

ANÁLISIS DE LAS CONCEPCIONES DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA Y BACHILLERATO SOBRE LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA ORAL: ESTUDIO DE CASO

ANALYSIS OF THE CONCEPTIONS OF TEACHERS OF COMPULSORY
SECONDARY EDUCATION AND BACCALAUREATE ON THE TEACHING OF
ORAL LANGUAGE: CASE STUDY

Carolina Arredondo Ruiz

Universidad de Granada

Proceso editorial

Recibido: 06/10/2017

Aceptado: 08/11/2017

Publicado: 16/11/2017

Contacto

Carolina Arredondo Ruiz

carolina4arredondo@gmail.com

CÓMO CITAR ESTE TRABAJO | HOW TO CITE THIS PAPER

Arredondo Ruiz, C. (2017). Análisis de las concepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato sobre la Didáctica de la Lengua oral: estudio de caso. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 24: 81-97.

ANÁLISIS DE LAS CONCEPCIONES DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA Y BACHILLERATO SOBRE LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA ORAL: ESTUDIO DE CASO

Resumen

Los seres humanos usan constantemente la lengua sin darse cuenta de lo valiosa que es. El lenguaje oral es una herramienta básica, necesaria y de uso tan sumamente cotidiano para el ser humano que casi nadie se para a pensar en su complejidad, en su esencia, ni siquiera en su enorme poder.

Las etapas educativas de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato son cruciales para el desarrollo y perfeccionamiento de las habilidades orales (hablar y escuchar). Se trata de dos etapas en las que los alumnos se forman para su posterior desarrollo autónomo en la «vida adulta», de manera que es un momento muy importante para llevar a cabo una correcta adquisición y enseñanza del uso adecuado de las habilidades orales. Deducimos, pues, que los equipos docentes de cualquier materia de ambas etapas educativas y, por tanto, sus concepciones acerca de la didáctica general, poseen un papel fundamental a la hora de enseñar y evaluar estas habilidades.

En el presente trabajo se ha decidido hacer una investigación cualitativa en la que se ha optado por el estudio de caso a través de la entrevista clínica con el fin de profundizar en las concepciones del profesorado de las etapas educativas que tratamos sobre la enseñanza y didáctica de la lengua oral. Así, analizaremos los datos obtenidos y tomaremos las concepciones y propuestas didácticas (utilizadas por los profesores entrevistados para el desarrollo de la lengua oral en sus aulas) como punto de partida, para proponer un modelo de actuación y mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje del lenguaje oral en las aulas de las etapas educativas mencionadas..

Palabras clave: didáctica del lenguaje oral; concepciones del profesorado; formación del profesorado.

ANALYSIS OF THE CONCEPTIONS OF TEACHERS OF COMPULSORY SECONDARY EDUCATION AND BACCALAUREATE ON THE TEACHING OF ORAL LANGUAGE: CASE STUDY

Abstract

People use the language constantly without realizing how valuable it is. The oral language is a basic tool, it is necessary and it is so used that few people stop to think about its complexity, its essence, or its great power.

The educational stages of Compulsory Secondary Education and Baccalaureate are essential for the development and improvement of oral skills (speaking and listening). It is about two stages in which students get prepared for later autonomous development

in «adult life», so it is a key moment to carry out a correct acquisition and teaching of the suitable use of oral skills. Therefore, it may be deduced that the teachers of any subject in these educational stages, and their conceptions about general didactics, play a fundamental role in teaching and assessment of oral skills.

This paper is aimed to present a qualitative research in which the case study will be done through the clinical interview in order to study in depth teachers' concep-

tions about teaching and didactics of the oral language of the educational stages that we deal.. Thus, we will analyze the data obtained and we will take the didactic proposals used by teachers interviewed as a starting point to propose a model of action and improvement of the teaching-learning process of oral language in the classrooms of these educational stages.

Keywords: didactics of oral language; teacher conceptions; teacher training.

INTRODUCCIÓN

En las etapas educativas tratadas en esta investigación (Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato) se requiere, como objetivo fundamental, el desarrollo y perfeccionamiento de las habilidades relativas al lenguaje oral, esto es, a la expresión y comprensión orales. Ahora bien, cierto es que llevar a la práctica este objetivo fundamental ha supuesto una serie de dificultades al profesorado de dichas etapas que han hecho que, en la mayoría de los casos, no se llevase a cabo en las aulas el fomento y desarrollo de las habilidades orales del que venimos hablando.

Para justificar esta situación, algunos estudios han analizado los factores que han provocado la «pasividad» de los docentes a la hora de enseñar lengua oral. En primer lugar, Núñez Delgado (2003: 55) señala que algunos de los factores que han provocado esta situación son de corte histórico, como el desuso de la retórica en la enseñanza de lengua y literatura.

Por otro lado está la problemática de que a la hora de llevar a un aula la práctica del lenguaje oral, se presentan numerosas dificultades en cuanto a modelos a seguir puesto que es muy complicado escoger un tipo de texto oral prototípico ya que, aún hoy día, no se ha decantado por una modalidad del español privilegiada, ni por un tipo de hablante o de pronunciación que puedan utilizarse como modelos de enseñanza. Sin embargo, para la escritura si se han fijado numerosos modelos prototípicos de textos sobre los que trabajar en el aula; de ahí que las actividades y el desarrollo de ejercicios escritos en clase sean muchísimo más frecuentes que los orales. La enseñanza de lengua se reduce, en la mayoría de los casos, a la enseñanza teórica de la gramática española y de conceptos lingüísticos (Núñez, 2003).

A esto se le suman las programaciones, aulas masificadas y los extensos temarios que se establecen para cada curso, repletos de contenidos, lo que supone que la enseñanza del lenguaje oral tenga poco o ningún éxito dentro de aulas con más de 25 alumnos y que dedicar tiempo a ello implicaría no avanzar en contenidos y no conseguir acabar el temario a final de cada curso. Añadimos otro aspecto, cada vez menos problemático; la falta de recursos sonoros y audiovisuales mediante los cuales se facilitaría el uso de textos orales en el aula, así como de recursos metodológicos para poder trabajar esta destreza de forma sistemática (Vilá, Castellà, Comelles y Gros, 2007).

Otro factor que favorece esta situación de pasividad a la hora de enseñar las habilidades orales al alumnado lo constituye la formación de los propios docentes. Muchos profesionales de las distintas etapas educativas no conocen estrategias, modelos, ni actividades, ni criterios de evaluación, ni características de las habilidades orales de la lengua. De ahí que no «se atrevan» a dedicar parte de sus clases a la didáctica de la lengua oral, pues no saben qué contenidos dar en cada curso, qué actividades realizar, ni siquiera cómo van a evaluar dichas actividades.

En definitiva, la gran inseguridad a propósito de cómo enseñar las habilidades orales por parte del profesorado en general, y sobre todo de los docentes de la Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, ha provocado, hasta hace muy pocos años, que la enseñanza en las aulas de lengua oral quedase relegada a un papel muy escaso y, en algunos casos, nulo.

Afortunadamente, los nuevos currículos educativos implican, cada vez más, objetivos, contenidos, estrategias metodológicas y criterios de evaluación de la lengua oral. De esta manera, los maestros y profesores son más conscientes del valor fundamental que supone la enseñanza del lenguaje oral en las aulas, así como contar con estrategias metodológicas, recursos, actividades y modelos de evaluación de los diferentes aspectos del lenguaje oral con el fin de desarrollar y perfeccionar las habilidades orales del alumnado.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

El papel del lenguaje en la educación obligatoria

El objetivo primordial de la Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato es formar a alumnos capaces de desenvolverse, de modo autónomo y sin gran dificultad, en la «vida adulta». Dentro de esta capacidad para desenvolverse de forma autónoma en un futuro hay que destacar, como habilidad fundamental, la de comunicarse e interrelacionarse con el resto de personas con el fin de negociar, llegar a acuerdos

o, simplemente, de integrarse social y culturalmente. En este sentido, el perfecto manejo del lenguaje oral (tanto en expresión como en comprensión) resultará tan necesario como útil.

Según Avedaño y Miretti (2007), desde un punto de vista funcional, el lenguaje se entiende como una actividad humana compleja que asegura las funciones básicas de comunicación y representación. Se deduce, pues, lo imprescindible del lenguaje para llevar a cabo dos de las principales necesidades vitales como son la comunicación o intercambio social y la representación de nuestra realidad. Ambas funciones resultan inseparables entre sí, ya que el lenguaje se crea por la necesidad de comunicación y, por tanto, su adquisición y desarrollo se llevan a cabo a través del intercambio social, es decir, comunicándonos con los demás.

En este sentido, el desarrollo y más bien el perfeccionamiento del uso adecuado del lenguaje y de las técnicas de expresión y comprensión orales resulta imprescindible en ambas etapas educativas. Sin embargo, la realidad actual es bien distinta y, aunque afortunadamente cada vez se le da más importancia a la didáctica de las habilidades orales de la lengua en los currículos de la etapa educativa de la que nos ocupamos, se sigue sin darle la prioridad ni la importancia que requiere.

Por ello, la toma de conciencia de lo útil y valioso que resulta conocer la esencia del lenguaje, su uso adecuado, sus funciones y el perfeccionamiento de las habilidades orales en el alumnado de ESO y Bachillerato va a garantizarle una gran mejora a la hora de crear sus propios pensamientos y de integrarse y actuar en la sociedad de forma totalmente autónoma.

Principios didáctico-metodológicos sobre la enseñanza del lenguaje oral en la educación obligatoria

Dado que el papel del docente es crucial en el proceso de enseñanza y aprendizaje de todo alumno, es necesario que el profesorado cuente con una formación lo suficientemente amplia como para garantizar una práctica educativa eficaz. Según la sociedad actual y sus modelos educativos, resulta imprescindible que todo docente esté en constante formación y actualización de sus conocimientos y prácticas educativas dado que los intereses del alumnado cambian de forma perseverante.

Tanto la competencia lingüística como la competencia comunicativa deben ser constituyentes fundamentales de la formación, en general, de todo docente. En este sentido, los profesores deben convertirse en guías, organizadores y animadores de las intervenciones orales en el aula de cualquier materia o especialidad. De esta manera, fomentando diariamente la actividad oral en diversos registros y situacio-

nes comunicativas y mostrando el enorme poder y funcionalidad de la oralidad en el mundo actual, se conseguirá mejorar y desarrollar en el alumnado comunicaciones fluidas y adecuadas a cada situación.

Lo primero que se debe realizar es un diagnóstico previo para conocer la forma de hablar del alumnado para determinar los tipos de comprensión y expresiones orales que se quieren desarrollar en cada etapa y nivel; este paso es fundamental dado que, en las etapas de Infantil y Primaria, no se suele dar prioridad a la enseñanza de la lengua oral ya que los niños vienen de casa sabiendo hablar. Por ello, la mayoría de los alumnos que llegan a secundaria suelen presentar carencias respecto a su expresión y comprensión orales, pues dominan únicamente el registro coloquial (Núñez, 2003).

Visto esto, se necesitan establecer unos principios básicos que ayuden a conseguir las ideas y objetivos planteados; por un lado, se atenderá a consideraciones de programación dado que se debe partir de un modelo educativo comunicativo, basado en la funcionalidad comunicativa de la lengua. Este modelo debe atender, de forma primordial, a los diferentes tipos de textos, al conocimiento de registros y usos comunicativos de la lengua, a la aplicación de la coherencia y la cohesión en las distintas intervenciones orales, a la colaboración para formar las interacciones y al conocimiento y uso de las fórmulas de cortesía (Haverkate, 1994). Así, empleando este modelo educativo en la programación de todo docente, se creará una dinámica de aula en la que los alumnos de las etapas educativas que tratamos se conviertan en hablantes y oyentes activos.

Por otro lado, se debe realizar una planificación adecuada de las estrategias, actividades y recursos que se van a utilizar durante las intervenciones orales del aula (Maciel de Oliveira, Burguez y González, 2014). El objetivo didáctico aquí es crear un entorno de aula adecuado en el que sea posible realizar intervenciones orales, tanto de expresión como de comprensión, dentro de situaciones comunicativas formales que requieran el conocimiento y uso de un lenguaje específico.

Otro de los principios didácticos a tener en cuenta a la hora de fomentar las actividades orales son las actividades interactivas, el juego, la gamificación. Ciertamente es que, en estas etapas educativas que tratamos, el juego como medio didáctico queda relegado a un papel muy escaso. Pero se trata de crear actividades interactivas en las que se simulen situaciones reales de comunicación, como debates, tertulias o entrevistas.

El desarrollo y la adquisición de competencias orales en la Educación Secundaria Obligatoria y en Bachillerato son procesos complejos, ya que aún no se han fijado unas bases sólidas que contribuyan a favorecer un buen ambiente de aprendizaje, a

crear actividades, estrategias, materiales y tiempos de dedicación para desarrollar estas habilidades comunicativas en el alumnado. Sin embargo, la autonomía del profesorado y su constante formación supone que se desarrollen habilidades comunicativas dentro de las aulas de forma heterogénea.

Actividades y estrategias didácticas fundamentales para el desarrollo de la competencia oral

Las actividades diseñadas y puestas en práctica en el aula por parte del profesor son elementos clave para promover el desarrollo cognitivo del alumnado en general y, en particular, sus competencias y habilidades comunicativas. Sin embargo, las actividades del lenguaje oral suponen una tarea compleja para todo docente puesto que su planificación, diseño, metodología y puesta en práctica en el aula resulta muy difícil dado que no existe una base teórica sólida en la que apoyarse, ni se cuenta con un modelo de evaluación óptimo y eficaz sobre el que basarse.

Todas las actividades diseñadas y llevadas a cabo por el profesorado deben estar basadas en los contenidos y objetivos específicos establecidos para cada etapa educativa y para cada nivel, por la ley educativa vigente. Lomas (1999: 96) pone de manifiesto que:

Mientras los objetivos y los contenidos aluden a los fines de la educación lingüística y literaria y a los saberes adecuados para alcanzarlos, a las actividades de enseñanza y aprendizaje les corresponde encontrar algunas respuestas a los interrogantes sobre cómo alcanzar esos fines y sobre cómo contribuir a la adquisición de esos saberes mediante un conjunto de actuaciones didácticas.

La planificación de actividades basadas en la lengua oral es un aspecto esencial a tener en cuenta cuando se diseñan. Esta planificación debe estar pensada y estudiada por el profesor con anterioridad y debe contar con todos los factores que influyan a la hora de realizar dichas actividades, con el fin de garantizar el buen clima del aula durante el desarrollo de la actividad, así como su desarrollo eficaz. Ciertamente es que, en todas las etapas educativas y sobre todo en las que nos corresponden en la presente investigación (Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato), se necesita adecuar las actividades de años anteriores o las propuestas por el libro de texto de cada curso al contexto actual y a los principales intereses del alumnado. Además, en caso de seguir el libro de texto, se deberá hacer una selección de actividades en función de las carencias y motivaciones de los alumnos.

Uno de los formatos más empleados en estas dos etapas educativas en las que nos centramos y, por tanto, uno de los más eficaces a la hora de fomentar y desarrollar

el adecuado uso de la lengua oral es el debate. Esta tipología de diálogo debe realizarse en un contexto real, esto es, se simula un debate real sobre cualquier tema de interés y motivación para el alumnado con el fin de que se debata sobre dicho asunto siguiendo las normas y fines adecuados de esta tipología oral.

Otro formato muy útil y eficaz en el que la comunicación oral cobra un valor esencial es la asamblea. Esta práctica suele realizarse con mayor frecuencia en las etapas educativas anteriores (infantil y primaria) dado que en la Educación Secundaria Obligatoria y en Bachillerato no se le concede la importancia que requiere. Se trata de un recurso muy beneficioso para el alumnado ya que se gestiona por grupos que deben tratar, de forma oral, uno o varios temas de interés. A través de este recurso didáctico no solo se fomenta la lengua oral, sino que también se ayuda al desarrollo socializador del alumnado, a su aprendizaje cognitivo y a la valoración del lenguaje como medio principal de comunicación.

Evaluación de la lengua oral

Siguiendo a Puyuelo (2000), el proceso que se requiere a la hora de evaluar la lengua oral es un aspecto muy complejo, tanto, que la mayoría de los docentes que deciden desarrollar el uso adecuado del lenguaje oral en sus clases, dejan de hacerlo y de dedicar tiempo de clase a dicha habilidad debido a las dificultades que esta presenta con respecto a su evaluación. Si a esto le sumamos que particularmente en el ámbito de la lengua y la literatura este proceso es aún más complejo dado que resulta muy difícil evaluar la adquisición y el progreso de la competencia lingüística y comunicativa.

Hoy en día, la educación comunicativa carece de suficientes instrumentos, recursos y criterios de evaluación de la lengua oral; además, el profesorado no sabe sobre qué evaluar de esta habilidad comunicativa, ni cómo hacerlo exactamente. Por estos motivos son pocos aquellos docentes que deciden dedicar tiempo de clase al desarrollo de la competencia lingüística. Si a todo esto le añadimos el carácter efímero de la oralidad y los aspectos emocionales que supone, la tarea de evaluación del lenguaje oral se vuelve casi imposible. La evaluación tradicional, escrita, aquí ya no tiene cabida.

Son numerosos los teóricos que proponen modelos eficaces de evaluación de la oralidad como Briz (1997), Palou y Roqué (1996) o Pascual Díez (2000); modelos específicos que comparten el proceso evaluador como único aspecto central de dichos modelos didácticos. Sin embargo, a nuestro juicio, la evaluación debe ser integrada en un modelo didáctico que comprenda a todos los aspectos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Núñez, 2003).

Ya que la oralidad presenta un carácter efímero, los instrumentos de evaluación más valiosos y eficaces serán las grabaciones y sus transcripciones. Además, se pueden tener en cuenta las actividades orales realizadas en clase como debates, entrevistas o diálogos y conversaciones entre el profesor y el alumno. Con todos estos instrumentos se podría evaluar el desarrollo y los progresos en comunicación oral (expresión y comprensión) del alumnado de forma eficaz.

Dentro de la autonomía del profesorado, cada docente elegirá los instrumentos de evaluación de la lengua oral más adecuados a su juicio, modificando y adaptando así, su propia práctica docente en función de los resultados que obtengan de aplicar cada instrumento.

Concepciones del profesorado acerca del aprendizaje y la enseñanza de la lengua oral

Indudablemente, el pensamiento del profesor es algo que va cambiando a lo largo de varias etapas; hablamos de pensamiento preactivo y postactivo cuando nos referimos a lo que el docente piensa durante la planificación de sus clases, esto es, los pensamientos del profesor antes y después de impartir una clase. Sin embargo, estos pensamientos que surgen en la mente del profesor durante la planificación difieren, a veces de forma radical, en lo que piensa mientras está impartiendo clase, es decir, mientras está interactuando con el alumnado. En resumen, el docente posee pensamientos durante su planificación, previa y posterior a la clase (preactivos y postactivos), y además dichos pensamientos se van modificando durante la acción docente (interacción con el alumnado).

A modo de resultado de la mezcla de todos estos pensamientos que posee el profesor, se desarrollan ciertas creencias o concepciones generales por parte del docente (O'Shanahan, 1996: 75). Inevitablemente, durante la acción docente, todo profesor adquiere distintas concepciones acerca de los diferentes aspectos de la enseñanza y del aprendizaje (en nuestro caso, de la lengua y la literatura españolas) que van a influir, en gran medida, a lo largo de su carrera profesional. Por tanto, estas concepciones y pensamientos del profesorado van a determinar su modo de enseñar, así como los conocimientos en los que se centra y los que dejará a un lado. Es por ello por lo que debemos conocer y fijar estas concepciones generales de los docentes acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje para poder establecer una formación básica de la que deban partir a la hora de dar clase. De ahí que las concepciones del profesorado se hayan convertido en el punto de partida y en objeto de investigación de numerosos estudios recientes sobre didáctica, de los cuales señalamos los de Shulman (1986), O'Shanahan (1996), Pozo et al. (2006) o Santamarina Sancho (2012).

Vilanova, García y Señorino (2007) señalan que tanto profesores como alumnos poseen sus propias concepciones de la enseñanza y del aprendizaje, y que dichos pensamientos son concebidos intuitivamente mediante la acción educativa del profesorado y mediante la propia experiencia del alumnado.

Parece clara la enorme influencia de las concepciones, adquiridas de forma implícita, y de los pensamientos del profesorado en general, en la práctica docente y, por tanto, en el aprendizaje de sus alumnos.

Influencia de los pensamientos del profesorado en la práctica docente

Siguiendo la afirmación de autores como Clark y Yinger (1979); Shavelson y Stern (1983) o Pozo (2006), entendemos a todo profesor como un sujeto totalmente racional y, por tanto reflexivo, alguien que es capaz de tomar sus propias decisiones y de opinar sobre los actos de los demás, alguien que tiene sus propios pensamientos y creencias, que además crea modelos y rutinas de actuación para llevar a cabo su actividad profesional y, por consiguiente, sus concepciones y pensamientos guiarán su conducta. Comprobamos entonces que los pensamientos del profesorado influyen de forma directa en su propia conducta y que resulta muy complicado actualizar y modificar la práctica o conducta de los docentes puesto que se guían en función de sus concepciones y pensamientos, y como la mayoría de los seres humanos, nos mostramos reacios a cambiar nuestra forma de pensar, nuestras concepciones.

Sin embargo, los resultados académicos de las distintas etapas educativas demuestran que es necesario modificar la práctica docente de hoy en día, lo que supone cambiar primero las concepciones del profesorado y, por tanto, su actuación docente.

Formación y conocimientos del docente a propósito del aprendizaje y enseñanza de la lengua oral

Es imprescindible ser conscientes de que la formación de todo docente no solo se adquiere mediante cursos teóricos de formación, al contrario, la mayor parte de la formación y saberes del profesorado se adquieren mediante el ejercicio educativo, esto es, a través de la práctica docente diaria. Por tanto, haría falta una base teórica sobre la que se sustentase el conjunto de conocimientos relativos a las intenciones y actitudes del profesorado pero el resto de saberes de todo profesor, adquiridos mediante la práctica educativa, deben tener una «coherencia no teórica ni conceptual, sino pragmática y biográfica (Tardif, 2004: 49).

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Tipo de investigación

La metodología llevada a cabo en la presente investigación es de corte cualitativo, fundamentada en el estudio de caso de tipo colectivo que posee un conjunto de datos descriptivos que se obtienen mediante la grabación y posterior transcripción de varias entrevistas. Así, una vez grabadas y transcritas las entrevistas se procede a la ordenación de datos con el fin de que se facilite la determinación y el análisis de las principales concepciones y conocimientos del profesorado entrevistado.

Instrumento

En cuanto al instrumento utilizado para la recogida de datos, ya hemos adelantado que se trata de la entrevista clínica semiestructurada. La selección de dicho instrumento se debe a la dificultad de acceder a los pensamientos, concepciones y saberes del profesorado dado que estas ideas son el objeto de estudio y el punto de partida de nuestra investigación.

Entrevistados. Recolección y análisis de datos

Los entrevistados han sido dos profesores de lengua castellana y literatura de las etapas educativas que venimos tratando. Dos bloques constituían la entrevista: uno biográfico y otro específico, de este último recogimos los datos más relevantes para la investigación.

Ambas entrevistas han sido grabadas a través de dos formatos: una grabadora de voz y un teléfono móvil para, posteriormente, transcribirlas y analizarlas. La duración de las dos entrevistas ha sido de 1 hora, 2 minutos y 26 segundos que se distribuyen de la siguiente manera:

Tabla 1. Duración de las entrevistas.

Entrevistado	Duración
Caso n.º 1	41 m 20 s
Caso n.º 2	21 m 6 s

Como decíamos, las entrevistas realizadas se han transcrito literalmente para poder llevar a cabo el análisis de la información obtenida. Basándonos en otros estudios y entrevistas previas a la presente investigación, como los de Santamarina Sancho (2012) o Pérez Reyes (2013), que pretendían obtener el mismo tipo de información que nosotros pero con otros matices, hemos creado una serie de categorías y metacategorías para poder analizar la información de forma más precisa y organizada.

La mayoría de las investigaciones de corte cualitativo posee un carácter inductivo, al igual que en el presente trabajo. En la siguiente tabla, observamos las categorías y metacategorías en función del contenido que han sido creadas para la organización y estructuración de la información obtenida en las entrevistas.

Tabla 2. Metacategorías y categorías de la información obtenida.

METACATEGORÍAS	CATEGORÍAS
Formación	Formación académica obligatoria Formación universitaria Tiempo de su trayectoria en ESO y Bachillerato Influencias para la elección de su carrera
Lengua oral	Definición de lengua oral El papel de la lengua oral en el currículo de ESO y Bachillerato Formación necesaria del alumnado en cuanto a la lengua oral Importancia de la oralidad en sus clases Conocimiento de lo regulado en el currículo de estas etapas educativas
Elementos curriculares	Conocimiento del currículo de ESO y Bachillerato Competencias Objetivos Contenidos Actividades Recursos y estrategias de aprendizaje
Enseñanza de lengua oral	Frecuencia de enseñanza de lengua oral en clase Tiempo empleado Actividades eficaces Textos orales utilizados Planificación de actividades de lengua oral Debate y diálogo Estrategias metodológicas

METACATEGORÍAS	CATEGORÍAS
Evaluación	Tipo de evaluación sobre la lengua oral
Alumnado de ESO y Bachillerato	Déficits del alumnado en lengua oral Usos orales de los jóvenes Influencia de las redes sociales y medios de comunicación Posibles causas y soluciones
Formación actual del profesorado	Formación necesaria del profesorado para enseñar lengua oral

Como vemos, el estudio y análisis de los datos y de la información obtenida ha sido facilitado por la organización y estructuración de los mismos en estas categorías.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Interpretación de los resultados y principales conclusiones

Respecto a la información obtenida en las entrevistas acerca de las actividades empleadas para el desarrollo de la lengua oral, los dos entrevistados proponen actividades similares mediante las cuales se fomenta el uso adecuado del lenguaje oral, como las presentaciones orales, debates dirigidos o juegos orales interactivos. Sin embargo, este tipo de actividades propuestas resultan insuficientes para lograr tal propósito ya que, además de la poca variedad de ejercicios, en ellos no se profundiza en la enseñanza de los elementos fundamentales del lenguaje oral, esto es, en dichas actividades no se enseñan aspectos tan importantes como la intensidad del volumen empleada en cada registro, las normas de habla o el tiempo adecuado que se debe emplear en cada tipología textual o registro. Además, las tipologías textuales utilizadas en el aula, por parte de los dos profesores entrevistados, para fomentar el uso adecuado de la lengua oral también resultan escasas debido a que suelen trabajar siempre los mismos tipos de textos: literarios, dialogados y explicativos, pasando por alto otros tipos de textos como los argumentativos, expositivos, instructivos o descriptivos.

Por otro lado, ambos entrevistados coinciden en la importancia de las presentaciones orales y los debates en clase; no obstante, ninguno de los dos profesores nos habla de la planificación previa ni de las estrategias y mecanismos utilizados en el desarrollo de estas actividades. Sin duda alguna, las presentaciones orales y, sobre todo los debates, resultan actividades muy eficaces y enriquecedoras para el

desarrollo del lenguaje oral pero siempre y cuando estén previamente planificados y cuenten con estrategias de aprendizaje mediante las cuales se enseñen las principales normas del uso adecuado de la lengua oral. Los dos entrevistados coinciden en la idea de que realizar debates, juegos y presentaciones orales con bastante frecuencia en clase es muy eficaz para el desarrollo y perfeccionamiento del lenguaje oral, pero ninguno es consciente de que, para conseguir tal propósito, no es suficiente el hablar de un tema concreto entre todos los miembros de la clase, sino que se necesita mucho tiempo previo para planificar adecuadamente este tipo de actividades orales, con el fin de perfeccionar la competencia oral de los estudiantes, así como corregir todos los aspectos de esta competencia.

En cuanto a la información sobre la evaluación del lenguaje oral en los adolescentes de las etapas educativas que tratamos en este trabajo, los modelos descritos en las entrevistas también resultan escasos e insuficientes, pues ninguno de los dos entrevistados cuenta con una serie de objetivos y contenidos específicos relativos a la lengua oral para evaluar. Por tanto, no poseen ningún referente de modelo de evaluación sistemático que les permita evaluar y calificar los progresos respecto a la lengua oral de los alumnos.

Otro de las ideas obtenidas por parte de los profesores entrevistados que llama mucho la atención es que ambos le otorgan mucha más importancia a la expresión oral que a la comprensión oral, es decir, que a la escucha. De hecho, en las presentaciones orales, solo evalúan al alumnado que expone sin tener en cuenta al resto de alumnos que escuchan, o que deben escuchar y comprender a sus compañeros.

Finalmente, nos detenemos en la información obtenida acerca de la coordinación entre el profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y los maestros de Primaria. En este punto, ambos docentes coinciden en la falta de coordinación entre profesores de ESO y los maestros de Primaria e infantil dado que para que la educación sea eficaz y óptima, debe de ser continuada y gradual. Además, el paso de Primaria a Secundaria supone un gran cambio en la metodología y en los procesos de aprendizaje para los adolescentes, por lo que se hace imprescindible la coordinación entre maestros y profesores de sexto y primero de ESO para que ese salto sea lo más suave posible y el proceso de enseñanza y aprendizaje resulte continuado y eficaz.

CONCLUSIONES FINALES

A modo de síntesis final, tras la recogida y análisis detallado de la información recibida en las entrevistas, obtenemos las siguientes conclusiones generales:

- Aunque la competencia oral está cada vez más presente en el currículo de ESO y Bachillerato, es muy escasa la dedicación que se le da en las aulas de estas etapas educativas.
- Las concepciones y pensamientos del profesorado de las etapas educativas que tratamos en este estudio, adquiridos o no de forma implícita, van a determinar y a guiar su práctica docente. Además, estas concepciones sobre la enseñanza de la lengua oral suelen basarse en la enseñanza tradicional de la lengua, sin tener muy en cuenta las líneas comunicativas y funcionales del lenguaje oral.
- La planificación de las principales actividades basadas en la lengua oral de la mayor parte del profesorado actual es muy escasa, por no decir nula. Esto hace que el tiempo dedicado en clase al fomento del lenguaje oral no sea tan eficaz como pensamos.
- La mayor parte del profesorado de lengua castellana y literatura, de Las etapas educativas que tratamos, no es consciente de la gran falta de formación y de recursos que presenta una educación basada en la gramática e historia de la lengua española. En este sentido, el fomento de la lengua oral en clase presenta numerosos inconvenientes que provocan su escasa aparición en las aulas: dificultad de innovación educativa, falta de formación y recursos, carencia de modelos de evaluación y de actividades eficaces y falta de conciencia sobre la importancia de la enseñanza de la lengua oral.
- Se otorga mucha más importancia a la expresión oral que a la comprensión oral dado que esta última se considera muy compleja a la hora de trabajarla y de evaluarla.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Avedaño, F. & Miretti, M.^a L. (2007). *El desarrollo de la lengua oral en el aula*. Sevilla: MAD.
- Ballesteros, C. & Palou, J. (2002). Les creences del professors i l'ensenyament de la llengua oral. En Vilà, M. (coord.). *Didàctica de la llengua oral formal*. Barcelona: Graó, 111-124.
- Cambra, M., Ballesteros, C., Palou, J., Civera, I., Riera, M., Perera, J. & Llobera, M. (2000). Creencias y saberes de los profesores en torno a la enseñanza de la lengua oral. *Cultura y educación*, 17(18): 25-40.
- Cassany, D., Luna, M. & Sans, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Clark, C. M. & Yinger, R. J. (1979). Teacher's Thinking. En Peterson, P. L. & Walberg, H. J. (eds.): *Research on Teaching*. Berkeley: McCutchan.
- Gauquelin, F. (1992). *Saber comunicarse. La psicología moderna*. Bilbao: Mensajero.

- Gutiérrez Ríos, Y. (2011). *Análisis de las concepciones disciplinares y didácticas de la lengua oral en la escuela colombiana actual. Una propuesta didáctica para el desarrollo de la competencia discursiva oral en la educación media*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Hymes, D. H. (1972). On communicative Competence. In: J.B. Pride and J. Holmes (eds.) *Sociolinguistics. Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin, 269-293.
- Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras: teoría y práctica de la educación lingüística*. Barcelona: Paidós.
- Maciel de Oliveira, C., Burguez, S. & González, V. (2014). *Planificación educativa: perfiles y configuraciones*. Lima: Ministerio de Educación.
- Núñez Delgado, M.ª 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.
- O'Shanahan (1996). *Enseñanza del lenguaje oral y las teorías implícitas del profesorado*. (Tesis doctoral). Universidad de La Laguna. Recuperado de: <ftp://tesis.bbtk.ull.es/ccssyhum/cs27.pdf>
- Palou, J. & Roqué, N. (1996). La evaluación de la lengua oral. *Lenguaje y Textos*, 9: 185-195.
- Pascual Díez, J. (2000). *Evaluar la lengua en el aula. Análisis de necesidades del profesorado*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Pérez Reyes, M. J. (2013). Concepciones y saberes del profesorado de Educación Secundaria sobre didáctica de la comprensión oral. Estudio de casos. *Enunciación*, 18(2): 85-96.
- Pozo, J. I., Ortega, E., Mateos, M., Pérez, M., de La Cruz, M. & Scheuer, N. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- Puyuelo Sanclemente, M. (2000). *Evaluación del lenguaje*. Barcelona: Masson.
- Santamarina Sancho, M. (2012). *Análisis de las concepciones del profesorado de Educación Infantil sobre la enseñanza de la lengua oral*. (Trabajo fin de máster). Universidad de Granada.
- Shavelson, R. & Stern, P. (1983). Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conducta. En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (eds.): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Shulman, L. S. (1986b). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14.

- Stake, R. (2005). *Investigación con estudios de caso*. Madrid: Morata SRL.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Vilá, M. & Castellà, J. M. (2014). *10 ideas clave. Enseñar la competencia oral en clase. Aprender a hablar en público*. Barcelona: Graó.
- Vilá, M., Castellà J. M., Comelles, S. & Cros, A. (2007). *Entender(se) en clase. Las estrategias comunicativas de los docentes bien valorados*. Barcelona: Graó.
- Vilanova, S., García, M. & Señorino, O. (2007). Concepciones acerca del aprendizaje: diseño y validación de un cuestionario para profesores en formación, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9 (2).