- Comprender las diferencias y el uso de diferentes géneros periodísticos, sin prejuicios culturales ni de género.</p>	
Desarrollo de la sesión	
5 minutos	Realización individual de un pre-test vía <i>Google Classroom</i> (ver anexo 2), donde responderán preguntas relativas a sus expectativas sobre lo que van a aprender y, al mismo tiempo, permitirá sondear los conocimientos previos que el alumnado posee respecto al tema. Los alumnos cuentan con teléfonos móviles personales, y en el caso de no llevarlos, se les da permiso para usar el ordenador del profesor.
20 minutos	Se explica en qué consisten los diferentes géneros periodísticos vía clase magistral con una presentación (ver anexo 4), además de una breve introducción al origen de los medios de comunicación modernos. Los géneros mostrados son los siguientes: -Géneros periodísticos de información: La noticia, el reportaje y la crónica. -Géneros periodísticos de opinión: El artículo de opinión, la carta al director y la crítica. También se proporciona un ejemplo vinculado de cada uno de ellos.

10 minutos	Lectura de la crónica <i>Un país de mutilados</i> (Salcedo Ramos, 2011), periodista colombiano que narra la travesía de un pueblo a otro de la familia de Claudia y de cómo estos son víctimas de la guerrilla en el año 2006. Esta permite conocer realidades ajenas a través de un viaje al pasado reciente. Los alumnos leen un párrafo en alto por orden.
15 minutos	Redacción individual de una crónica personal de manera individual, de carácter libre (evento deportivo, viaje de estudios ...) y con una extensión de entre 10 y 12 líneas.

SESIÓN 2	Lugar: Aula habitual del grupo
<p>Objetivos didácticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Practicar la expresión oral en un contexto interactivo que permita un diálogo respetuoso. -Comprender las diferencias y el uso de diferentes géneros periodísticos, sin prejuicios culturales ni de género. 	
Desarrollo de la sesión	
15 minutos	Realización en común de diferentes ejercicios de dicción, dónde calentarán la voz para la posterior lectura de textos, basados en una ficha entregada por la profesora (ver anexo 5). Esta actividad será guiada por el docente, de manera que todos realizarán todos los ejercicios por turnos.
35 minutos	Lectura en voz alta de las crónicas redactadas en la sesión anterior. Después de que un compañero lee, tanto la docente como los compañeros, por turnos, hacen correcciones sobre su dicción, entonación y proyección de la voz.

Deberes
<p>Al final de esta sesión, deben buscar individualmente un tema de debate que sea de su interés y, además, deben buscar información para informarse sobre el mismo. Para introducirlos, se les da el siguiente ejemplo: ¿Deben las personas transexuales poder cambiar de identidad libremente?</p> <p>A continuación, deben apuntar el tema de manera individual en una tabla habilitada en <i>Google Classroom</i> junto a su nombre. En el caso de que su tema se repita, deben modificarlo.</p>

SESIÓN 3	Lugar: Aula habitual del grupo
Objetivos didácticos: -Desarrollar su capacidad para producir y analizar textos argumentativos orales y escritos de forma grupal y/o individual. -Conocer el funcionamiento del proceso de producción de un <i>podcast</i> radiofónico.	
Desarrollo de la sesión	
20 minutos	<p>Explicación vía clase magistral del texto argumentativo con apoyo de una presentación (ver anexo 6), siguiendo los siguientes puntos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Definición • Clasificación • Estructura: Deductiva, inductiva y encuadrada • Tipos de argumentos: Objetivos, subjetivos y cuya credibilidad depende de la tesis, la situación y la credibilidad del autor. • Falacias: <i>Ad hominem</i>, <i>ad baculum</i> y <i>ad ignorantiam</i>.

15 minutos	<p>A continuación, se realiza un ejercicio práctico individual para ver si se han comprendido las ideas principales del texto argumentativo. Se lee en alto el texto llamado <i>La verdadera libertad</i>, de Michael Abbate (ver anexo 7), y se les deja tiempo de trabajo autónomo. Pasados estos minutos, los alumnos deberán ser capaces de reconocer la tesis, los argumentos y la estructura argumentativa.</p> <p>La docente pregunta de manera aleatoria a algunos alumnos para realizar las correcciones en común.</p>
12 minutos	<p>Explicación magistral de la tarea que actuará como situación de aprendizaje del tercer trimestre del curso: deberán crear un <i>podcast</i> de debate por grupos. La docente se apoya en una presentación (ver anexo 8).</p>
3 minutos	<p>Por último, se les explica la tarea que deberán realizar en casa de forma individual. Esta consiste en escuchar un episodio del <i>podcast BILATERAL</i> (Calle y Poché, 2022, 6m), donde se expone un pequeño debate de seis minutos acerca de si el dinero da la felicidad o no. Deberán extraer los diferentes argumentos y decir de qué tipo son, según lo visto en clase (generalización, hechos probados, autoridad ...), y apuntarlo en el cuaderno.</p>
Deberes	
Escuchar el <i>podcast ¿El dinero da la felicidad?</i> (Calle y Poché, 2022, 6m), y extraer los principales argumentos y decir de qué tipo son.	

SESIÓN 4	Lugar: Aula habitual del grupo
<p>Objetivos didácticos:</p> <p>-Desarrollar su capacidad para producir y analizar textos argumentativos orales y escritos de forma grupal y/o individual.</p> <p>-Conocer el funcionamiento del proceso de producción de un <i>podcast</i> radiofónico.</p>	

Desarrollo de la sesión	
10 minutos	Se pasa lista para ver quién ha hecho los deberes y se procede a su corrección. El docente pide voluntarios y va apuntando los argumentos en la pizarra digital, para que sea más fácil de seguir para todos los alumnos.
5 minutos	Se procede a la creación de los grupos cooperativos para el <i>podcast</i> de debate. Para ello, se proyecta una lista creada previamente por el docente, garantizando que los grupos sean heterogéneos y equilibrados.
20 minutos	Se disponen los grupos de forma espacial y los integrantes debaten sobre cuál debería ser el tema de debate seleccionado entre todos los que propusieron para la tarea de la sesión 2. Una vez elegido, deben dejar claros los roles (presentador-moderador, opinión 1 y opinión 2) y transmitírselo al docente para que lo anote.
15 minutos	De forma autónoma, deben redactar de cuatro a cinco argumentos de diferente tipo en su cuaderno en referencia al tema de debate escogido. Estos deben ser sólidos y se les permite usar el teléfono móvil o el ordenador de la clase para buscar información.

SESIÓN 5	Lugar: Aula habitual del grupo
<p>Objetivos didácticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conocer el funcionamiento del proceso de producción de un <i>podcast</i> radiofónico. -Comprender las diferencias y el uso de diferentes géneros periodísticos, sin prejuicios culturales ni de género. 	
Desarrollo de la sesión	
10 min	Explicación magistral de cómo funciona un <i>podcast</i> de debate, para lo que se les ofrece un guión detallado (ver anexo 9). Además, se les muestra la rúbrica (ver anexo 3) con la que serán evaluados.

40 minutos	Sentados por los grupos de trabajo, deberán intercambiar sus argumentos, consiguiendo crear un guión grupal para su <i>podcast</i> de debate. Este guión debe realizarse en el cuaderno de clase para, posteriormente, subir una foto a <i>Google Classroom</i> y que sea visible para la docente.
---------------	--

SESIÓN 6	Lugar: Aula habitual / Biblioteca del centro
Objetivos didácticos:	
<ul style="list-style-type: none"> -Desarrollar su capacidad para producir y analizar textos argumentativos orales y escritos de forma grupal y/o individual. -Conocer el funcionamiento del proceso de producción de un <i>podcast</i> radiofónico. -Practicar la expresión oral en un contexto interactivo que permita un diálogo respetuoso. 	
Desarrollo de la sesión	
50 minutos	<p>Durante toda la sesión, los alumnos deberán practicar su debate grupal, teniendo en cuenta la dicción y corrigiendo posibles fallos de guión.</p> <p>Mientras toda la clase realiza estas tareas, un grupo, que irá rotando, acudirá a la biblioteca del centro para grabar su <i>podcast</i>.</p>

SESIÓN 7	Lugar: Aula habitual / Biblioteca del centro
Objetivos didácticos:	
<ul style="list-style-type: none"> -Desarrollar su capacidad para producir y analizar textos argumentativos orales y escritos de forma grupal y/o individual. -Conocer el funcionamiento del proceso de producción de un <i>podcast</i> radiofónico. -Practicar la expresión oral en un contexto interactivo que permita un diálogo respetuoso. -Evaluar su propio conocimiento acerca de un género periodístico de opinión basado en la argumentación y en la expresión oral efectiva: el debate. 	

Desarrollo de la sesión	
50 minutos	Durante toda la sesión, los alumnos deberán practicar su debate grupal, teniendo en cuenta la dicción y corrigiendo posibles fallos de guión. Mientras toda la clase realiza estas tareas, un grupo, que irá rotando, acudirá a la biblioteca del centro para grabar su <i>podcast</i> .
Deberes	
Se les facilita por <i>Google Classroom</i> un tutorial pregrabado de cómo deben editar de forma grupal su <i>podcast</i> una vez grabado (ver anexo 10) .	

SESIÓN 8	Lugar: Aula de informática
<p>Objetivos didácticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Desarrollar su capacidad para producir y analizar textos argumentativos orales y escritos de forma grupal y/o individual. -Conocer el funcionamiento del proceso de producción de un <i>podcast</i> radiofónico. -Evaluar su propio conocimiento acerca de un género periodístico de opinión basado en la argumentación y en la expresión oral efectiva: el debate. 	
Desarrollo de la sesión	
50 minutos	Por grupos, editan el <i>podcast</i> . Deben ir rotando, ya que se puede editar de dos en dos. Mientras, el resto del grupo debe realizar el post-test (ver anexo 2) y la encuesta de evaluación de la docencia (ver anexo 1) que se les facilitará vía <i>Google Classroom</i> . Estos datos permiten ver cuál ha sido la evolución del aprendizaje del alumno, así como posibles áreas de mejora para la actividad docente.

5.3. Evaluación

La evaluación se llevará a cabo mediante una combinación de instrumentos, que permitirán valorar tanto el aprendizaje de los alumnos como la calidad de la enseñanza impartida. Para ello, se emplearán un pre-test y post-test, junto con una encuesta que medirá la calidad docente y una rúbrica específica que evaluará el proceso de creación del *podcast* de debate.

5.3.1 Cuestionario pre-test y post-test

Para medir el impacto de la intervención y los avances en el aprendizaje, se aplica un pre-test y post-test a los estudiantes (ver anexo 2). Este instrumento permite evaluar el nivel de conocimientos antes y después de la creación del *podcast*. El pre-test fue aplicado al inicio de la intervención y el post-test al finalizar, garantizando así una evaluación comparativa.

El pre-test incluye dos preguntas abiertas y cinco cerradas sobre:

- Conocimiento de textos argumentativos.
- Autopercepción de habilidades para crear y analizar textos argumentativos, tanto escritos como orales.
- Comprensión del concepto de *podcast* y los pasos para crearlo.
- Conocimiento sobre las reglas del debate y las habilidades necesarias para participar en él.

El post-test repite estas mismas preguntas para comparar los resultados y determinar los avances en el dominio de los contenidos y habilidades trabajadas durante la intervención.

5.3.2 Evaluación de la calidad docente

La evaluación de la calidad docente se realizará a través de una encuesta (ver Anexo 1) que permitirá a los estudiantes valorar distintos aspectos de la práctica docente durante la intervención. Esta encuesta incluye cuatro preguntas abiertas y cinco preguntas cerradas que posibilitan proporcionar retroalimentación de los alumnos. Los aspectos evaluados son:

- Dominio del tema por parte de la profesora: Si la información ha sido presentada de manera clara y precisa.
- Claridad en las explicaciones: Valorando si las explicaciones fueron comprensibles y variadas.
- Capacidad para relacionar los contenidos con cuestiones de actualidad: Evaluando si la profesora ha logrado conectar los contenidos de la unidad con temas de interés para los alumnos.
- Fomento de la participación: Si la profesora ha promovido la participación activa del alumnado durante la unidad.
- Uso adecuado de materiales de apoyo: Como apuntes, presentaciones y otros recursos que hayan facilitado el aprendizaje.
- Atención a la diversidad: Evaluación sobre si la profesora ha atendido las dificultades de aprendizaje de los estudiantes y proporcionado oportunidades de ampliación de conocimientos.
- Motivación del alumnado: Si se han utilizado actividades y recursos variados que mantuvieran a los alumnos interesados a lo largo de la unidad.
- Provisión de *feedback*: Si la profesora ha ofrecido retroalimentación detallada y constructiva para ayudar a los estudiantes a mejorar.
- Gestión del tiempo: Evaluación de si el contenido se ha cubierto de manera eficiente sin apuros ni retrasos.

Además de estas preguntas, los estudiantes cuentan con un espacio en el formulario donde pueden proponer actividades para hacer la unidad más motivadora y compartir lo que valoran más y menos de la práctica docente. También tienen la oportunidad de hacer sugerencias de mejora para la profesora.

5.3.3 Rúbrica de Evaluación

El proceso de creación del *podcast* es evaluado a través de una rúbrica específica (ver anexo 3) que mide diferentes aspectos relacionados con la calidad del contenido y la ejecución técnica. Los criterios evaluados son:

- Capacidad argumentativa (30%): Claridad y coherencia en los argumentos presentados.

- Uso del debate (20%): Participación en el debate y capacidad para interactuar con los compañeros.
- Seguir el formato *podcast* (10%): Cumplimiento del formato y gestión del tiempo.
- Dicción y tono de voz (20%): Pronunciación clara y uso adecuado del tono de voz.
- Uso de un lenguaje apropiado (20%): Empleo de un vocabulario adecuado y formal.

Esta rúbrica no solo sirve para calificar a los estudiantes, sino también para proporcionarles *feedback* detallado que les ayudará a mejorar sus habilidades de debate y expresión oral.

6. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

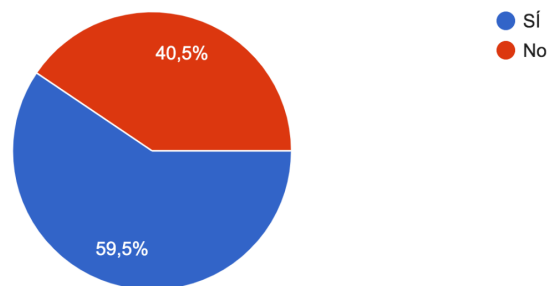
Tras implementar la propuesta de intervención y llevarla a cabo, se exponen a continuación los diferentes resultados obtenidos a través de los tres instrumentos de medición elegidos para evaluar, el pre-test/post-test, la encuesta de calidad docente y la evaluación del producto radiofónico a través de rúbrica:

6.1 Cuestionario pre-test y post-test

El pre-test fue respondido por 37 personas de los 40 matriculados en ambos grupos, ya que dos fueron alumnos de intercambio que todavía no habían llegado el día que se comenzó y el otro un joven absentista. La cantidad de respuestas recibidas en el post-test fue menor, dada la falta de tiempo a la que me enfrenté a la hora de exponer mi proyecto de innovación. Esta fue de 26 participantes, 11 personas menos que el pre-test realizado tres semanas antes.

Respecto a la pregunta 1 “¿Conoces lo que es un texto argumentativo?”, un 60% de la muestra encuestada aseguró de primeras saber lo que era. En la pregunta 2 “¿Qué textos argumentativos conoces”, la mayoría se justificó con ejemplos como la crítica y el debate.

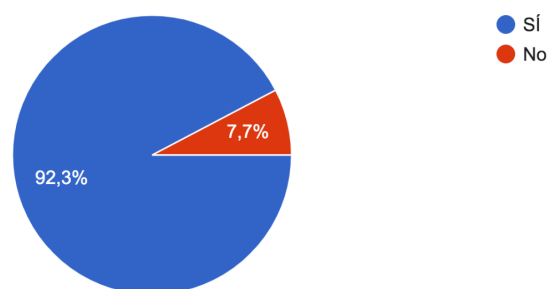
Figura 1. Respuesta pre-test ¿Conoces lo que es un texto argumentativo?



Fuente: Elaboración propia.

En el post-test, el 93% de los participantes declararon conocer el texto argumentativo, un 33% más que en el primer cuestionario. El 7% que mencionó no conocerlo puede ser causa de una equivocación o al absentismo presente en uno de los grupos. También hubo mayor variedad de respuestas en la pregunta 2 en cuanto al tipo de texto que conocían, apareciendo los tratados, la carta al director, la columna de opinión, la crónica y la tesis.

Figura 2. Respuesta post-test ¿Conoces lo que es un texto argumentativo?

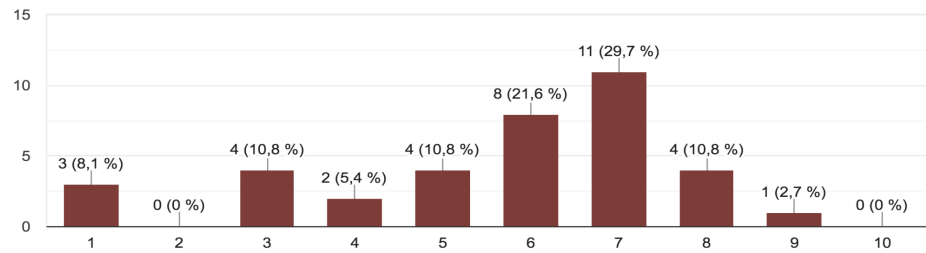


Fuente: Elaboración propia.

En lo respectivo a la pregunta 3, debían valorar su capacidad para crear y analizar textos argumentativos orales y escritos a partir de una escala del 1 al 10. De esta manera, en el pre-test 30 personas declararon ser capaces de crear textos

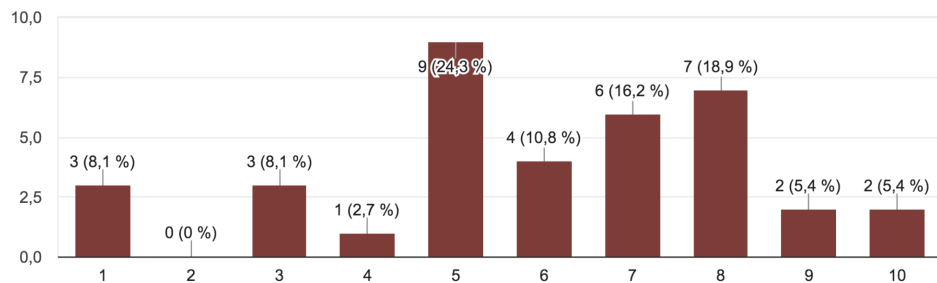
argumentativos orales, escogiendo una puntuación por encima de 5, y 28 declararon sentirse cómodas creando textos argumentativos escritos (por encima de 5). En el momento de analizar este tipo de textos, 28 se sentían capaces de analizar los argumentativos escritos (por encima de 5) y 26 los orales.

Figura 3. Respuesta pre-test CREAR textos argumentativos ESCRITOS.



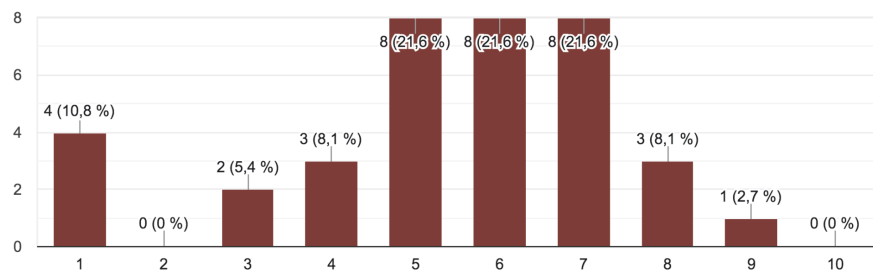
Fuente: Elaboración propia.

Figura 4. Respuesta pre-test Crear textos argumentativos ORALES.



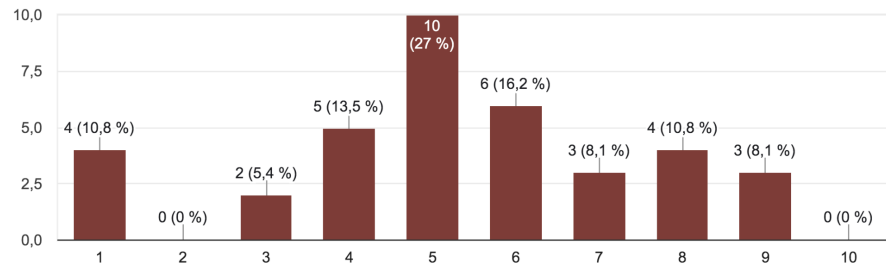
Fuente: Elaboración propia.

Figura 5. Respuesta pre-test ANALIZAR textos argumentativos ESCRITOS.



Fuente: Elaboración propia.

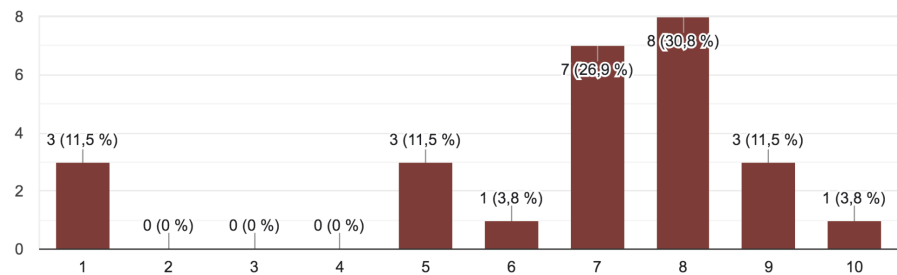
Figura 6. Respuesta pre-test ANALIZAR textos argumentativos ORALES.



Fuente: Elaboración propia.

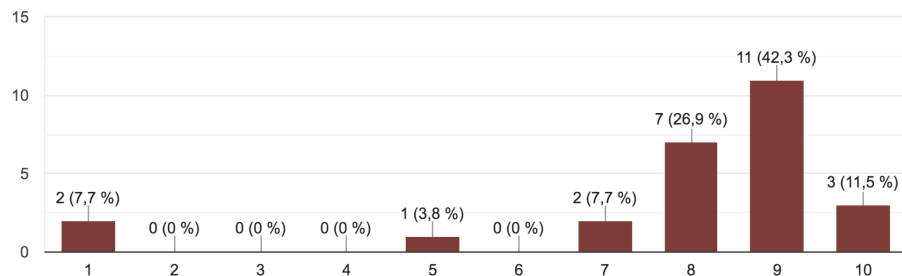
Tras la intervención, la capacidad de crear textos argumentativos escritos y orales creció exponencialmente: solo tres personas se situaron por debajo de cinco para textos escritos y únicamente dos para los de tipo oral. En cuanto al análisis de textos argumentativos, 20 se situaron por encima de 7 para textos escritos y 18 para orales.

Figura 7. Respuesta post-test CREAR textos argumentativos ESCRITOS.



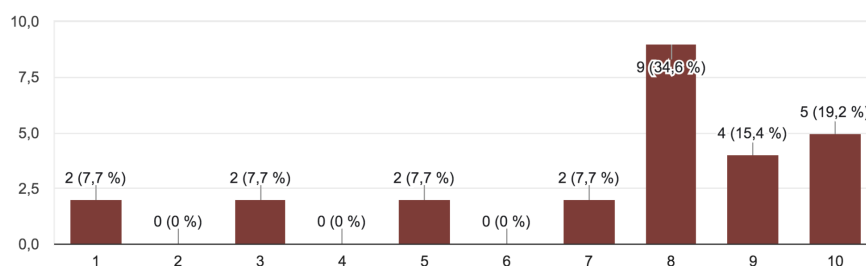
Fuente: Elaboración propia.

Figura 8. Respuesta post-test CREAR textos argumentativos ORALES.



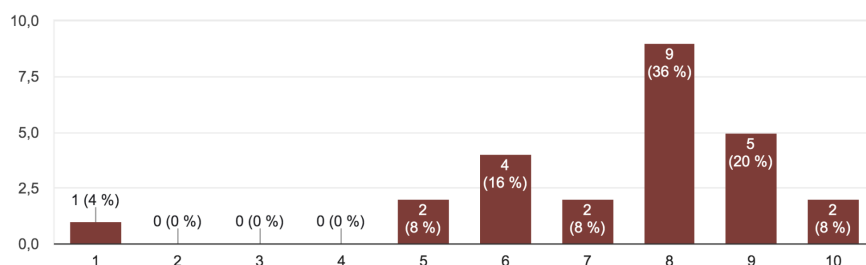
Fuente: Elaboración propia.

Figura 8. Respuesta post-test ANALIZAR textos argumentativos ESCRITOS.



Fuente: Elaboración propia.

Figura 9. Respuesta post-test ANALIZAR textos argumentativos ORALES.

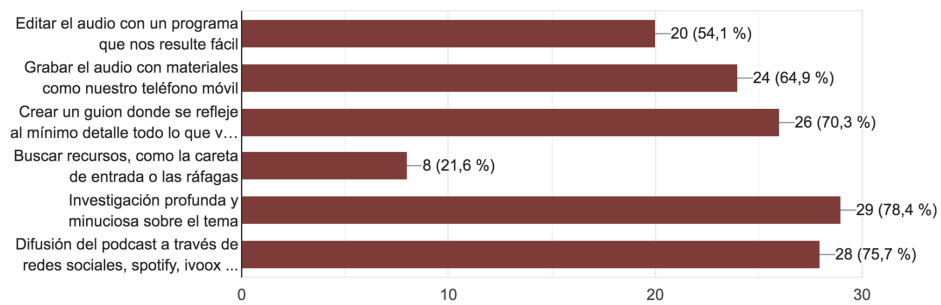


Fuente: Elaboración propia.

En la pregunta 4 “¿Qué es un *podcast*?”, las respuestas abiertas más repetidas en el pre-test se resumen en que a) es una conversación entre una o más personas, b) es un audio pregrabado y c) los locutores pueden expresar sus opiniones de diferentes maneras o simplemente informar. Tras la intervención didáctica, la definición de *podcast* quedó mucho más clara para ellos. Anteriormente cada alumno mencionaba una característica, en esta última ocasión cada uno de ellos fue capaz de ofrecer definiciones más completas y detalladas.

En la pregunta 5 “¿Qué pasos crees que tenemos que seguir para crear un *podcast*?”, la mayoría conocía previamente los pasos si se les facilitaba una lista con las posibles tareas, aunque solo 8 personas reconocían la necesidad de buscar recursos, como la careta de entrada o las ráfagas.

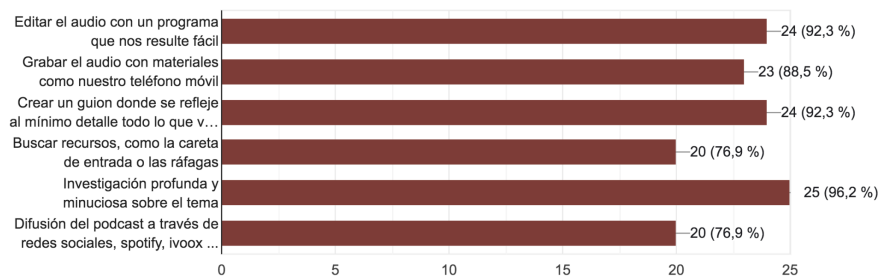
Figura 10. Respuesta pre-test ¿Qué pasos crees que tenemos que seguir para crear un *podcast* radiofónico?



Fuente: Elaboración propia.

En el post-test, se evidencia que 12 personas más entendieron la importancia de buscar recursos, como la careta de entrada y las ráfagas.

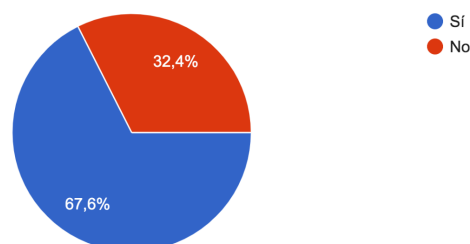
Figura 11. Respuesta post-test ¿Qué pasos crees que tenemos que seguir para crear un *podcast* radiofónico?



Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a las cuestiones de verdadero a falso en la pregunta 6, las respuestas en el pre-test fueron bastante uniformes, salvo en la siguiente ocasión:

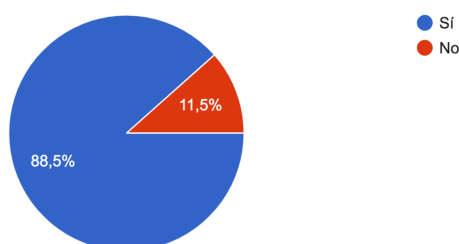
Figura 12. Respuesta pre-test En un debate, debo tomarme el tiempo que yo crea necesario para poder expresar con claridad mis argumentos y, si es necesario, parafrasearlos hasta que yo piense que todo el mundo los entiende.



Fuente: Elaboración propia.

Un 32% no tenía clara la necesidad de potenciar la escucha activa y la limitación de tiempo de manera previa a la intervención didáctica. Tres semanas después, la controversia en cuanto a este enunciado fue menor:

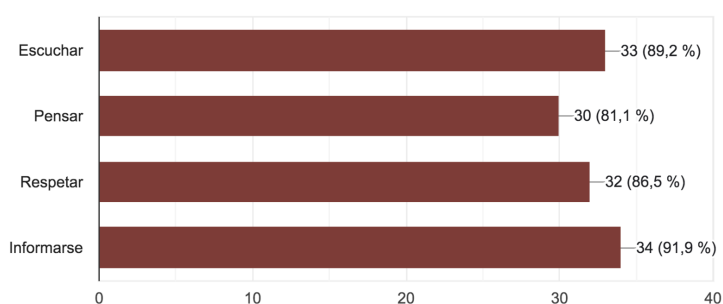
Figura 13. Respuesta post-test En un debate, debo tomarme el tiempo que yo crea necesario para poder expresar con claridad mis argumentos y, si es necesario, parafrasearlos hasta que yo piense que todo el mundo los entiende.



Fuente: Elaboración propia.

Por último, respecto a la pregunta 7 “¿Qué consideras que es importante en un debate?”, hay que destacar que todos ellos conocían previamente las acciones del debate: Escuchar, pensar, respetar e informarse.

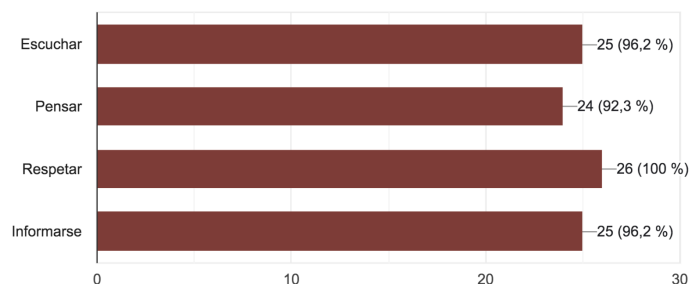
Figura 14. Respuesta pre-test ¿Qué consideras que es importante en un debate?.



Fuente: Elaboración propia.

Si observamos los porcentajes, las respuestas adquirieron mayor peso tras la puesta en marcha de la propuesta didáctica.

Figura 15. Respuesta pre-test ¿Qué consideras que es importante en un debate?



Fuente: Elaboración propia.

6.2 Tarea evaluable y calificable. *Podcast* de debate

La tarea evaluable y calificable para los alumnos de este proyecto de intervención fue la entrega de un *podcast* de debate, realizado por grupos y bajo la redacción de un guión previo. Para evaluar las diferentes competencias se creó una rúbrica con los siguientes criterios (Ver Anexo 3):

- El alumno presenta argumentos sólidos y persuasivos, con coherencia evidente entre ellos.
- El alumno conecta las diferentes intervenciones del debate, interactuando de forma dinámica y constructiva con sus compañeros.
- El alumno cumple el formato *podcast*, organizando de forma impecable la presentación y cumpliendo el tiempo establecido.
- El alumno tiene una pronunciación impecable y un tono de voz adecuado y expresivo, captando la atención del público.
- El alumno demuestra un uso excelente de un lenguaje apropiado al tema, con un vocabulario rico y preciso.

La diversidad entre ambas clases respecto a las notas obtenidas fue menor. Se valora que el trabajo en grupos pudiese ser motivador y eficiente para personas con diferentes ritmos de aprendizaje. En 4ºA la media de la clase en esta tarea fue de 9.9/10 y en 4ºE de 8.3/10.

6.3 Evaluación de la docencia

El último día también se les facilitó una encuesta de valoración docente. A diferencia del post-test, la muestra fue de 32 participantes, mayor en 5 alumnos, un 60% de 4ºA y un 40% de 4ºE, en su mayoría, personas de sexo femenino (65%). Se les realizaron diferentes preguntas que pueden encontrarse en el Anexo 1, siendo las más relevantes las siguientes:

Pregunta 2. La profesora domina el tema, presentando la información de manera clara y precisa. Un 50% respondieron la máxima puntuación en una escala del 1 al 5 y un 34% un 4.

Pregunta 7. La profesora ha atendido los problemas de aprendizaje del alumnado; y se han ofrecido oportunidades para que, quienes los deseen, puedan ampliar sus conocimientos. En esta cuestión hay más variedad de opiniones. Aunque un 40% colocó la máxima puntuación, el resto se encuentra dividida entre el 4 (25%), 3 (19%), 2 (12%) y 1 (3%).

Pregunta 9. La profesora ha proporcionado *feedback* detallado y constructivo a los alumnos, ayudándoles a mejorar. En relación con la anterior, ocurre lo mismo, ya que solo un 34% de los alumnos votaron el 5, mientras que 25% votaron el 4, un 22% el 3, un 16% el 2 y un 3% el 1.

También se les preguntó a los alumnos qué actividades propondrían para hacer la unidad más innovadora, destacando entre sus respuestas más conversaciones y más espontáneas (sin guión) y mayor cantidad de actividades participativas como *kahoots* o *quizzes*.

En la línea de preguntas abiertas, lo valorado como más positivo por el alumnado fueron a) la forma de explicar de la profesora b) el dinamismo y la practicidad de la unidad. Por el contrario, lo valorado como menos positivo fue el tiempo insuficiente para realizar algunas actividades.

En lo personal, siento que comparto en gran medida las respuestas ofrecidas por el alumnado. El principal punto a mejorar sería ajustar las tareas al tiempo real, ya que tuve que planificar una propuesta sin conocer al alumnado y sus ritmos de aprendizaje.

Era complicado de adaptar porque también una clase trabajaba bastante más rápido que la otra y mi tutora de prácticas me pedía ir a la par con ambas clases. Era inevitable que algunos alumnos no siguiesen el ritmo marcado, ya que no todos tienen la misma capacidad de aprendizaje ni los mismos tiempos. Esta misma razón fue la que me impidió dar un *feedback* en condiciones a cada alumno, puesto que corregí los *podcasts* cuando ya había terminado mi estancia en el centro y, aunque les escribí comentarios bastante detallados, es cierto que la calidez y la calidad de las explicaciones no es la misma que en persona.

Me he dado cuenta de que es imposible que el material guste a todos los alumnos, a veces por ser poco flexible y otras porque su motivación respecto a lo escolar es baja o inexistente, lo cual no puede ser tratado en las dos semanas de mi intervención.

Agradezco mucho los comentarios positivos que recibí sobre mi cercanía y sobre haberles transmitido conocimiento de manera más práctica y dinámica, que es muchas veces lo que ellos buscan.

Tras el análisis y revisando los objetivos planteados en este proyecto de intervención educativa, se puede afirmar que se ha alcanzado el objetivo principal: El diseño, implementación y evaluación de un proyecto de carácter innovador en un contexto educativo real para el desarrollo de la expresión oral y la capacidad argumentativa en alumnado de 4ºESO durante ocho sesiones de 50 minutos.

Con respecto a los objetivos específicos, se ha alcanzado la producción de un *podcast* de debate como producto final, así como también el aprendizaje del funcionamiento y las normas del debate y que esto se vea reflejado en el producto final. Sin embargo, en lo que respecta al uso de equipos de grabación y edición de audio a lo largo de las últimas dos sesiones o a la difusión del *podcast* al público general tras terminar la octava sesión a través de los medios que permita el instituto, no se ha conseguido. El primero no fue posible porque el equipo de grabación de *podcast* que se prometió en el centro no se pudo usar y fue sustituido por los teléfonos móviles, y el segundo, no fue alcanzado porque el tiempo real dedicado a la implementación superó al tiempo estimado para ella.

7. CONCLUSIONES

El presente trabajo ha demostrado que la implementación del *podcast* de debate en aulas de 4ºESO puede mejorar significativamente la capacidad de expresión oral de los alumnos. Estos hallazgos coinciden con estudios previos que subrayan la efectividad de esta herramienta en el desarrollo de la competencia comunicativa, ya que la motivación de los estudiantes crece considerablemente con su participación directa a lo largo de todo el proceso productivo (González Conde et al., 2022 y Cabero et Gisbert, 2005).

Además, a lo largo de todas las sesiones se ha potenciado la participación activa al escuchar a la profesora o a los compañeros, comprender lo que expresan y formular preguntas en caso de dudas, lo que convierte la clase en un entorno dinámico para el aprendizaje, reflejando así la dinámica de la vida social (Martín Vegas, 2009) y, en definitiva, convirtiéndose en un entorno más real, tal y como dicta el currículo. La expresión se ha potenciado por encima de otras formas, como la escritura, entendiendo que la oralidad es importante a la hora trabajar la competencia comunicativa (Del Río Pérez y Gracia García, 2014).

Uno de los aspectos más destacables del proyecto ha sido la combinación de metodologías: el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), el Aprendizaje Basado en Problemas (ABPr), el Aprendizaje por Competencias y la clase magistral. Esta mezcla metodológica parece haber proporcionado un equilibrio entre la estructura necesaria y la libertad creativa, permitiendo a los alumnos desarrollar sus habilidades de manera efectiva (Gatica-Saavedra y Rubí-González, 2021). Sin embargo, el proyecto también ha presentado limitaciones, como el reducido tamaño de la muestra (en especial en el post-test) y la duración limitada del mismo, lo que ha impedido el cumplimiento de algunos objetivos y podría haber influido en la generalización de los resultados.

Este proyecto contribuye al apoyo de la siguiente tesis: los docentes deberían considerar la integración de *podcasts* y debates en sus planes de estudio para fomentar la competencia comunicativa. La creación de *podcasts* no solo mejora la expresión oral, sino que también motiva a los estudiantes al permitirles explorar temas de su interés de manera creativa.

Se puede concluir que la utilización de un *podcast* de debate como herramienta educativa mejora la capacidad de expresión oral de los alumnos de 4ºESO. Este trabajo aporta nuevas perspectivas sobre el uso de formatos radiofónicos modernos en la educación y destaca la importancia de metodologías integradoras.

Futuras investigaciones podrían expandir este estudio a un mayor número de aulas y durante períodos más largos para validar y ampliar estos hallazgos. Además, sería interesante explorar el impacto de diferentes tipos de *podcasts* y formatos de debate en diversas competencias educativas.

En resumen, este trabajo subraya la necesidad de innovar en las metodologías de enseñanza para adaptarse a las competencias del siglo XXI, demostrando que el *podcast* de debate es una herramienta valiosa para el desarrollo de la expresión oral en la educación secundaria.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, O., Gallegos M.C., Jácome, J.G. y Martínez, R.J. (2017). La Didáctica: Epistemología y Definición en la Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas de la Universidad Técnica del Norte del Ecuador. *Formación universitaria*, 10(3), 81-92. Disponible en <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062017000300009> [Consultado el 20 de febrero de 2024]
- Abreu, O., Naranjo, M.E., Rhea B. y Gallegos, M., (2016). Modelo Didáctico para la Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas de la Universidad Técnica del Norte de Ecuador. *Formación Universitaria*, 9(4), 3-10. Disponible en <https://www.scielo.cl/pdf/formuniv/v9n4/art02.pdf> [Consultado el 20 de febrero de 2024].
- Almeida, J. (2010). *El concepto aristotélico de la imitación en el Renacimiento de las letras españolas: siglo XVI*. Centro Virtual Cervantes. Disponible en https://cvc.cervantes.es/literatura/aih/pdf/06/aih_06_1_010.pdf [Consultado el 27 de febrero de 2024].
- Argudín Vázquez, Y. (2001). Educación basada en competencias. *Revista Magistralis*, 20, 39-61. Disponible en http://repositorio.iberopuebla.mx/bitstream/handle/20.500.11777/521/Magistralis_20-Argudin.pdf?sequence=1 [Consultado el 7 de abril de 2024].
- Ausbel, D. (1976). *Psicología educativa, un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.

- Ballén Molina R. (2010). La pedagogía en los Diálogos de Platón. *Revista Diálogos de Saberes*, 1(1), 35-54. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3618399.pdf> [Consultado el 3 de abril de 2024].
- Barrel, J. (1999). *Aprendizaje basado en Problemas, un enfoque investigativo*. Editorial Manantial.
- Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes (2024). *Siglo XVI*. Disponible en https://www.cervantesvirtual.com/portales/retorica_y_poetica/espana_siglo_xvi/ [Consultado el 26 de febrero de 2024].
- Blank, W. (1997). *Promising practices for connecting high school to the real world*. Harwell.
- Blanco, S. (2006). El *podcast*: situación actual en el mundo hispanohablante. *XIII Jornadas Internacionales de Jóvenes Investigadores en Comunicación*. 1931-1944. Disponible en [https://www.researchgate.net/publication/228460582_El_podcast_situacion_actu](https://www.researchgate.net/publication/228460582_El_podcast_situacion_actual_en_el_mundo_hispano_hablante)
[al_en_el_mundo_hispano_hablante](https://www.researchgate.net/publication/228460582_El_podcast_situacion_actu) [Consultado el 5 de abril de 2024].
- Briz, A. (2019). *Saber hablar*. Aguilar.
- Cabero, J. y Gisbert, M. (2005). *Materiales formativos multimedia en la red. Guía práctica para su diseño*. Eduforma/Trillas.
- Calle y Poche (Anfitrionas). (2022, 26 de octubre). Debate corto - Dinero: ¿con él se puede comprar la felicidad o nos llega a hacer infelices? (Nº26) [Episodio de *Podcast*]. En *Bilateral*. Spotify.
[https://open.spotify.com/episode/59Uud1cs9z1prGHKNFikAE?si=cXxSIL1bRra](https://open.spotify.com/episode/59Uud1cs9z1prGHKNFikAE?si=cXxSIL1bRra u0ROvSLcTBg)
[u0ROvSLcTBg](https://open.spotify.com/episode/59Uud1cs9z1prGHKNFikAE?si=cXxSIL1bRra u0ROvSLcTBg)
- Campo Vidal M. (2008). *¿Por qué los españoles comunicamos tan mal?* Plaza Janés.
- Cejas Martínez M. (2005). La educación basada en competencias. Un enfoque integrador entre las empresas y las instituciones educativas. *Revista ciencias de la educación*, 1(25), pp.113-127. Disponible en <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/a5n25/5-25-7.pdf> [Consultado el 21 de febrero de 2024].

Centro Virtual Cervantes (s.f.). Expresión oral. En Diccionario de términos clave de ELE. Disponible en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/expresion_oral.htm [Consultado el 20 de febrero de 2024].

Comenio, J.A.(1998). *Didáctica Magna*. Porrúa.

Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa, Estrasburgo. <https://rm.coe.int/marco-comun-europeo-de-referencia-para-las-lenguas-aprendizaje-ensenan/1680a52d53> [Consultado el 5 de abril de 2024].

Del Río Pérez, M.J. y Gracia García, M. (2014). *Psicopedagogía de la lengua oral: un enfoque comunicativo*. Disponible en https://openaccess.uoc.edu/bitstream/10609/78647/2/Psicopedagog%C3%ADa%20de%20la%20lengua%20oral%20y%20de%20la%20lengua%20escrita_M%C3%B3dulo%201_Psicopedagog%C3%ADa%20de%20la%20lengua%20oral.pdf [Consultado el 21 de febrero de 2024].

Díaz, F., y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. McGraw-Hill/Interamericana Editores S. A.

Educación en la Edad Media: Características y Métodos (13 de octubre de 2023). *Pereda. Revista educativa digital*. Disponible en https://iespereda.es/educacion-en-la-edad-media-caracteristicas-y-metodos/?expand_article=1 [Consultado el 26 de febrero de 2024].

Fernández Soria, J. M. (2020). Identidad cultural y derecho a la educación. *Contextos Educativos*, 26, 23–39. Disponible en <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/4445/3690> [Consultado el 7 de abril de 2024].

Gatica-Saavedra, M. y Rubí-González, P. (2021). La clase magistral en el contexto educativo basado en competencias. *Revista Electrónica EDUCARE*, 25(1), 1-12. Disponible en

<https://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v25n1/1409-4258-ree-25-01-321.pdf>

[Consultado el 7 de abril de 2024].

Gallego-Jiménez, M.G., Milán Fitera, A. y Ríos-Sánchez, N.M. (2023). *Podcast en los Grados de Educación: “Maestros por el Mundo”*. *Aula de Encuentro*, 25(1), 157-178. Disponible en https://www.researchgate.net/publication/372273083_Podcast_en_los_Grados_d_e_Educacion_Maestros_por_el_mundo [Consultado el 4 de abril de 2024].

Gallego Pérez, J. I. (2010). *Podcasting: Nuevos modelos de distribución para los contenidos sonoros*. UOC Press. Disponible en <https://e-archivo.uc3m.es/entities/publication/9ba8c324-1223-4e60-8638-ffb37e96c7e5> [Consultado el 5 de abril de 2024].

García-Aguilar, O. (2019). Retórica y educación: una propuesta interpretativa para la Retórica de Aristóteles. *Innovaciones Educativas*, 31(1), 77-88. Disponible en <https://revistas.uned.ac.cr/index.php/innovaciones/article/view/2695/3347> [Consultado el 3 de abril de 2024].

García Cornejo, R. (2003). *Lenguaje verbal y lenguajes no verbales en la comunicación humana*. Relaciones. MAD.

García Gutiérrez, F. Y., Obando Chingue, J. S. y Cuastumal Gómez, D. S. (2022). El *Podcast* como Estrategia para Fortalecer la Competencia Comunicativa Intercultural: Una estrategia de comunicación intercultural desde la escuela. *Horizontes Pedagógicos*, 24 (2), 25-35. Disponible en <https://horizontespedagogicos.iberu.edu.co/article/view/hop.24203> [Consultado el 4 de abril de 2024].

García Martínez, S., Estrada Tejedor, R. y Maraculla Arenaza A. (2022). *Aprendizaje basado en proyectos*. Universidad Pontificia Comillas. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=875222> [Consultado el 5 de abril de 2024].

González Conde, M. J., Prieto González, H., y Baptista Gil, F. (2022). Didáctica del *podcast* en el programa PMAR. Una experiencia de aula en la Comunidad de Madrid. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25(1), 183-201. Disponible en

<https://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/30618> [Consultado el 4 de abril de 2024].

Hernández Guerrero, J.A. y García Tejera M.C (2024). Introducción a la Retórica y a la Poética Griegas. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Disponible en https://www.cervantesvirtual.com/portales/retorica_y_poetica/retorica_y_poetica_en_grecia/ [Consultado el 24 de febrero de 2024].

Lázaro Pulido, M. (2018). Principios educativos de la educación occidental: la Edad Media. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 1-24. Disponible en <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230035> [Consultado el 27 de febrero de 2024].

Ley de Instrucción Pública. *Boletín Oficial del Estado*, 1710, 10 de septiembre de 1857. <https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE//1857/1710/A00001-00003.pdf> [Consultada el 18 de septiembre de 2024].

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 159, 4 de julio de 1985. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1985-12978> [Consultada el 26 de febrero de 2024].

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, 30 de diciembre de 2020. Disponible en <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264> [Consultada el 26 de febrero de 2024].

Marimón-Llorca, C. (2008). *Tema 9. La argumentación*. Disponible en <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/4023/22/TEMA%209.LA%20ARGUMENTACION.pdf> [Consultado el 4 de abril de 2024].

Martí, J.A., Heydrich, M., Rojas, M. y Hernández A. (2009). Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia de innovación docente. *Revista Universidad EAFIT*, 46 (158), 1-11. Disponible en <http://www.civinedu.org/wp-content/uploads/2019/12/CIVINEDU2019.pdf> [Consultado el 5 de abril de 2024].

- Martín Vegas, R.A. (2009). *Manual de Didáctica de Lengua Castellana y Literatura*. Síntesis.
- Martín, E. y Solé, I. (2008). El aprendizaje significativo y la teoría de la asimilación. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.). *Desarrollo psicológico y educación* (89-114). Alianza Editorial. Disponible en https://www.academia.edu/43352606/Desarrollo_psicol%C3%B3gico_y_educaci%C3%B3n_2_Psicolog%C3%ADa_de_la_educaci%C3%B3n [Consultado el 8 de abril de 2024].
- Molina Poveda, M.J. (11 de marzo de 2022). Cómo hemos cambiado: la educación en el siglo XIX. *Blog de la Universidad Isabel I*. Disponible en <https://www.ui1.es/blog-ui1/como-hemos-cambiado-la-educacion-en-el-siglo-xix> [Consultado el 8 de abril de 2024].
- Mosquera Gende, I. (17 de enero de 2019). ABP, ¿Aprendizaje basado en problemas o en proyectos? *Vicens Vives Blog*. Disponible en <https://blog.vicensvives.com/abp-aprendizaje-basado-en-problemas-o-en-proyectos/> [Consultado el 18 de septiembre de 2024].
- Navaridas Nalda F., (2017). Aprendizaje Basado en Competencias en A.M. Vega Gutiérrez (Ed.), *Los derechos humanos en la Educación Superior* (1º ed, Vol. 1, pp. 35-40). Universidad de La Rioja. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/libro/717706.pdf> [Consultado el 7 de abril de 2024].
- Navarro, E., Reina, A. y Torres A. (2023). *Lengua Castellana y Literatura 4ºESO*. Casals.
- Nordenflycht, M.E. (2005). Enseñanza y aprendizaje por competencias. *Pensamiento Educativo*, 36, 80-144. Disponible en <https://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/26361> [Consultado el 7 de abril de 2024].
- Oralidad. (12 de julio de 2021). *Enciclopedia | La Red Cultural del Banco de la República*, Disponible en <https://enciclopedia.banrepcultural.org/index.php?title=Oralidad>. [Consultado el 18 de septiembre de 2024].

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Octubre, 1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y acción* [Documento de reunión]. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, París, Francia. Disponible en https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113878_spa [Consultado el 7 de abril de 2024].
- Pareja Aparicio M., Terol-Bolinches R. y Alonso-López N., (2019, 11 y 12 de julio). *La utilización del podcast como herramienta pedagógica. Caso de estudio de la asignatura Teoría y Ecología de los Medios Audiovisuales*. V Congreso de Innovación Educativa y Docencia en Red. Valencia, España. Disponible en https://www.researchgate.net/publication/336079756_La_utilizacion_del_podcast_como_herramienta_pedagogica_Caso_de_estudio_de_la_asignatura_Teoria_y_Ecologia_de_los_Medios_Audiovisuales [Consultado el 4 de abril de 2024].
- Ramírez Martínez, J. (2022). La expresión oral. *Contextos Educativos*, 5, 57-72. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/498271.pdf> [Consultado el 20 de febrero de 2024].
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 66, 30 de marzo de 2022. Disponible en <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-4975> [Consultado el 20 de febrero de 2024].
- Rico Verdú, J. (1973). *La Retórica española en los siglos XVI y XVII*. Consejo Superior de Investigaciones científicas [Instituto Miguel de Cervantes de Filología Hispánica].
- Salcedo Ramos, A. (2011). Un país de mutilados. *La eterna parranda. Crónicas 1997-2011* (225-228). Aguilar.
- Santillán Campos, S. (2006). El Aprendizaje Basado en Problemas como propuesta educativa para las disciplinas económicas y sociales apoyadas en el B-Learning. *Revista Iberoamericana de Educación* 40(2), 1-5. Disponible en <https://rieoei.org/RIE/article/view/2522> [Consultado el 5 abril de 2024].
- Rodríguez, A. F., Mendoza, M. M., y Cargua, N. I. (2019). El proyecto integrador de saberes, una oportunidad para aprender a aprender. *Revista Digital de Educación*

- Física*, 10(57), 62-77. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6860154.pdf> [Consultado el 16 de abril de 2024].
- Teppa, S. (2006). *Aprendizaje creativo y estrategias didácticas alostéricas para su desarrollo*. Editorial Académica Española.
- Tobón, S., Pimienta, J. H., y García, J. A. (2007). *Secuencias didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias*. Pearson.
- Orden ECD/1172/2022, de 2 de agosto, por la que se aprueban el currículo y las características de la evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. *Boletín Oficial de Aragón*, 156, 11 de agosto de 2022. Disponible en <https://educa.aragon.es/documents/20126/2789389/ECD+1172+2022+de+2+de+agosto+%28curr%C3%ADculo+y+evaluaci%C3%B3n+ESO%29.pdf/8659291a-b7d9-66a8-b6d6-59d9c88d78b1?t=1661768667394> [Consultado el 20 de febrero de 2024].
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (5 al 9 de octubre de 1998). *Conferencia Mundial sobre Educación Superior (CMES)* [Discurso principal]. París, Francia.
- Universidad Internacional de la Rioja (2020). La competencia comunicativa, clave en la enseñanza de un idioma. *UNIR Revista*. Disponible en <https://www.unir.net/educacion/revista/competencia-comunicativa/> [Consultado el 15 de abril de 2024]
- Universidad Europea de Madrid (24 de febrero de 2023). Tipos de metodologías educativas: cómo elegir la mejor. *Blog de la Universidad Europea*. Disponible en <https://universidadeuropea.com/blog/tipos-metodologias-educativas/#:~:text=las%20m%C3%A1s%20innovadoras,-%C2%BFQu%C3%A9%20es%20una%20metodolog%C3%ADa%20educativa%3F,logro%20de%20los%20objetivos%20planteados%E2%80%9D> [Consultado el 8 de abril de 2024].

- Universitat Politècnica de València. (s.f.). *Lección magistral*. Disponible en <https://www.upv.es/contenidos/PAD/info/1076706normalc.html> [Consultado el 7 de abril de 2024].
- Valera-Villegas, G. (2019). Sócrates y la enseñanza. La dialéctica socrática. *Revista Pilquen*, 16(1), 22-31. Disponible en <http://revele.uncoma.edu.ar/htdoc/revele/index.php/psico/article/view/2378/pdf> [Consultado el 3 de abril de 2024].
- Valderrama Martínez, F. (1976). La escuela de traductores de Toledo: siglos XII y XIII. *Revista de Información de la Comisión Nacional Española de Cooperación con la UNESCO*, 6, 29-31. Disponible en <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/91477> [Consultado el 27 de febrero de 2024].
- Vergara Ciordia J. (2003). La didáctica bajomedieval: una apuesta por la pedagogía activa. *Revista Española de Pedagogía*, 226, 511-526. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/787718.pdf> [Consultado el 26 de febrero de 2024].
- Weston, A. (2013). *Las claves de la argumentación*. Planeta.
- Yagüe Clúa, I. (s.f.). Estructura de la argumentación. *Aula Z*. Disponible en <http://xtec.cat/~iyague1/UDmini/Argumentacion/2Estructura.htm> [Consultado el 4 de abril de 2024].
- Zabalza Beraza, M.A., (2007). La didáctica universitaria. *Bordón*, 59(2-3), 489-509. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2553099.pdf> [Consultado el 3 de abril de 2024].

9. ANEXOS

ANEXO 1. Encuesta de calidad docente

1.Clase

- a. 4ºA
- b. 4ºE

2.Sexo

- a. Masculino.
 - b. Femenino.
 - c. Prefiero no decirlo.
1. En una escala del 1 al 5:
- a. Mediante el trabajo realizado en esta unidad, he adquirido nuevos aprendizajes.
 - b. La profesora domina el tema, presentando la información de manera clara y precisa.
 - c. La profesora ha relacionado la unidad con otras cuestiones ya conocidas y/o de actualidad e interés del alumnado.
 - d. Las explicaciones de la profesora han sido claras y variadas.
 - e. La profesora ha favorecido la participación del alumnado en la materia.
 - f. Los materiales usados para el aprendizaje (apuntes, presentaciones, textos ...) han sido adecuados.
 - g. La profesora ha atendido los problemas de aprendizaje del alumnado; y se han ofrecido oportunidades para que, quienes lo deseen, puedan ampliar sus conocimientos.
 - h. La profesora ha mantenido a los alumnos motivados e interesados a lo largo de la unidad, con variedad de actividades y recursos.
 - i. La profesora ha proporcionado *feedback* detallado y constructivo a los alumnos, ayudándoles a mejorar.
 - j. La profesora ha administrado el tiempo de manera eficiente, cubriendo el contenido planificado sin apuros y ni retrasos significativos.
4. Propongo estas actividades para que la unidad sea más motivadora [Respuesta libre].
5. En una escala del 1 al 5
- k. He sido informado de la forma de evaluar y calificar los diferentes ítems de la unidad.
 - l. Las pruebas evaluadas se relacionan con la materia vista en clase.
6. Lo que valoro más positivamente de la práctica docente en esta unidad es ... [Respuesta libre].
7. Lo que valoro menos positivamente de la práctica docente en esta unidad es ... [Respuesta libre].
8. En una escala del 1 al 5

- a. En general, estoy satisfecho con la actividad docente realizada en esta unidad.
9. Estas son mis propuestas de mejora para la profesora [Respuesta libre].

ANEXO 2. Pre-test y Post-test

- ¿Conoces lo que es un texto argumentativo?
- Sí
 - No
2. ¿Que textos argumentativos conoces? [Respuesta libre]
3. Indica en las siguientes opciones cuál estimas que es tu capacidad del 1 al 10 para ...
- Crear textos argumentativos escritos
 - Crear textos argumentativos orales
 - Analizar textos argumentativos escritos
 - Analizar textos argumentativos orales
4. ¿Qué es un *podcast*? [Respuesta libre]
5. ¿Qué pasos crees que tenemos que seguir para crear un *podcast* radiofónico?
- Editar el audio con un programa que nos resulte fácil
 - Grabar el audio con materiales como nuestro teléfono móvil
 - Crear un guión donde se refleje al mínimo detalle todo lo que va aparecer en el episodio
 - Buscar recursos, como la careta de entrada o las ráfagas
 - Investigación profunda y minuciosa sobre el tema
 - Difusión del *podcast* a través de redes sociales, spotify, ivoox ...
6. Señala verdadero o falso en los siguientes enunciados:
- En un debate, es importante respetar el turno de palabra y esperar a que termine la persona del otro equipo
 - En un debate, debo tomarme el tiempo que yo crea necesario para poder expresar con claridad mis argumentos y, si es necesario, parafrasearlos hasta que yo piense que todo el mundo los entiende
7. ¿Qué consideras que es importante en un debate?
- Escuchar
 - Pensar
 - Respetar

d. Informarse

ANEXO 3. Rúbrica *podcast* de debate

Criterio	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
Capacidad Argumentativa (30%)	Argumentos poco claros o inexistentes. Falta de coherencia en la argumentación.	Argumentos poco desarrollados o con algunas lagunas. Coherencia parcial en la argumentación.	Argumentación clara y bien estructurada. Coherencia en la presentación de argumentos.	Argumentación sólida y persuasiva. Coherencia evidente en la presentación de argumentos.
Uso del Debate (20%)	Poca participación en el debate. Escasa interacción con los compañeros.	Participación irregular en el debate. Interacción limitada con los compañeros.	Participación activa en el debate. Interacción fluida con los compañeros.	Participación destacada en el debate. Interacción dinámica y constructiva con los compañeros.
Seguir el Formato Podcast (10%)	Desviación constante del formato <i>podcast</i> . Escasa organización en la presentación. Se excede o no llega al tiempo estipulado por más de 5 minutos.	Cumplimiento parcial del formato <i>podcast</i> . Organización aceptable en la presentación. Se excede o no llega al tiempo estipulado por más de 4 minutos.	Cumplimiento adecuado del formato <i>podcast</i> . Organización clara en la presentación. Se excede o no llega al tiempo estipulado por más de 2 minutos.	Cumplimiento excelente del formato <i>podcast</i> . Organización impecable en la presentación. El tiempo está dentro de la franja establecida en las pautas.
Dicción y Tono de Voz (20%)	Dificultad para pronunciar palabras. Tono de voz monótono o inapropiado.	Pronunciación clara, pero con algunas dificultades. Tono de voz variable pero poco adecuado.	Pronunciación clara y precisa. Tono de voz adecuado y modulado según la situación.	Pronunciación impecable. Tono de voz adecuado y expresivo, captando la atención del público.
Uso de un Lenguaje Apropiado (20%)	Uso frecuente de expresiones informales o inapropiadas. Lenguaje poco adecuado al tema.	Uso ocasional de expresiones informales o inapropiadas. Lenguaje adecuado al tema, pero con algunas deficiencias.	Uso predominante de un lenguaje apropiado al tema. Vocabulario variado y adecuado.	Uso excelente de un lenguaje apropiado al tema. Vocabulario rico y preciso.

Fuente: Elaboración propia.

ANEXO 4. Presentación de géneros periodísticos



Se puede consultar de forma completa [aquí](#).

ANEXO 5. Ficha ejercicios de dicción

NOMBRE: **FECHA:**

EXPRESIÓN ORAL: CÓMO PRACTICAR ANTES DE HABLAR EN PÚBLICO

Hablar en público o leer en voz alta nos puede hacer sentir bastante inseguros e incómodos.

La realidad es que nos va a tocar enfrentar esta situación en muchas ocasiones a lo largo de nuestra vida. Por ello, en la sesión de hoy, aprenderemos unos cuantos ejercicios de dicción para afrontarla y sobrellevarla de la mejor manera posible.

Estoy segura de que si te comprometes notarás como mejoras poco a poco

EJERCICIO DE RESPIRACIÓN

Coloca una mano sobre tu abdomen. Inhala profundamente por la nariz, sintiendo cómo tu abdomen se expande. Luego, exhala lentamente por la boca, sintiendo cómo el abdomen se contrae.

VOCALIZACIÓN DE VOCALES

Pronuncia claramente todas las vocales del alfabeto (a, e, i, o, u) de manera exagerada y sosteniendo cada una durante unos segundos. Esto te ayudará a calentar y flexibilizar los músculos de la boca y la garganta.

EJERCICIO DE RESONANCIA

Coloca la punta de la lengua detrás de los dientes superiores y haz un sonido de zumbido "mmm" prolongado. Siente cómo vibra tu boca y tu garganta. Esto te ayudará a proyectar tu voz y a resonar mejor.

LECTURA DE TRABALENGUAS

Repite, cada vez más rápido, las siguientes frases

"Tres tristes tigres comen trigo en un trigal"

"El cielo está enladrillado, ¿quién lo desenladrillará? El desenladrillador que lo desenladrille, buen desenladrillador será."

"Pablito clavó un clavito, ¿que clavito clavó Pablito?"

EJERCICIO DE ARTICULACIÓN DE PALABRAS

Pronuncia palabras difíciles o palabras que te resulten complicadas de manera lenta y clara, asegurándote de articular cada sílaba correctamente

Esternocleidomastoideo

Inconstitucionalidad

Otorrinolaringólogo

Desoxirribonucleico

COGE TU TEXTO

Ahora vas a coger el texto que tienes que leer o exponer y vas a hacer una lectura en silencio, prestando atención a la pronunciación de cada palabra en tu mente.

Luego, lo leerás en voz alta, tratando de reproducir la misma pronunciación clara y precisa.

Fuente: Elaboración propia.

ANEXO 6. Presentación del texto argumentativo



Se puede consulta de forma completa [aquí](#)

ANEXO 7. *La verdadera libertad* de Michael Abbate

La verdadera libertad

Un individuo sólo es libre si puede desarrollar sus propias potencialidades en el seno de la sociedad. Ser libres no significa solamente no tener miedo, poder expresar la propia opinión sin temor a represalias; también significa conseguir que la propia opinión pese realmente en los asuntos de interés común y sea requerida por la sociedad como contribución necesaria. Libertad es plenitud de vida. No soy libre si, disponiendo de un cerebro que puede producir cien, se me deja vegetar en una ocupación donde rindo diez. En el mundo actual es más libre el profesional que trabaja de la mañana a la noche, dando todo de sí a sus enfermos, a sus discípulos, a sus clientes, que acuden a él confiando en su juicio y en su ciencia; es más libre el político, el sindicalista, el escritor que se enrola en una causa que trasciende su propia persona, que los millones de súbditos de la moderna sociedad industrial, con su "semana corta" y las escuálidas perspectivas de disipar su "tiempo libre". El mayor riesgo que corre hoy la libertad es que la mayoría de los hombres son inducidos a identificarla con un estado de subordinación, de tranquila sujeción, de evasiones periódicas controladas y estandarizadas, al cual su vida parece reducirse inexorablemente. Sólo dando significado a la vida de todos en una sociedad plural defenderemos de modo no ilusorio la libertad de cada uno.

Michele Abbate

ANEXO 8. Presentación de la creación de un *podcast* de debate



Se puede consultar de forma completa [aquí](#).

ANEXO 9. Muestra de guión de un *podcast* de debate

1. Introducción:

- (Música de apertura)
- Presentador: "¡Bienvenidos a [Título del *podcast*], donde exploramos diferentes puntos de vista sobre temas relevantes! Hoy, desde el aula de 4º de la ESO A/E, discutiremos sobre [Tema del Debate]."

2. Presentación de Participantes:

- Presentador: "Tenemos con nosotros a dos estudiantes a favor del tema y dos en contra. De un lado, [Nombre] y [Nombre] argumentarán a favor, mientras que [Nombre] y [Nombre] ofrecerán la perspectiva contraria. ¡Que comience el debate!"

3. Ronda 1: Argumentos a Favor:

- [PERSONA 1]: "Comenzaré explicando por qué creo que [Argumento a Favor 1]."
- [PERSONA 2]: "Estoy de acuerdo con [PERSONA 1], pero quiero añadir [Argumento a Favor 2]."
- (Debate abierto entre los participantes a favor)

4. Ronda 2: Argumentos en Contra:

- [PERSONA 3]: "Respeto las opiniones de mis compañeros, pero creo que [Argumento en Contra 1]."
- [PERSONA 4]: "También considero importante destacar [Argumento en Contra 2]."

- (Debate abierto entre los participantes en contra)

5. Ronda 3: Rebatir Argumentos:

- [PERSONA 1]: "Entiendo tus puntos, pero [Refutar Argumento en Contra 1]."
- [PERSONA 2]: "Es cierto que [Argumento en Contra 2], pero [Refutar Argumento en Contra 2]."
- (Debate abierto para refutar y contrarrefutar)

6. Ronda 4 Reflexión Final:

- [PERSONA 1]: "En resumen, creo que [Conclusión a Favor]."
- [PERSONA 3]: "Sin embargo, no podemos ignorar [Conclusión en Contra]."
- (Breve cierre de cada participante, destacando sus puntos principales)

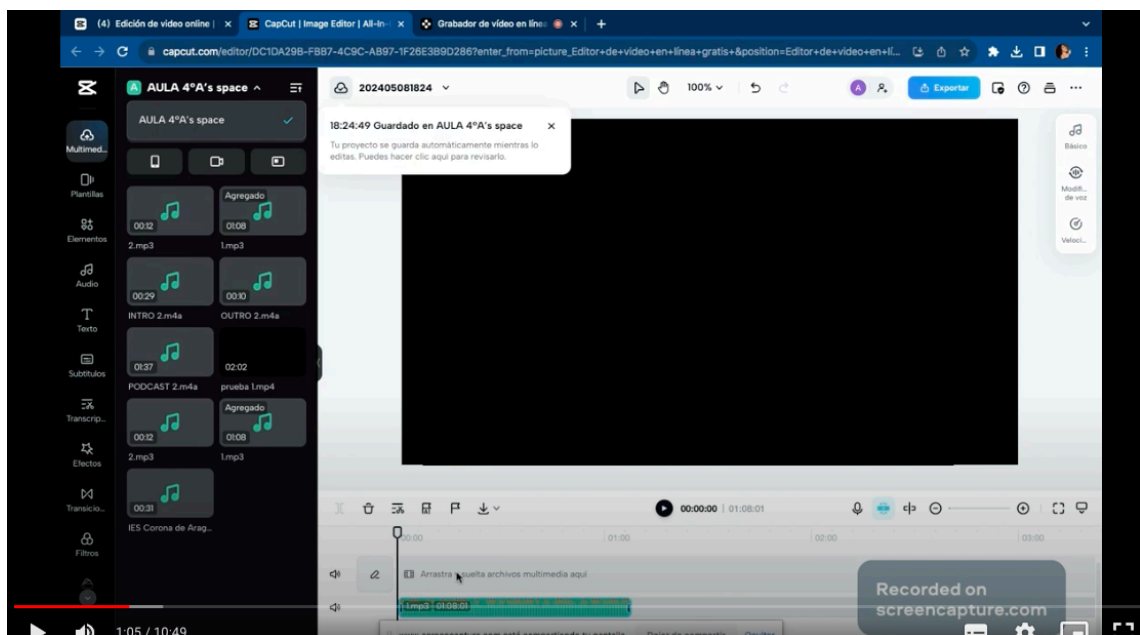
7. Cierre:

- Presentador: "¡Y eso es todo por hoy en [Título del *podcast*]! Agradecemos a nuestros participantes sus argumentos bien fundamentados. ¡Hasta la próxima!"

Outro:

- (Música de cierre)

ANEXO 10. Tutorial pre-grabado para editar el *podcast*



Puede escucharse [aquí](#). Fuente: elaboración propia