

Estudio de caso sobre el desarrollo de la competencia oral en Educación Infantil y Primaria en un centro público

Nicoletta Fallarino¹; Analía E. Leite Méndez²; Raúl Cremades³

Recibido: Febrero 2019 / Evaluado: Julio 2019 / Aceptado: Septiembre 2019

Resumen. Las dificultades para implementar prácticas orales en el aula con una evaluación rigurosa sitúan a la competencia oral en desventaja respecto a otras destrezas comunicativas en el sistema educativo actual. El objetivo principal de esta investigación es analizar este fenómeno en un contexto escolar concreto: el Centro de Educación Infantil y Primaria Nuestra Señora de Gracia (Málaga, España). El estudio se enmarca en el paradigma interpretativo a través de un enfoque metodológico cualitativo con la técnica del estudio de caso. Los procedimientos empleados para la recogida de datos han sido la observación no participante, entrevistas semiestructuradas y la revisión analítica de la documentación curricular del centro. Los resultados evidencian la pertinencia de las metodologías y actividades para el desarrollo y la evaluación de la comunicación oral llevadas a cabo en el centro, como la asamblea, la radio o el teatro. También queda patente el compromiso educativo de esta escuela para compensar las desigualdades lingüísticas de origen de sus estudiantes. Entre las conclusiones más destacables se encuentra la positiva excepcionalidad del centro estudiado en el trabajo de la oralidad respecto al panorama global. Por otra parte, se constata la necesidad de una mayor formación inicial del profesorado en la didáctica de la competencia oral.

Palabras clave: expresión oral; práctica pedagógica; estudio de casos; educación primaria; educación infantil.

[en] Case study on development of oral competence in Infant and Primary Education in a public school

Abstract. The difficulties to implement oral practices in classroom with a rigorous evaluation place oral competence at a disadvantage compared to other communication skills in the current education system. The main objective of this research is to analyze this phenomenon in a specific school context: Infant and Primary Education Center Nuestra Señora de Gracia (Malaga, Spain). The study is framed in the interpretative paradigm through a qualitative methodological approach with the case study technique. The procedures used for data collection were non-participant observation, semi-structured interviews and the analytical review of the center's curricular documentation. The results show the relevance of methodologies and activities for the development and evaluation of oral communication carried out in the center, such as the assembly, radio or theater. It is also evident the educational commitment of this school to compensate the linguistic inequalities of origin of its students. Among the most noteworthy conclusions is the positive exceptionality of the center studied in the work of orality with respect to the global panorama. On the other hand, there is a need for more initial teacher training in didactics of oral competence.

Keywords: oral expression; teaching practice; communicative competence; case study; primary education; infant education.

Sumario. 1. Introducción. 2. Método. Modalidad y contexto de la investigación. 3. Procedimientos de recogida de datos. 4. Criterios de rigor y aspectos éticos. 5. Resultados. 5.1. La oralidad en el aula: concepciones y percepciones del profesorado. 5.2. Metodologías y actividades específicas para el desarrollo de la comunicación oral. 5.3. Formación del profesorado acerca de la competencia comunicativa oral. 5.4. El contexto de origen: compromiso educativo de la escuela. 5.5. La evaluación en el proceso de aprendizaje de la expresión oral. 5.6. Expresión oral frente a expresión escrita. 5.7. La oralidad en otros centros: experiencias de las docentes. 6. Discusión y conclusiones. 7. Referencias.

Cómo citar: Fallarino, N.; Leite Méndez, A. E.; Cremades, R. (2020). Estudio de caso sobre el desarrollo de la competencia oral en Educación Infantil y Primaria en un centro público. *Revista Complutense de Educación*, 31 (3), 319-328.

¹ Scuola Primaria Dante Alighieri. Borgo San Lorenzo (Italia)
E-mail: nicoletta.fallarino@libero.it

² Universidad de Málaga (España). Facultad de Ciencias de la Educación
E-mail: aleite@uma.es

³ Universidad de Málaga (España). Facultad de Ciencias de la Educación
E-mail: cremades@uma.es

1. Introducción

La lengua oral se manifiesta a través de diversos géneros discursivos con distintos grados de formalidad: desde los registros más coloquiales y espontáneos hasta los más elaborados. Cuando el alumnado comienza su etapa escolar ya posee experiencia en discursos orales espontáneos e informales relacionados con su contexto de vida diaria. Pero no ha desarrollado competencias para realizar exposiciones orales que requieren un cierto nivel de reflexión. Con frecuencia los estudiantes pueden encontrar dificultad para expresarse con soltura en clase y se sienten inseguros, por lo que presentan producciones orales incorrectas, ineficaces e inadecuadas a la situación comunicativa (Becerra Traver, 2017; Vilà i Santasusana, 2011).

Las investigaciones recientes sobre oralidad coinciden en que en el ámbito educativo existe todavía una concepción equivocada que considera el lenguaje oral como algo connatural al alumnado, y en consecuencia no susceptible de desarrollo y mejora. Por tanto, se piensa que la comunicación oral –habla y escucha– no requiere la elaboración de intervenciones didácticas planificadas, a diferencia de las otras destrezas lingüísticas –lectura y escritura– (Arias Cortés, 2017; Gómez Antolinos, 2013; Lennox, Westerveld & Garvis, 2017; Payrató, 2016; Quitián Bernal, 2017).

Uno de los principales retos del profesorado actual es trabajar de manera sistemática con sus estudiantes para que aprendan a expresarse con corrección y puedan aumentar su competencia oral sobre un amplio abanico de géneros discursivos. Castellà i Lidon & Vilà i Santasusana (2016, p. 4) defienden la necesidad de planificar la enseñanza de una “oralidad reflexiva” en clase porque no es suficiente que los estudiantes “hablen” sino que deben aprender una serie de herramientas y estrategias para expresarse con eficacia: “Se trata de aprender a pensar bien para hablar bien, y de practicar el hablar bien para pensar mejor”. Otros expertos también inciden sobre la relevancia de ayudar a los estudiantes a reflexionar sobre los diferentes tipos y usos de habla en su contexto, así como sobre sus repercusiones sociales, culturales y profesionales (Rodríguez, 1995; Vilà i Santasusana, 2002). El alumnado debe aprender a analizar sus propias producciones orales, algo que en la actualidad viene facilitado por los dispositivos digitales audiovisuales, que permiten grabar los discursos y exposiciones para luego reproducirlos y analizarlos.

La interacción en clase promueve la evolución de la capacidad oral (Núñez Delgado, 2011). Por ello, el profesorado debe dedicar tiempo suficiente en clase a las prácticas de comunicación más informales y espontáneas como el diálogo y la conversación, porque constituyen herramientas lingüísticas que complementan el aprendizaje de técnicas comunicativas más complejas. Sirven también para favorecer la escucha activa, que resulta fundamental para una buena comprensión e interpretación de los discursos de los compañeros y ejercitar procesos propios de razonamiento (Leite Méndez, Cortés González & Rivas Flores, 2016).

Pero la expresión informal o espontánea es solo una parte de la competencia comunicativa oral. Díaz Domínguez y Catalá Llinás (2015, p. 68) explican que en el contexto del aula se debe trabajar el lenguaje oral armonizando el habla espontánea con el “trabajo sistemático de diferentes tipos de textos”. Las investigaciones de Castellà i Lidon & Vilà i Santasusana (2016), Gutiérrez Ríos (2011) y Salvador (2016) señalan la desatención a la didáctica de la oralidad formal en el aula como una de las principales carencias del sistema educativo actual.

El aprendizaje de las modalidades orales formales no puede improvisarse, sino que necesita una preparación conveniente, con estructuración de las ideas, organización del discurso y ensayo. Cada tipología requiere su práctica específica para poder ser aprendida con eficacia (Castellà i Lidon & Vilà i Santasusana, 2016). Pero el trabajo didáctico con la oralidad formal, como afirma Núñez Delgado (2011), no debe reducirse al área de lengua, sino que el profesorado de cualquier disciplina debe ser consciente de que la forma de hablar en su asignatura no es la usual del habla informal, sino un lenguaje propio de la materia con un léxico específico.

Otro aspecto esencial de la oralidad formal es su dimensión para compensar desigualdades. La función primordial de la escuela es asegurar que sean niveladas las carencias de estudiantes con registros lingüísticos menos elaborados, resultantes de su ámbito familiar y social (Rodríguez, 1995; Salvador, 2016). Diferentes estudios confirman que el fracaso escolar se debe en gran medida a las dificultades de los estudiantes por no saberse expresar bien oralmente o no hacer un uso adecuado del lenguaje académico (Arias Cortés, 2017; Gil, 2017; Núñez Delgado, 2011).

No son pocos los investigadores que han aportado sus consideraciones respecto a los motivos que explican la escasa y deficiente dedicación a las competencias orales en la educación obligatoria (Gutiérrez Ríos, 2011; Núñez Delgado, 2003, 2011; Núñez Delgado & Santamarina Sancho, 2014; Nussbaum, 1994). Además de una tradición de mayor prestigio académico de la lengua escrita respecto a la oral, desde el abandono del modelo retórico (aprendizaje de reglas oratorias e interiorización de modelos clásicos) allá por las primeras décadas del siglo XX, se ha producido una creciente desatención a las prácticas orales en el aula. La falta de una teoría didáctica actualizada sobre oralidad no ha permitido ofrecer modelos estructurados para el trabajo y la programación de actividades específicas.

Tampoco en la formación inicial del profesorado ha sido incluida la didáctica de la oralidad de manera solvente. No pudiendo contar con una base conceptual sólida, los docentes han adquirido de forma autónoma y experiencial sus conocimientos sobre “los textos orales”, de ello resulta que esos saberes son pobres e imprecisos en contenidos y finalidades (Núñez Delgado, 2003, p. 57). Esta carencia en la preparación inicial ha persistido hasta tiempos recientes, tanto en sus habilidades comunicativas como en los planes de estudios universitarios (Domingo Segovia, Gallego Ortega, García Aróstegui & Rodríguez Fuentes, 2010; González Argüello, Román & Usó, 2017).

No se puede afirmar, en cambio, que la oralidad no esté presente en los documentos curriculares ni reglamentada en la normativa estatal y autonómica como competencia lingüística específica. El problema es que los docentes no

la contemplan todavía como objetivo concreto de enseñanza y, en consecuencia, encuentran no pocos impedimentos a la hora de evaluarla de forma rigurosa (García-Debenc, 2010; Pinilla Vázquez et al., 2012; Vilà i Santasusana & Castellà i Lidon, 2016).

La evaluación de la oralidad presenta no pocas dificultades relacionadas con la misma complejidad y peculiaridad del habla: por su inmediatez y efimeridad (*verba volant*), por encontrarse en todas las disciplinas, por los múltiples géneros discursivos, y porque necesita ser grabada para poderse analizar rigurosamente e incluso comprobarse su comprensión efectiva por parte de la audiencia destinataria (García-Debenc, 2010).

Otro inconveniente para valorar el discurso oral es su dimensión afectiva e individual, ya que se percibe como algo “más personal”, con lo cual resulta más complicado corregir errores de expresión oral que escrita: “No cuesta trabajo aceptar que no se escribe bien, pero resulta molesto admitir que no se habla bien” (Núñez Delgado, 2003, p. 59). Además, dado el carácter de dinamismo, naturalidad y fluidez de la oralidad, no se puede pretender del alumnado intervenciones perfectas porque se corre el riesgo de que se parezcan a exposiciones rígidas y memorizadas, rebajando el gran valor comunicativo que tienen (Gutiérrez Ríos, 2011; Vilà i Santasusana & Castellà i Lidon, 2016).

Teniendo en cuenta tanto la necesidad como la complejidad de practicar una didáctica bien fundamentada de la expresión oral, el objetivo principal del presente estudio es profundizar en los retos para su desarrollo en un contexto escolar concreto y determinado. A partir de este universo de interés se definen los propósitos planteados para obtener una visión más profunda y exhaustiva sobre el fenómeno educativo estudiado:

- Qué consideración recibe el trabajo de expresión oral en el aula respecto a las otras destrezas comunicativas.
- Con qué formación didáctica específica cuenta el profesorado acerca de la adquisición de la competencia oral.
- Qué concepción tiene el profesorado sobre la expresión oral y su importante papel como capacidad discursiva para ser desarrollada por el alumnado.
- Cómo y cuánto se trabaja la expresión oral formal en el aula.
- Cómo evalúa el profesorado la competencia oral de su alumnado.

2. Método. Modalidad y contexto de la investigación

Esta investigación se sitúa en el paradigma interpretativo y se ha llevado a cabo a través de un enfoque metodológico cualitativo con la técnica del estudio de caso. Con este método se pretende estudiar, analizar y comprender la realidad particular de un centro educativo público según los propósitos evidenciados. Lo que caracteriza el estudio de caso es el análisis de la complejidad de un caso único para conseguir entender sus características y funcionamiento en determinadas circunstancias (Stake, 2005).

El contexto donde se ha llevado a cabo la investigación y al mismo tiempo objeto de estudio es el Centro de Educación Infantil y Primaria Nuestra Señora de Gracia, también conocido como El Gracia. Situado en una zona céntrica de la ciudad de Málaga (España), junto a dos barrios marginales –Lagunillas y La Cruz Verde–, concentra un alumnado de origen prevalentemente multiétnico de procedencia social medio-baja. La escuela se organiza en una única línea, desde el segundo ciclo de Infantil hasta sexto de Primaria. En los últimos años se ha ido sumando de forma gradual una pequeña parte de alumnado de extracción cultural media y no inmigrante, cuyas familias han sido atraídas sobre todo por la trayectoria pedagógica innovadora del centro escolar. El profesorado está muy implicado y coopera activamente en llevar adelante una planificación basada en proyectos de investigación, utilizando estrategias de aprendizaje que se salen de lo convencional y fomentan especialmente la contribución de las familias.

3. Procedimientos de recogida de datos

a) *Observación no participante*. Llevada a cabo en las aulas de Infantil y Primaria del centro educativo durante dos semanas en el mes de diciembre 2017 y en todo el horario de clases: desde las nueve de la mañana hasta las dos de la tarde. Durante la observación se tomaban algunas notas sobre hechos relevantes que al final de cada día eran ampliadas de forma reflexiva y crítica en un diario de campo. La observación se centró en el modo de trabajar la competencia oral por parte de las docentes, así como en las reacciones, avances y dificultades del alumnado. El hecho de que el propio alumnado tuviera constantes oportunidades y estímulos para dialogar y poner en común sus reflexiones en clase, contribuyó a que la observación no se limitara a momentos puntuales o a asignaturas concretas. El modo de trabajo del centro a través de proyectos de investigación transversales implica que el alumnado se sienta motivado para indagar de modo autónomo, exponer sus ideas y compartir verbalmente sus descubrimientos. Por ejemplo, en un proyecto relacionado con las ciencias naturales siempre se comenzaban las tareas con el intercambio en voz alta de los planteamientos, hipótesis, interrogantes e inquietudes del alumnado. Además, los contenidos específicos se vinculaban con el resto de las materias y competencias del currículo.

b) *Entrevistas semiestructuradas*. Realizadas siempre por la misma investigadora durante el mes de junio de 2018. Siguiendo a Taylor y Bogdan (2009), las entrevistas se basaron en un guion con cuatro dimensiones temáticas

y sus correspondientes cuestiones de interés –como se observa en la tabla 1–, sobre las que se prepararon las siguientes preguntas abiertas:

- ¿Cómo trabajas la oralidad en el aula? ¿Puedes mencionar algunos ejemplos?
- ¿Puedes citar las actividades de clase en las que el alumnado tiene que hablar delante de sus iguales o expresarse oralmente en público?
- En tu experiencia profesional de trabajo diario con el alumnado, ¿piensas que algunas de tus prácticas, sugerencias o pautas pueden haber influido positivamente para el desarrollo de sus habilidades de comunicación oral?
- ¿Conoces algunas estrategias o metodologías específicas de expresión oral?
- ¿Aplicas algunas de estas metodologías en clase?
- ¿Has recibido en el pasado algún curso de formación específico sobre metodologías y actividades didácticas para la expresión oral?
- ¿Cómo se prepara tu alumnado las exposiciones orales para la clase?
- ¿Sueles usar algún instrumento de evaluación del progreso de las habilidades orales en el alumnado?
- ¿Crees que en la escuela actual se trabaja suficientemente la competencia oral en comparación con la expresión escrita?

Tabla. 1. Dimensiones temáticas y cuestiones de interés para las preguntas abiertas

Dimensiones temáticas	Cuestiones de interés
1. Metodología y actividades de expresión oral	<ul style="list-style-type: none"> – Actividades de expresión oral que se llevan a cabo – Técnicas específicas sobre oralidad formal que se proponen en clase – Modo de preparación de las exposiciones orales del alumnado – Formas discursivas de habla formal que se usan en el aula, en el centro o en el contexto social del alumnado
2. Formación del profesorado	<ul style="list-style-type: none"> – Formación universitaria inicial sobre competencia oral – Otro tipo de formación individual o institucional sobre didáctica de la oralidad
3. Evaluación de la competencia oral	<ul style="list-style-type: none"> – Frecuencia de la evaluación – Tipo de evaluación – Relevancia del proceso evaluativo en los propósitos curriculares
4. Comparación entre expresión oral y escrita	<ul style="list-style-type: none"> – Idea del profesorado sobre el tiempo y el modo de trabajar la oralidad y la escritura en la escuela – Opinión crítica acerca de la práctica docente de estas habilidades

En la selección de la muestra de personas para entrevistar se siguió el criterio de representatividad de las distintas etapas escolares del centro. Se plantearon, por tanto, cinco entrevistas: a una docente de cada ciclo (una de Infantil y tres de Primaria) y a una maestra con una visión más profunda de todos los ciclos y sus dinámicas, o sea, la jefa de estudios o la directora. Una vez establecido este criterio selectivo, se dejó a la propia escuela la elección de las docentes participantes. Para el trabajo de análisis, y con el fin de garantizar el anonimato, se codificaron las entrevistas y se asignaron seudónimos a las docentes, tal como se detalla en la tabla 2. En las entrevistas se procuró crear un clima de complicidad y confianza entre investigadora y participante, donde fluyó la información en forma de conversación.

Tabla. 2. Datos de las profesionales docentes entrevistadas

Código	Etapas	Ciclo	Desempeño	Seudónimo
D.EIn	Educación Infantil	2º	Tutora	Inés
D.EP1	Educación Primaria	3º	Tutora	Marta
D.EP2	Educación Primaria	1º	Tutora	Lucía
D.EP3	Educación Primaria	1º, 2º y 3º	Maestra de Inglés	Noemí
D.EP4	Educación Primaria	1º, 2º y 3º	Directora y maestra de apoyo	María

c) *Revisión analítica de la documentación curricular del centro.* Se revisó de forma analítica la documentación del centro seleccionando la información específica sobre los aspectos de interés para la investigación. Los documentos examinados fueron la Memoria de la escuela para el curso 2017/2018 y el Proyecto Educativo del centro.

4. Criterios de rigor y aspectos éticos

Siguiendo las aportaciones de expertos recogidas por Noreña, Alcaraz-Moreno, Rojas y Rebolledo-Malpica (2012), en esta investigación se han contemplado los criterios de rigor recogidos en la tabla 3 a través de los procedimientos seguidos desde el comienzo del proceso de indagación hasta la elaboración final del informe con los resultados y conclusiones.

Tabla. 3. Criterios generales de rigor y procedimientos establecidos

Criterios	Procedimientos
1. Credibilidad o valor de la verdad	– Observación continua durante dos semanas – Revisión por parte de los sujetos informantes – Triangulación
2. Consistencia o dependencia	– Descripción del proceso de recogida, análisis e interpretación de los datos – Contraste de los resultados con las teorías planteadas – Triangulación
3. Confirmabilidad o reflexividad	– Transcripciones textuales de las entrevistas – Reflexión constante y autocrítica por parte del equipo investigador
4. Adecuación teórico-epistemológica	– Coherencia entre el objeto de la investigación, el planteamiento metodológico y los presupuestos teóricos de referencia

Según el principio ético de confidencialidad (González Ávila, 2002), se han protegido los datos de todas las personas del centro escolar. Además de los permisos pertinentes a los responsables del colegio, se solicitó consentimiento informado de todos los participantes en la investigación, así como el permiso para grabar las entrevistas completas. En la fase posterior a la salida del campo de estudio se procedió al envío a cada participante de su entrevista transcrita y se obtuvieron las correspondientes respuestas de aprobación general sobre la autenticidad de la información sin necesidad de cambiar nada.

En la investigación cualitativa se utiliza la triangulación –empleo de diversas estrategias para indagar sobre un mismo fenómeno– como instrumento para aumentar la solidez y validar los hallazgos encontrados con los resultados obtenidos (Flick, 2007; Okuda Benavides & Gómez-Restrepo, 2005). Existen varios tipos de triangulación: de métodos, datos, teorías e investigadores (Denzin & Lincoln, 2005). En este estudio se han usado dos tipos de triangulación: a) de métodos para la recogida de la información: observación, entrevistas y análisis documental; y b) de datos obtenidos por las fuentes de información: docentes que han participado en las entrevistas, diario de campo y documentos propios del centro.

5. Resultados

Debido al carácter emergente de la investigación cualitativa (Flick, 2007), durante las entrevistas fueron surgiendo elementos diversos que llevaron a plantear nuevas preguntas significativas para el objeto de estudio. Teniendo en cuenta los nuevos datos obtenidos, las cuatro dimensiones temáticas planteadas (que también pueden ser consideradas como *precategorias*) fueron transformadas en las siguientes siete categorías en que se presentan los resultados de la investigación.

5.1. La oralidad en el aula: concepciones y percepciones del profesorado

Todas las docentes entrevistadas valoran la relevancia de la expresión oral en la escuela; la consideran una competencia prioritaria y crucial que hay que trabajar en el aula de forma reglada. En repetidas ocasiones evidencian que el profesorado de este centro escolar es consciente de su relieve y por eso le dedican tiempo de calidad. La valoran como una destreza fundamental con la que el alumnado deberá desempeñarse en cualquier circunstancia de su vida futura:

Lucía: *En el centro damos mucha importancia a la expresión oral, es una cosa que tenemos siempre en mente* (D.EP2).

Inés: *Pasamos mucho tiempo hablando y no es una pérdida de tiempo. Tenemos un tiempo todos los días de juego libre en el que los alumnos están interaccionando y hablando todo el rato: discutiendo, llegando a acuerdos y consensuando* (D.EIn).

Además, en sus concepciones sobre la oralidad se refieren a aspectos claves de esta competencia, como la escucha activa, es decir, saber que siempre hay un receptor que debe tenerse en cuenta y que está pendiente del mensaje, que le da valor y significado, y eso determina el flujo de la información entre interlocutores:

Marta: *Para mí la oralidad es muy importante. ¿Cuál es la base de la oralidad en el niño y la niña? La escucha del maestro y la maestra; si no hay escucha, una escucha auténtica y verdadera, el niño y la niña no tienen nada que decir porque saben que nadie los va a considerar* (D.EP1).

Esta misma idea se refleja concretamente en los documentos curriculares del centro: se otorga valor a la palabra del alumnado porque interesa su aportación y se procura que participe en la construcción de su aprendizaje.

El equipo de investigación ha podido corroborar mediante la observación no participante que el profesorado dedica mucho tiempo a escuchar con interés a sus estudiantes mientras exponen, debaten, argumentan o solucionan conflictos.

5.2. Metodologías y actividades específicas para el desarrollo de la comunicación oral

Cuando son preguntadas por las metodologías y recursos que se utilizan en este colegio para favorecer distintas prácticas discursivas orales, todas las docentes nombran la asamblea. Cada una la utiliza según las necesidades de la clase y tal vez de forma no sistemática, pero siempre como una potente herramienta que posibilita a adultos y estudiantes ejercer la oralidad de distintas maneras: para debatir, exponer, solucionar conflictos, contar experiencias o compartir pensamientos y reflexiones.

Marta: *La asamblea es un vehículo muy importante de comunicación oral en la que el niño se hace escuchar.* (D.EP1).

Lucía: *Mediante la asamblea se gestiona todo lo que sucede en el aula, tanto curricular como emocionalmente* (D.EP2).

Lo expuesto por las docentes sobre la asamblea también ha sido observado directamente por el equipo investigador, tal como se recoge en el diario de campo.

Otros recursos metodológicos que se utilizan en este colegio de forma sistemática son la radio y el teatro. Con ellos los estudiantes experimentan y aprenden dos tipologías discursivas orales más elaboradas. Realizan un trabajo muy completo de preparación: desde la elaboración y redacción del contenido de la obra o de la temática de la radio, creado por ellos mismos, la estructuración de un guion, pruebas de grabación y ensayo oral, hasta la producción en directo para el público. Así lo explica una de las maestras:

Marta: *El mejor vehículo para mí como técnica de expresión oral es el teatro. [...] Las obras de teatro las vamos construyendo a partir de los saberes que se crean en clase. [...] La radio es un medio muy potente. Ellos diseñan el programa y ensayamos: primero se graba, se escuchan y luego sale a antena, hay todo un proceso hasta que sale a antena. El texto lo crean ellos, y luego sin papeles se lo tienen que saber, naturalizarlo* (D.EP1).

5.3. Formación del profesorado acerca de la competencia comunicativa oral

Cuando se aborda el ámbito de la formación inicial recibida por parte del profesorado sobre la competencia comunicativa oral, casi todas las docentes admiten no haber recibido suficiente preparación específica a nivel universitario.

La constancia de este “vacío formativo” también se refleja en las investigaciones que indagan en la preparación inicial del profesorado (González Argüello et al., 2017; Núñez Delgado, 2003). Los mismos planes curriculares de las asignaturas que deben tratar sobre la enseñanza de la oralidad presentan insuficiencias de contenidos (Domingo Segovia et al., 2010).

Pese a la escasa formación recibida al respecto, algunas maestras expresan que han seguido formándose por su cuenta. Debido a la importancia que otorgan a esta competencia son conscientes de que es necesario recibir una formación más precisa sobre técnicas y metodologías que puedan activar con el alumnado:

María: *Creo que en algún curso ha habido aspectos sobre oralidad, pero también lo que he hecho ha sido leer mucho y me he formado todo lo posible. Porque la formación es fundamental* (D.EP4).

5.4. El contexto de origen: compromiso educativo de la escuela

El contexto de procedencia de gran parte del alumnado de El Gracia es otra dimensión sobre la cual se pronuncian casi todas las personas entrevistadas, por lo que se presenta en una categoría propia. Son conscientes de que la

mayoría de sus estudiantes no ha tenido oportunidades significativas y estímulos familiares variados para desarrollar un registro discursivo y lingüístico suficientemente amplio. Por tanto, como miembros de una institución educativa, sienten la responsabilidad de compensar estas carencias de partida, ofreciendo una didáctica personalizada en la medida de lo posible, que ayude a aumentar el nivel comunicativo de quien más lo necesita:

Marta: *Dentro de nuestro alumnado hay muchas familias y muchas criaturas que no hablan con su padre, con su madre, es que no hablan, es que no les hablan* (D.EP1).

Noemí: *Debido al contexto del que proceden, tenemos en cuenta que su lenguaje es pobre e intentamos que se enriquezca. [...] Creo que el día de mañana, cuando vayan a algún sitio o a pedir una ayuda, a echar una matrícula, a cualquier lugar, ¡pues creo que eso se les va a quedar! Estos son unos pilares que van a tener ahí* (D.EP3).

En la documentación del centro, en particular en el Proyecto Educativo, se hace hincapié en la desventaja lingüística de la mayoría del alumnado debida al bajo nivel sociocultural de origen. En consecuencia, esta escuela se activa a través de una propuesta didáctica específica para intentar equilibrar estas diferencias.

Esta necesidad concreta de compensación de desigualdades está directamente relacionada con la concepción del profesorado sobre la importancia del desarrollo de la competencia oral para el presente y futuro de su alumnado.

5.5. La evaluación en el proceso de aprendizaje de la expresión oral

La evaluación es contemplada en el centro como un verdadero instrumento de adquisición, mejora y evolución de la competencia oral. Esto significa que abarca también el proceso de preparación de los diferentes textos orales formales: como las exposiciones para diferentes tipos de público, la planificación de las obras de teatro o la elaboración de discursos de géneros periodísticos para la radio propia. El profesorado se sirve de las nuevas tecnologías de grabación audiovisual para luego observar y analizar junto con los estudiantes toda la fase de preparación y ensayo. De este modo pueden aportar correcciones y mejoras donde se necesite:

Lucía: *Nosotros grabamos estas exposiciones y después analizamos en clase cómo han hablado, cómo se han expresado, cómo se han dirigido a los demás, la mirada, los gestos, etc. Entonces ellos mismos van sacando sus rúbricas sobre cómo hay que hacer una buena exposición hablada. [...] Trabajamos la expresión oral pero muy definida para qué momento vamos a expresarnos y a qué público nos dirigimos. Cuando hacen una exposición, se les pasa esa hoja y se valoran ellos mismos, además del grupo* (D.EP2).

Esta dimensión formativa de la evaluación que las docentes describen con gran precisión es perfectamente coherente con la literatura académica. Los expertos destacan que la valoración es al mismo tiempo herramienta de enseñanza y aprendizaje de las variadas experiencias discursivas orales (Gutiérrez Ríos, 2013; Salvador, 2016).

5.6. Expresión oral frente a expresión escrita

Al comparar la oralidad con la escritura, las docentes afirman que en general la escuela no reserva un tratamiento didáctico igualitario a la expresión oral respecto a la escritura, sino a favor de esta última. Todas son plenamente conscientes de esta falta de atención y de las lagunas educativas respecto al trabajo sobre las destrezas orales en la escuela. Sin embargo, el profesorado de El Gracia –debido a su concienciación sobre la gran influencia de la competencia oral en la formación global– procuran reservarle un tiempo de trabajo más adecuado y una didáctica de calidad:

Inés: *¡No se trabaja de forma suficiente la competencia oral en comparación con la escrita! Muchas veces lo hemos hablado: “¡Hay que pasar mucho tiempo dedicándose a la expresión oral!” [...] Eso es lo que va a generar que tu cabeza piense, que pueda reflexionar, generalizar y analizar* (D.EIn).

Esta evidente disparidad entre oralidad y escritura en el ámbito didáctico y metodológico es una de las cuestiones clave de todo el debate sobre los estudios de didáctica comunicativa y lingüística en las últimas décadas, y representa uno de los núcleos duros que ha tratado la literatura académica sobre lengua oral (Gutiérrez Ríos, 2011; Núñez Delgado, 2003, 2011).

Durante el período de observación en el centro estudiado se ha podido comprobar que realmente se lleva a cabo una didáctica coherente de la expresión oral: cualquier tipo de actividad está fundamentada desde el principio en un intercambio oral, también debido al tipo de planteamiento curricular de este centro basado en proyectos educativos.

5.7. La oralidad en otros centros: experiencias de las docentes

Las docentes entrevistadas no evitan la comparación entre el centro educativo Nuestra Señora de Gracia y otras escuelas, ya que la mayoría de ellas ha trabajado en otros colegios durante años antes de llegar a este. Por tanto, debido también a sus vivencias previas, se refuerza su convencimiento sobre la importancia de la didáctica de la oralidad. Las participantes hacen hincapié en cómo en El Gracia se valora mucho más la práctica de la expresión oral.

En relación a las propias experiencias en otras escuelas, tanto en la etapa de Infantil como en Primaria, ellas sostienen que en otros centros la oralidad parecía realmente poco contemplada en la didáctica cotidiana. Algunas entrevistadas consideran que el alumnado de otros centros donde han trabajado actúa sobre todo como receptor pasivo en el aula, ya que el tipo de oralidad que se lleva a cabo tiene que ver principalmente con la exposición memorística de contenidos. Así lo comunican en los siguientes fragmentos:

Lucía: *Para mí este colegio es diferente, porque en otros centros donde he estado, y he estado en muchos centros, no se valora, no se pone ni en práctica [la expresión oral]. El niño es totalmente una persona pasiva que recibe, y cuanto más callado esté, mejor. Si le dan voz es para que recite lo estudiado y nada más (D.EP2).*

Numerosas investigaciones publicadas coinciden con estas apreciaciones por parte de las docentes de El Gracia en relación al desconocimiento y desinterés que existe en otras escuelas sobre el trabajo de las destrezas orales en el aula. La ausencia de una tradición pedagógica y los límites impuestos por una errada concepción sobre la oralidad no permiten que el profesorado se haga plenamente consciente de su importancia e impulse la puesta en marcha de una enseñanza estructurada para su desarrollo y refuerzo (Gutiérrez Ríos, 2011; Núñez Delgado, 2003, 2011).

6. Discusión y conclusiones

Algunos de los resultados del estudio en el centro educativo Nuestra Señora de Gracia divergen de las consideraciones pedagógicas derivadas de las investigaciones más recientes sobre el estado de la cuestión acerca de la oralidad. Por ello, se puede afirmar que se trata de una escuela en la que se trabaja la competencia oral de manera excepcional, ya que sus docentes son plenamente conscientes de que las competencias comunicativas orales desempeñan un papel crucial para la formación global del discente y para su futuro personal y profesional. Gracias a este discernimiento dedican un tiempo y un espacio significativo para que sus estudiantes dispongan de múltiples posibilidades para expresarse de diferentes maneras.

La modalidad innovadora de la planificación curricular del colegio favorece un empleo vivo, diferenciado y constante de numerosas variedades de habla, tal como se concluyó en un estudio anterior sobre este mismo centro (Leite Méndez, Rivas Flores, Cortés González & Núñez, 2012). En efecto, durante el desempeño de las actividades cotidianas los estudiantes pueden expresar y compartir sus pensamientos, ofrecer sus explicaciones acerca de temáticas de interés, así como debatir, argumentar o informar sobre lo que han investigado de manera individual o en pequeños grupos. Por esta manera de llevar a cabo la enseñanza, se podría decir que el alumnado se encuentra en una constante tensión e interacción comunicativa, ya que, como se señala en el estudio de Mérida Serrano, González Alfaya y Olivares García (2017, p. 458), los menores con 5-6 años muestran capacidad para “emitir valoraciones justificadas, iniciando el uso de argumentaciones y contraargumentaciones sustentadas en ideas, opiniones y experiencias de su vida cotidiana”. Los docentes procuran estimular a la conversación razonada y a la reflexión según el tipo de actividad que se está realizando. Es decir, todo empieza y pasa siempre por la expresión oral y la escucha, y termina con la expresión escrita.

El uso cotidiano y variado del lenguaje oral por parte del alumnado de este centro escolar contribuye e impulsa el progreso de sus habilidades orales de forma más completa, fortaleciéndolas respecto a estudiantes de otras escuelas a quienes no se les permite expresarse libremente y carecen de semejantes posibilidades de hablar.

En lo que se refiere a la formación del profesorado, los resultados de nuestro estudio coinciden con la literatura académica, es decir, existe realmente una laguna en la preparación inicial y en el conocimiento de estrategias pedagógicas para el desarrollo de la competencia oral. Este dato se confirma en una reciente investigación sobre los actuales programas de la titulación de Grado de Maestro de Educación Infantil en las universidades públicas españolas (Santamarina Sancho & Núñez Delgado, 2018), además del ya citado estudio de Domingo Segovia et al. (2010) sobre las competencias comunicativas orales de los estudiantes de Magisterio y sus planes curriculares. También en otros sistemas educativos de nuestro entorno se ha verificado el mismo problema. Por ejemplo, el estudio experimental de Colognesi, Lyon Lopez y Deschepper (2017), llevado a cabo en una escuela primaria de Francia, llega a la conclusión de que los docentes consideran que no tienen ni las herramientas ni la formación didáctica necesaria para trabajar la oralidad en clase de manera solvente. Sin embargo, en el colegio Nuestra Señora de Gracia esta carencia es compensada de distintas maneras, ya que el claro discernimiento acerca del relieve social y educativo de la competencia comunicativa oral motiva al profesorado para actualizarse sobre esta temática por medio de una formación permanente específica.

En cuanto a la evaluación, en el centro estudiado se usa de manera adecuada y en relación al proceso de enseñanza-aprendizaje de tipologías discursivas más formales. Durante esta fase se despliegan todos los pasos de preparación del texto oral: estructuración de las ideas, organización de un guion y diversas pruebas de ensayo hasta la realización del discurso oral, siempre según el público al que se dirige. Las producciones orales del alumnado se graban en vídeo para que puedan auto y heteroevaluarse a través de rúbricas redactadas por ellos mismos y con soporte docente. Estas prácticas de grabación pueden plantear algunas dificultades—derivadas de limitaciones técnicas, de la tensión emotiva del momento o de los acuerdos de confidencialidad—, pero sobre todo suponen un procedimiento muy conveniente dada la experiencia del alumnado en el uso del vídeo. El hecho de que tengan que prestar atención a cómo hablan

sus iguales y luego valorar su desempeño mantiene alto el nivel de interés y de escucha activa. De esa manera van evolucionando sus capacidades y aumentando su dominio sobre el uso del lenguaje oral y la comprensión efectiva del discurso. Teniendo en cuenta que los signos extralingüísticos aportan la mayoría del significado al discurso oral (Cestero Mancera, 2014), se confirma la pertinencia por parte de las docentes del centro estudiado de promover la observación, el reconocimiento y la reflexión sobre ellos.

Los resultados sobre la labor de las instituciones educativas para compensar desigualdades comunicativas orales de estudiantes por su procedencia sociocultural también encuentran afinidad con los que se postulan en diversos estudios específicos, como el de Lafontaine (2013) en tres escuelas de Quebec (Canadá) con docentes y alumnado de Educación Infantil y primer ciclo de Primaria. El peculiar contexto de marginación social de El Gracia repercute en un bajo nivel de habilidades lingüísticas, y su profesorado siente un mayor compromiso y responsabilidad para que los estudiantes recuperen la desventaja lingüística inicial y sigan progresando para convertirse en hábiles comunicadores.

Aunque las docentes participantes imparten asignaturas diferentes en cursos diversos, se puede claramente percibir el espíritu de trabajo en equipo con el resto del profesorado: comparten convicciones, formación, ideas pedagógicas y el quehacer de la escuela. El gran valor y la importancia que otorgan a la oralidad es fruto de este trabajo cooperativo y de intercambio para mantener una trayectoria común que queda reflejada en la didáctica cotidiana.

En definitiva, el hecho de ser conscientes de la trascendencia de lograr un registro expresivo oral rico y eficaz constituye uno de los ejes vertebradores –en unión con el planteamiento curricular innovador– que impulsa al profesorado del centro educativo estudiado a emprender y mejorar la didáctica enfocada a una sólida adquisición de la competencia comunicativa oral en integración con las otras destrezas lingüísticas.

Por último, dada la excepcionalidad de esta escuela, sería interesante ampliar este estudio a un número mayor de centros educativos y con la participación de todo tipo de docentes. De esta manera se podrían contrastar datos para obtener una perspectiva más extensa y concreta sobre qué estrategias didácticas se llevan a cabo y deberían implementarse para el desarrollo de las habilidades orales en el ámbito escolar.

7. Referencias

- Arias Cortés, D. (2017). Una puesta en escena: la oralidad como performance en la vida escolar. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 30, 171-186. doi: 10.19053/0121053X.n30.0.6193
- Becerra Traver, M. T. (2017). La habilidad de hablar en público. Una experiencia formativa con estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 117-129. doi: 10.6018/reifop.20.3.270631
- Castellà i Lidon, J. M., & Vilà i Santasusana, M. (2016). Pensar antes de hablar: la oralidad reflexiva. *Textos. Didáctica de la lengua y de la literatura*, 73, 4-5.
- Cestero Mancera, A. M. (2014). Comunicación no verbal y comunicación eficaz. *Elua*, 28, 125-150. doi: 10.14198/ELUA2014.28.05
- Colognesi, S., Lopez, N. L., & Deschepper, C. (2017). Développer l'enseignement de l'oral au début du primaire: l'impact de deux activités spécifiques en parler-écouter. *Language and Literacy*, 19(4), 55-75. doi: 10.20360/G2SX0X
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.) (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3a ed.). Londres: Sage.
- Díaz Domínguez, B. H., & Catalá Llinás, M. A. (2015). Hablar para escribir. El estilo periodístico. *Atenas*, 29(1), 67-81.
- Domingo Segovia, J., Gallego Ortega, J. L., García Aróstegui, I., & Rodríguez Fuentes, A. (2010). Competencias comunicativas de maestros en formación. *Profesorado*, 14(2), 303-323.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa* (3ª ed.). Madrid: Morata
- García-Debenc, C. (2010). Evaluar lo oral. *Enunciación*, 15(2), 136-144. doi: 10.14483/22486798.3163
- Gil, J. M. (2017). Sobre el papel del lenguaje en el "fracaso escolar". *Didáctica. Lengua y Literatura*, 29, 121-137.
- Gómez Antolinos, I. (2013). La estimulación del lenguaje oral en Educación Primaria. *Publicaciones Didácticas*, 41, 38-46.
- González Argüello, M.V., Román, I., & Usó, L. (2017). Competencia comunicativa en educación primaria. Las percepciones de los maestros sobre acciones y recursos didácticos. *Textos. Didáctica de la lengua y de la literatura*, 76, 43-48.
- González Ávila, M. (2002). Aspectos éticos de la investigación cualitativa. *Revista Iberoamericana de educación*, 29, 85-104.
- Gutiérrez Ríos, Y. (2011). La enseñanza reflexiva y progresiva de la lengua oral. *Enunciación*, 16(1), 116-135. doi: 10.14483/22486798.3593
- Gutiérrez Ríos, Y. (2013). La compleja tarea de evaluar la oralidad: una propuesta de evaluación autoformativa. *Enunciación*, 18(1), 109-117. doi: 10.14483/22486798.5721
- Lafontaine, L. (2013). Reading and Oral Literacy in Disadvantaged Communities: Quebec Preschool and Primary Teachers' Perceptions and Practices. *The International Journal of Communication and Linguistic Studies*, 10(4), 69-80. doi: 10.18848/2327-7882/CGP/v10i04/43621
- Leite Méndez, A. E., Cortés González, P., & Rivas Flores J. I. (2016). Narrativa y creatividad en la universidad: ¿es posible transitar otros caminos en la enseñanza y el aprendizaje? En P. Cortés González & M. J. Márquez García (Eds.), *Creatividad, Comunicación y Educación. Más allá de las fronteras del saber establecido* (pp. 151-164). Málaga: Universidad de Málaga.

- Leite Méndez, A. E., Rivas Flores J. I., Cortés González P., & Nuñez, C. (2012). Voces para el diálogo. La participación del alumnado en un centro educativo. *FQS. Forum: Qualitative Social Research*, 13(3), 19.
- Lennox, M., Garvis, S., & Westerveld, M. (2017). Listening to the Voices of Education Professionals Involved in Implementing an Oral Language and Early Literacy Program in the Classroom. *Australian Journal of Teacher Education*, 42(8), 16-28. doi: 10.14221/ajte.2017v42n8.2
- Mérida Serrano, R.; González Alfaya, E. & Olivares García, M. A. (2017). Estrategias y modalidades de argumentación oral en las asambleas de Educación Infantil. Un estudio multicaso. *Revista Complutense de Educación*, 28(2), 445-462. doi: 10.5209/rev_RCED.2017.v28.n2.49439
- Noreña, A. L., Alcaraz-Moreno, N., Rojas, J. G., & Rebolledo-Malpica, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichan*, 12(3), 263-274.
- Núñez Delgado, M. P. (2003). *Didáctica de la comunicación oral: bases teóricas y orientaciones metodológicas para el desarrollo de la competencia discursiva oral en la educación obligatoria*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Núñez Delgado, M. P. (2011). Espejos y ventanas: Dimensiones de la oralidad en el ámbito educativo. *Enunciación*, 16(1), 136-150. doi: 10.14483/22486798.3594
- Núñez Delgado, M. P., & Santamarina Sancho, M. (2014). Prerrequisitos para el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura: conciencia fonológica y destrezas orales de la lengua. *Lengua y Habla*, 18, 72-92.
- Nussbaum, L. (1994). De cómo recuperar la palabra en clase de lengua. Notas para el estudio del uso oral. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 12, 60-67.
- Okuda Benavides, M., & Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 1(34), 118-124.
- Payrató L. (2016). Multimodalidad y lengua oral. Enseñando las fronteras del lenguaje. *Textos. Didáctica de la lengua y de la literatura*, 73, 43-49.
- Quitián Bernal, S. P. (2017). Oralidad y escritura: campos de investigación en pedagogía de la lengua materna. *Praxis & Saber*, 8(16), 133-153. doi: 10.19053/22160159.v8.n16.2017.6181
- Rodríguez, M. E. (1995). "Hablar" en la escuela: ¿Para qué?... ¿Cómo? *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 16(3), 31-40.
- Salvador Liern, V. (2016). Oralidad pública. *Textos. Didáctica de la lengua y de la literatura*, 73, 19-25.
- Santamarina Sancho, M., & Núñez Delgado, M. P. (2018). Formación sobre didáctica de la lengua oral de los docentes de Educación Infantil: un estudio comparativo. *Profesorado*, 22(1), 177-196.
- Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos* (3ª ed.). Madrid: Morata.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (2009). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Pinilla Vásquez, R., Rodríguez Luna, M. E., Gutiérrez Ríos, Y., Torres, M. F., Camelo, M. J., & Casjulia, J. E. (2012). Concepciones y prácticas de los profesores sobre la evaluación de la oralidad. *Enunciación*, 17(2), 56-74. doi: 10.14483/22486798.4426
- Vilà i Santasusana, M., & Castellà i Lidon, J. M., (2016). La evaluación de la lengua oral. Retos y alternativas. *Textos. Didáctica de la lengua y de la literatura*, 73, 6-18.
- Vilà i Santasusana, M. (2011). Seis criterios para enseñar lengua oral en la educación obligatoria. *Leer.es*, dic., 2-7.
- Vilà i Santasusana, M. (2002). Hablar para aprender a hablar mejor: el equilibrio entre el uso de la lengua y la reflexión. *Aula de Innovación educativa*, 111, 18-22.