

Concepciones y saberes del profesorado de educación secundaria sobre didáctica de la comprensión oral

Conceptions and Knowledge of Teachers at Secondary Education on the Didactics of Oral Comprehension

María José Pérez Reyes *

Recibido: 5 de agosto del 2013 / Aprobado: 10 de octubre del 2013

Resumen

El objetivo general de esta investigación, realizada en Granada (España), consiste en analizar las concepciones y saberes de los docentes de Lengua Castellana y Literatura en el nivel de educación secundaria sobre la enseñanza de la comprensión oral, para intentar buscar explicación al hecho de que las destrezas orales se siguen trabajando mucho menos que las escritas y para, en futuros trabajos, establecer sus implicaciones en la acción didáctica. La investigación que presentamos es un estudio de casos, de carácter cualitativo, en el que se utiliza como instrumento de recolección de datos la entrevista clínica, datos que serán organizados en metacategorías codificadas para su posterior análisis. Esta investigación consta de dos grandes bloques: el primero, la fundamentación teórica para darle la imprescindible solidez científica al trabajo, y la segunda parte, la investigación. La primera parte se centra en tres ámbitos: la comprensión oral desde un punto de vista teórico, la lengua oral en el marco curricular y los conceptos de *concepciones* y *teorías implícitas*. En el segundo bloque definiremos el método y el tipo de investigación y se procederá al análisis y discusión de los principales resultados del discurso de los entrevistados; por último, se expondrán las conclusiones generales. Finalizaremos con los reconocimientos y el apartado de referencias bibliográficas.

Palabras clave: didáctica de la comprensión oral, educación secundaria obligatoria, concepciones del profesorado, formación del profesorado

Abstract

The general objective of this research, carried out in Granada (Spain), consist in analyzing the conceptions and knowledge of Spanish Language and Literature teachers at secondary education level on oral comprehension teaching to try to find the explanation to the fact that oral skills are been studied much less than written ones and, in future work, to establish its implications for the educational action. The empirical research presented is a cases study of a qualitative nature in which the clinical interview is used as a data collection instrument, data will be organized in coded meta-categories for its subsequent analysis. This research consists of two main blocks: the first one, the theoretical foundation to give the essential scientific strength to work and the second one, the research. The first block focuses on three areas: oral comprehension from a theoretical point of view, the oral language in the curriculum framework and concepts of *conceptions* and *implicit theories*. In the second block, the method and the research are defined and the main results of the discourse of the interviewees are analysed and discussed and finally the general conclusions are presented. It concludes with acknowledgments and references section.

Keywords: didactics of oral comprehension, secondary education, conceptions of teachers, teacher education

* Licenciada en Filología Hispánica. Magíster en Didáctica de la Lengua y la Literatura, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Universidad de Granada, España. Correo electrónico: maryou@ugr.es

Introducción

El problema y el objeto de estudio de esta investigación son las concepciones y los saberes del profesorado de Lengua Castellana y Literatura en la etapa de educación secundaria sobre la enseñanza de la lengua oral, en concreto sobre una de sus dos destrezas: la habilidad de escuchar. A continuación explicamos los motivos que nos han llevado a trabajar sobre una de las dos habilidades de la lengua oral, la escucha o la comprensión oral y las concepciones del profesorado sobre esta.

En general, todas las razones responden a una, que es la gran presencia que la comprensión oral tiene en nuestras vidas diarias y la poca o ninguna atención que se le presta en las aulas. Fijémonos en los siguientes datos que recogen Cassany, Luna y Sanz (1997), tomados a su vez de Gauquelin (1992). La comunicación ocupa alrededor de un 80% del tiempo total de los seres humanos, ya sea en periodo de ocio o trabajo. De ese tiempo global dedicamos a cada habilidad lingüística: un 9% a escribir, un 16% a leer, un 30% a hablar y un 45% a escuchar. Estos porcentajes confirman claramente que las habilidades orales son con diferencia las más practicadas, y aunque pueda sorprendernos la comprensión es la primera, incluso por encima de la expresión. Pero si pensamos bien, no es tan sorprendente; nos pasamos el día conversando con otras personas a las que hablamos y escuchamos, mantenemos conversaciones telefónicas, asistimos a reuniones, vamos a clase, etc.

Sin embargo, tenemos que admitir que no siempre que escuchamos, comprendemos, en realidad “oímos” o “no sabemos escuchar”, por lo que comprendemos mal. De hecho, Conquet (1975) nos muestra los resultados de encuestas donde se demuestra que nuestro rendimiento en la atención no pasa del 25% ya que una comunicación hablada pierde el 75%. Otro de los motivos es una idea que puede resultar confusa. Se cree generalmente que la

capacidad de escucha es algo que se desarrolla de forma espontánea, y eso es totalmente falso (no hay que confundir esto con el hecho de que la capacidad de oír y el lenguaje sean innatos en el ser humano). La habilidad de escuchar no se desarrolla espontáneamente, es cierto que se inicia por el proceso de socialización, pero después “debe ser promovida de manera consciente y planificada, por nuestra acción educativa” (Requejo, 2003, p. 72).

Además, debemos actuar con premura ya que “con el crecimiento, el alumno en vez de progresar en su capacidad de escuchar, se retrasa constantemente” (Gauquelin, 1992, p. 57). Para finalizar con nuestras razones, hemos de incidir en el hecho de que en el ámbito científico se echa en falta la existencia de una bibliografía específica y abundante sobre esta habilidad, tanto desde un punto de vista práctico como desde un punto de vista teórico, aunque en los últimos tiempos se le está prestando más atención.

Por otro lado, creemos necesario centrarnos en el análisis de las concepciones y las creencias del profesorado, porque si queremos reenfoclarlas porque nos parezcan que no están en la línea de las necesidades de su alumnado, primero tenemos que conocerlas; una vez que tenemos constancia de ellas habrá que intentar reestructurar esas concepciones y creencias y la única forma posible es con la formación del profesorado, habiendo antes reflexionado sobre los contenidos formativos que deben incluirse durante la formación básica y permanente del futuro profesor. Por último, exponemos el objetivo principal de nuestra investigación y tras él otros más específicos en los que puede desglosarse el primero.

- a) Conocer y analizar las concepciones y saberes que poseen los docentes de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura de Educación Secundaria acerca de la enseñanza de la comprensión oral en esta etapa, para intentar buscar explicación al hecho de que las destrezas orales se siguen

trabajando menos que las escritas y para, en futuros trabajos, establecer sus implicaciones en la acción didáctica.

- b) Indagar en la formación (universitaria y permanente) de los docentes en lengua oral y concretamente en la habilidad de la escucha.
- c) Analizar y exponer las prácticas de enseñanza, las actividades, relacionadas con la comprensión oral que el profesorado realiza en las aulas.
- d) Investigar y describir cuáles son los métodos, técnicas y recursos utilizados por los docentes para la planificación, la práctica y la evaluación de la comprensión oral.

La lengua oral: la habilidad de escuchar o comprensión oral

En el dominio de la lengua —el instrumento de comunicación humana por excelencia— intervienen cuatro habilidades: hablar, leer, escuchar y escribir. Estas resultan “del entrecruzamiento de los códigos oral y escrito con las capacidades expresivas y comprensivas” (Núñez, 2003, p. 160). De otra forma, solo podemos poner en práctica la lengua de las cuatro formas que acabamos de citar, es decir, según el papel que desempeñe el individuo en el acto de comunicación, según sea emisor (papel productivo) o receptor (papel receptivo) y según si el código sea el oral o el escrito. Nos centramos en la pareja código oral/código escrito. Se trata de dos modos o dos estilos de lengua autónomos e independientes, con funciones diferentes pero complementarias.

La diferencia básica entre ambos radica en que el código oral es innato en el ser humano, se manifiesta en el habla y su soporte físico es el sonido, mientras que el código escrito es artificial, su soporte es la grafía o letra y de ninguna manera se puede considerar como la mera representación gráfica de la lengua oral (Cantero, 1998). En este trabajo nos decantamos por trabajar la lengua oral teniendo en cuenta un hecho fundamental: es uno de los pilares básicos de la vida en sociedad, un proceso necesario

para el desarrollo de la persona, pues somos seres sociales que necesitamos relacionarnos; es la fuente del aprendizaje (Núñez, 2008) y sin embargo su enseñanza en las aulas presenta muchas carencias. Dicho esto, describiremos el código oral siguiendo a Cassany, Luna y Sanz (1997):

1. El canal es el auditivo, el mensaje nos llega a través del oído.
2. El receptor percibe el mensaje sucesivamente.
3. La comunicación oral es efímera.
4. Lo oral es inmediato en el tiempo y en el espacio.
5. La comunicación oral se caracteriza por la co-presencia de los interlocutores.
6. La producción oral es discontinua y fragmentaria debido a las pausas que hacemos, las dudas, las autocorrecciones, las frases que dejamos sin acabar...
7. Para comprender el sentido del mensaje son muy importantes los códigos no verbales y el contexto extralingüístico.

Como hemos visto, la lengua oral está integrada por dos habilidades: una expresiva, *la expresión oral*, y otra receptiva, *la comprensión oral*, en la cual nos vamos a centrar. La noción de *comprensión* es un concepto polisémico y difícil de concretar. Intentaremos abordarla de la forma más clara posible. Desde el punto de vista de la comunicación lingüística, la comprensión oral es la macrohabilidad, destreza o habilidad lingüística receptiva oral. Insistimos, receptiva porque el papel que desempeña el usuario en el acto de comunicación es el de receptor, pero no es sinónimo de pasiva, ya que a veces el que escucha desempeña un papel más activo que el que habla (Núñez, 2003).

La vigésimo segunda edición (y actual, de 2001) del *Diccionario de la Lengua Española* ofrece como primera acepción de *escuchar*: “Prestar atención a lo que se oye”. Nos interesa esta información, ya que

aparecen dos términos que pueden parecer sinónimos, pero no lo son: oír y escuchar. Oír es el fenómeno físico mediante el cual la persona es sensible al sonido, lo percibe por el órgano de la audición, el oído (Cantero, 1998). Escuchar es un paso más, es la comprensión de la audición física y un “acto eminentemente activo, que pone en juego todas nuestras facultades, un trabajo mental...” (Conquet, 1975, p. 41).

Desde el punto de vista de la fisiología humana, comprender oralmente el lenguaje es un proceso complejo, que sucede muy rápido, integrado por multitud de subprocesos más sencillos, por el cual captamos el mensaje en su totalidad. La psicolingüística lo define como un proceso inferencial que comienza con la percepción física, a través del oído, del lenguaje, pasando por la comprensión del significado general de la enunciación hasta culminar en la comprensión y la interpretación del sentido (o intención) y del valor de los elementos no verbales (Núñez, 2008).

Junto a esta explicación de cuño psicolingüístico, planteamos el proceso de la escucha desde el punto de vista didáctico, siguiendo a Cassany, Luna y Sanz (1997), quienes nos plantean las diversas estrategias que se utilizan en dicho proceso, las cuales se consideran microhabilidades de la escucha y son: reconocer los elementos de la secuencia acústica; seleccionar entre los sonidos, palabras, los más relevantes; interpretar lo seleccionado anteriormente, imponiendo una estructura sintáctica a cada palabra y un valor comunicativo a cada oración; anticipar lo que el emisor puede ir diciendo; inferir de otras fuentes no verbales; retener determinados elementos del discurso durante unos segundos para poder usarlos en la interpretación de otros de sus fragmentos.

La lengua oral en el marco normativo

Nos interesa —aunque sea de una forma muy breve— ver cómo está reflejada la escucha en la normativa que rige el sistema educativo español. Para ello llevamos a cabo un análisis exhaustivo de la

legislación educativa vigente: *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (LOE) y su desarrollo normativo,¹ y la derogada *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de ordenación general del Sistema Educativo* (LOGSE) y su desarrollo normativo.² Extraemos la siguiente información: a partir de la LOGSE que se introdujeron por primera vez, de forma explícita y de forma proporcional con el resto de los del área en la educación española, contenidos, objetivos y criterios de evaluación sobre lengua oral, y eso ya supuso un gran avance. La LOE, por su parte, concede mucha importancia a la lengua oral, entendiéndola como principal herramienta de la que disponemos para comunicarnos.

En ambas normativas la lengua oral se incluye dentro del primer bloque de contenidos (habiendo cinco bloques en la LOGSE y viéndose reducidos a cuatro en la LOE) que aparecen en cada uno de los cursos de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO en adelante). En el Real Decreto 1007/1991, el bloque se denominaba: “Usos y formas de la comunicación oral” y en el Real Decreto 1631/2006 “Escuchar, hablar y conversar”.

Delimitación terminológica y conceptual: concepciones, pensamiento y saberes del profesor

La sociedad está sometida a un constante devenir y con ella los sistemas educativos. En la escuela cambian muchos aspectos y uno de ellos es la forma de enseñar y aprender, pero detectamos un problema. De acuerdo con Pozo *et al.* (2006, p. 30), “... los cambios predicados, las propuestas teóricas para el cambio han sido más fuertes que los verdaderos cambios que han tenido lugar en las prácticas educativas”. Por ello, creemos necesario conocer y analizar cuáles son las concepciones de los docentes sobre comprensión

1 Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (BOE de 5 de enero de 2007).

2 Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (BOE de 26 de junio de 1991) y Suplemento.

oral para comprobar si responden a las nuevas ideas. Investigadores de la talla de Van Lier (1995) insisten en aumentar el grado de conciencia de los docentes respecto de su intervención en la práctica de la oralidad en el aula, por lo que son necesarias más investigaciones como la nuestra para crear modelos de formación que atiendan a las demandas actuales de nuestra sociedad.

Definimos los términos clave. En general, la psicología cognitiva emplea el término *creencias* (sinónimo de *concepciones*, como venimos utilizando) para hacer referencia a la representación que tiene un ser humano de la realidad, la cual guía su pensamiento y condiciona su conducta (Abelson, 1979). Una vez definidas, veamos de dónde provienen estas concepciones sobre el aprendizaje. Siguiendo a Pozo *et al.* (2006), podemos decir que esas concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza son producto de una doble herencia. En primer lugar, de una herencia cultural, “un producto de la forma en que en nuestra tradición cultural se organizan las actividades de aprendizaje y enseñanza, o más en general, de educación y transmisión del conocimiento” (Pozo *et al.*, 2006, p. 33); en segundo lugar, son también producto de otra herencia, la de un sistema cognitivo, la capacidad de saber lo que sabemos y lo que ignoramos, así como la capacidad de intercambiar con los demás nuestras representaciones.

En el ámbito educativo, existen diferentes enfoques en el estudio de las concepciones de profesores y alumnos sobre el aprendizaje y la enseñanza. Uno de esos enfoques es el que interpreta esas concepciones o creencias en término de *teorías implícitas* sobre el aprendizaje y la enseñanza, la perspectiva teórica que mejor representa nuestro planteamiento en esta investigación.

Las teorías implícitas pueden definirse como representaciones complejas individuales, construidas sobre la base de experiencias adquiridas principalmente en entornos sociales (Rodrigo, 1993). Como

acertadamente evidencia este autor, las teorías implícitas proporcionan el marco conceptual, epistemológico y ontológico a partir del cual el sujeto elabora las teorías de dominio, de manera que restringen la selección de la información procesada. Vilanova, García y Señorino (2007), citando a Porlán, Rivero y Martín (1998), insisten en la adquisición de estas teorías, al afirmar que los profesores ya formados, así como aquellos en formación, elaboran representaciones del aprendizaje y la enseñanza de modo intuitivo: mediante la propia práctica profesional y el resultado de la propia experiencia como estudiantes.

Dicho esto, debemos tener en cuenta un motivo, relacionado con lo que decíamos en el párrafo anterior, por el cual los estudios sobre concepciones y creencias del profesorado sobre lengua oral comienzan a ser numerosos. La práctica docente diaria no es fruto totalmente de la formación directa que el profesor haya podido recibir en los cursos universitarios, ni siempre coincide con ella, sino que el profesorado utiliza un marco de referencia propio, o “espacio de representaciones, conocimiento y creencias” (Cambra *et al.*, 2000, p. 26), es decir, que son las concepciones implícitas las que en gran medida guían y estructuran su práctica a lo largo de su ejercicio profesional, aunque a veces incluso difieran de las concepciones explícitas que manifiestan.

Concretamente, para el análisis de estas concepciones y creencias hemos considerado la tesis doctoral, publicada en junio del 2011, de la profesora Dña. Mirta Yolima Gutiérrez Ríos, como obra de referencia importante, ya que pretende desvelar las concepciones didácticas y disciplinares de los profesores sobre la enseñanza de la lengua oral —como nosotros en este trabajo—, aunque en otro marco geográfico distinto: la escuela colombiana actual (aparece citada de forma completa en la bibliografía).

Metodología

Empezamos definiendo el tipo de investigación. La investigación llevada a cabo se encuadra en el

marco de una metodología cualitativa. Dentro de esta, concretamente en el enfoque o método del *estudio de caso* (Walker, 1983), de tipo colectivo en este caso, y además tiene ciertas características que la sitúan dentro del método clínico,³ como las fases de investigación, y la más importante: la utilización de la entrevista clínica (aquí, semiestructurada) como instrumento de recogida de datos.

Uno de los motivos que nos llevaron a optar por este enfoque de investigación fue nuestro conocimiento de primera mano de trabajos cuyo propósito era el análisis de *teorías implícitas* del profesorado utilizando el *estudio de caso* y cuyos resultados han evidenciado que mediante este método se puede llegar a conocer esa parte tan inaccesible del ser humano; por ejemplo, el *estudio de caso* llevado a cabo por los profesores Pilar Núñez Delgado, Eduardo Fernández de Haro y Lucía P. Romero Mariscal, publicado en junio del 2012, sobre las competencias profesionales del profesor universitario —formador de futuros docentes— de lengua y literatura y su didáctica (la referencia completa se recogerá en la bibliografía).

Rodríguez, Gil y García (1999, p. 92) consideran el estudio de casos como “un proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado, comprensivo, sistemático y en profundidad del caso o casos objeto de interés”. Los casos de interés en el ámbito educativo suelen ser programas, instituciones educativas o personas —como en nuestro estudio— (Stake, 2005). Si queremos incidir en algo propio de los estudios de casos cualitativos, es que estos se caracterizan más por el descubrimiento de nuevos conceptos o relaciones de manera inductiva,

más que por la verificación de hipótesis. Por último, el *estudio de casos* elegido ha sido el tipo colectivo, caracterizado por seleccionar un conjunto de casos (no uno solo) que se estudian de forma conjunta para investigar un determinado fenómeno.

Como ya nos hemos referido antes, el instrumento seleccionado para acceder a las concepciones de los docentes ha sido la entrevista clínica, teniendo en cuenta que es el instrumento más utilizado en la investigación cualitativa, y más aún en los estudios de casos. Pades (2006) la define y la caracteriza. Se trata de un instrumento de colecta de datos utilizado en el campo de la medicina (entrevista médico-paciente). Sus características son las siguientes: comunicación verbal y no verbal, cierto grado de estructuración, situación asimétrica, proceso bidireccional, adopción de roles específicos por parte del entrevistador y el entrevistado, finalidad específica. Dicho esto, detallamos las fases seguidas en la realización de este trabajo:

1. Selección del problema de investigación. Análisis de las concepciones, las creencias y los conocimientos de los profesores de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura en la etapa de Educación Secundaria para, posteriormente, en sucesivos trabajos, ahondar en la cuestión didáctica en las aulas de dicho nivel.
2. Revisión de bibliografía específica. Antes de iniciar la investigación empírica, se ha hecho un trabajo de revisión bibliográfica desde dos puntos de vista: uno, para realizar una fundamentación teórica con el mayor rigor científico, y dos, para encontrar otros trabajos que aborden la misma cuestión o similar para tenerlos como referencia.
3. Planificación de la recogida de datos. Utilizamos dos instrumentos de grabación empleados de forma simultánea: un dispositivo móvil y una grabadora digital de sonidos, para registrar las entrevistas a las docentes y así poder transcribirlas para su posterior análisis.

³ El método clínico se origina en el campo de la medicina para examinar con profundidad a un sujeto que tiene una dolencia. Pero más tarde Piaget convirtió este “método destinado al diagnóstico individual en un procedimiento general para penetrar en los entresijos de la mente humana” (Delval, 2001, p. 3). Desde este punto de vista, lo definimos como un procedimiento para investigar cómo piensan, cómo actúan y cómo sienten los sujetos.

4. Elección de sujetos. Brevemente describimos a los dos sujetos entrevistados. Se trata de dos profesoras del ámbito de Lengua Castellana y Literatura, de edad similar (la primera 42 años y la segunda 45) y con una dilatada experiencia profesional. Ambas cuentan con más de un título universitario aparte de la licenciatura en Filología Hispánica, la primera Magisterio por la especialidad de francés y la segunda Licenciatura en Pedagogía. Actualmente ejercen en centros públicos de la provincia de Granada, la primera en el instituto de la localidad de Purullena y la segunda en la ciudad de Guadix.
5. Recogida de datos. Debido al carácter de la investigación, y una vez fijados el problema y los objetivos que pretendíamos conseguir, nos decantamos por utilizar la entrevista clínica de tipo semiestructurada, la cual se caracteriza porque el entrevistador planifica las preguntas que va a realizar, pero no impide las libres manifestaciones de los sujetos (Angulo y Vázquez, 2010). Para la realización de las dos entrevistas elaboramos un modelo de entrevista clínica que consta de 69 preguntas y se divide en seis secciones: a) biografía personal; b) desarrollo profesional; c) currículum; d) lengua oral; e) comprensión oral; y f) didáctica de la comunicación oral. La duración total de ambas entrevistas fue de dos horas, treinta y cuatro minutos, distribuidas de la siguiente forma: entrevistada nº 1: una hora, quince minutos y nueve segundos; entrevistada nº 2: una hora, diecinueve minutos, treinta segundos.
6. Análisis de la información. La información obtenida en las entrevistas (respuestas a las preguntas preestablecidas, comentarios y conversaciones que fueron surgiendo) fue sometida al oportuno proceso de reducción de evidencias, y se continuó con la realización de un análisis de contenido. El análisis del discurso de las entrevistadas fue realizado mediante de la reflexión y la des-

cripción de la información obtenida por parte de las dos entrevistadas. Este proceso de análisis se apoya en la distribución del contenido en categorías y metacategorías obtenidas de forma inductiva. Lo vemos.

Una vez que registramos las entrevistas a través de los medios técnicos y las transcribimos literalmente, organizamos la información por temática afin, es decir, procedimos a la división de los dos textos en unidades de contenido (Bardin, 1986), a las que se aplicaron los códigos, procediendo inductivamente; es decir, los códigos fueron creados y aplicados según aparecía su necesidad, en función de las unidades de contenido correspondientes, en función de la información recogida y el tema que tratara: en total establecimos y aplicamos 47 códigos, agrupados posteriormente en 10 metacategorías que creamos: trayectoria profesional, formación del profesorado, alumnado de educación secundaria, conocimiento del currículum, conocimiento y concepciones sobre la lengua oral, conocimiento y concepciones sobre comprensión oral, enseñanza de la lengua oral, enseñanza de la comprensión oral, presencia de la lengua oral en el centro y otros ámbitos, programación didáctica de destrezas orales.

Resultados y su discusión

Una vez codificada y analizada la información por medio de las categorías obtenidas inductivamente, procedemos a la presentación de los resultados obtenidos mediante una descripción del discurso de ambas entrevistadas, destacando los aspectos más significativos relativos a cada una de las metacategorías fijadas.

De la metacategoría 1: *trayectoria profesional*, ya hablamos al presentar los sujetos, además son cuestiones básicamente biográficas. Podemos destacar que ambas entrevistadas cuentan con una experiencia profesional en distintos centros, han impartido clase en todos los cursos de la enseñanza secundaria obligatoria y bachillerato, y ambas han ocupado a lo largo de su carrera cargos directivos.

Pasamos a la metacategoría 2: *formación del profesorado*. La formación en comunicación oral que han recibido durante sus estudios básicos, su formación universitaria y su formación permanente ha sido inexistente, nula. Son interesantes las reflexiones que las profesoras hacen a propósito de la formación permanente. Ambas la consideran de vital importancia, pero la entienden desde dos puntos de vista diversos.

La entrevistada 1 está muy interesada en proyectos de investigación e innovación lingüística, manteniendo contacto con el ámbito universitario o con la suscripción a revistas de divulgación científica como *Cuadernos de Pedagogía* o la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. La segunda entrevistada cree que la formación del docente pasa por la colaboración y el contacto con otros profesores —haciendo uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), concretamente redes sociales como *Twitter*— para mejorar en cuestiones didácticas y pedagógicas que no tuvieron cabida en los planes de estudio de su licenciatura en Filología Hispánica y ahora echa muy en falta (hoy, el ya Grado en Filología Hispánica tampoco ha incluido este aspecto).

La metacategoría 3: *alumnado de educación secundaria*, muestra cómo el alumnado aún no tiene conciencia de la importancia del desarrollo de la competencia en lengua oral y en muchos casos sigue entendiendo las actividades orales como “una pérdida de tiempo” o una actividad cuyo rango de importancia es mucho menor que cualquier actividad escrita. Hablando del tratamiento de las destrezas orales en el currículum en la metacategoría 4): *conocimiento del currículum*, nos sorprende gratamente que nuestras dos profesoras al menos se han interesado por lo referente a las destrezas orales e incluso lo valoren positivamente, hablando de un diseño bien redactado y adaptado a las necesidades del alumnado, aunque reconocen que la práctica en el aula no coincide con el texto de los documentos curriculares, en la primera entrevistada por la indi-

ferencia y el rechazo de parte del profesorado ante la parte oral del currículum y en la segunda porque afirma que es el libro de texto el que dicta el currículum y este no incluye actividades de lengua oral.

¿Qué concepción, opinión tiene el profesorado de lengua sobre la lengua oral y la comprensión oral? En las metacategorías 5: *conocimiento y concepciones sobre la lengua oral* y 6: *conocimiento y concepciones sobre comprensión oral*, nos damos cuenta de que la creencia en la necesidad de trabajar en el aula las destrezas orales aún no está muy desarrollada en los docentes, aunque sí tenemos que admitir que, concretamente en nuestra entrevistada 1, esa conciencia ya se encuentra en un estado inicial, al insistir en la importancia que tiene el desarrollo de la competencia oral en el alumnado para desenvolverse en la vida cotidiana. De todas formas, y como consecuencia de esa concepción poco desarrollada, por lo general las habilidades orales apenas se trabajan en el aula.

Las causas de esto, según nuestras entrevistadas son: el peso de la herencia, las carencias de formación del profesorado en este ámbito, la dificultad de innovar en el ámbito de la enseñanza en general y la conciencia de que la lengua oral en gran parte se desarrolla de forma espontánea, sin necesidad de instrucción directa, y el peso del libro de texto. Por otra parte, ¿tiene el profesorado una base de conocimientos teóricos sobre las destrezas orales? El aparato teórico del profesorado en cuanto a habilidades orales es escaso y pobre. En el caso de la comprensión es casi nulo. De hecho en todas las cuestiones relacionadas con conceptos teóricos básicos sobre lengua oral, nuestras entrevistadas responden según su experiencia y sin rigor científico.

Aquí aparecen confusiones algo sorprendentes. La primera entrevistada reduce la lengua oral —al aproximarse a una definición— a expresión oral, excluyendo la habilidad de la escucha. La segunda, al hablar de *comprensión oral* piensa en comprensión lectora, llegando a confundirlas en varias ocasiones. Sí debemos admitir que al menos hacen la distin-

ción entre términos que pueden parecer sinónimos a priori, pero no lo son: oír/escuchar.

En cuanto a la presencia de la lengua oral en el centro y otros ámbitos —información que aparece en la metacategoría 9: *presencia de la lengua en el centro*— es coincidente la información que las dos profesoras nos dan sobre la ausencia en el Proyecto Educativo de alguna mención especial a la lengua oral. A nivel de centro, solo señalan la organización de recitales de poesía o representaciones dramáticas (entrevistada 2). La primera entrevistada es la única que hace referencia a una actividad oral fuera del centro, citando el II Congreso Iberoamericano de Estudios sobre la Oralidad celebrado en Granada en la Facultad de Ciencias de la Educación en octubre del 2013.

En el plano didáctico —recogido en las metacategorías 7: *enseñanza de la lengua oral*, 8: *enseñanza de la comprensión oral* y 10: *programación didáctica*— partimos de dos conclusiones generales: la primera, en el aula de lengua se sigue dedicando más tiempo y planificación a las actividades de destrezas escritas que a aquellas que tienen que ver con destrezas orales. La segunda, es curioso cómo a pesar de que en la entrevista las cuestiones sobre didáctica de la lengua oral se centran solo en la comprensión oral, y no en la expresión oral, las entrevistadas siempre informaban de actividades, recursos y material para trabajar la expresión oral. Como consecuencia de esto, nos damos cuenta de que en las aulas se sigue trabajando más (o tan solo se trabaja) la expresión que la comprensión oral y de forma limitada, únicamente mediante exposiciones orales y de temas académicos, como las propias entrevistadas nos detallan. No tenemos constancia de que estas actividades para trabajar la expresión oral estén concienzudamente programadas, fijando unos objetivos, contenidos, actividades, metodología, criterios e instrumentos de evaluación.

En cuanto al trabajo de la comprensión oral, es cierto que son más notorias las diferencias entre una y otra entrevistada. Mientras que la segunda se sien-

te frustrada por trabajar (casi no trabajar) la comprensión oral tan solo de manera casual, indirecta, accidental, sin ninguna sistematización, la primera por su convicción de que debe tratar ambas destrezas orales de igual forma, ha empezado a utilizar el material del que disponen en el centro y recursos que ha ido encontrando en la red para el primer ciclo de secundaria (audiocuentos y textos periodísticos en formato audiovisual), así como las propias interacciones del alumnado en el aula, aunque no de forma planificada, sistemática, programada.

En lo que sí coinciden ambas es en las grandes dificultades para evaluar la lengua oral; aunque para la expresión oral suelen utilizar rúbricas de evaluación (que sabemos no han elaborado ellas, sino la doctora Pilar Núñez, profesora de la Universidad de Granada), la evaluación de la comprensión adolece de falta de sistematicidad y de la utilización de instrumentos y técnicas rigurosas.

Conclusiones

A modo de síntesis final, exponemos una serie de conclusiones globales, informando también de las futuras acciones de investigación.

- La noción de *comprensión* es un concepto al que podemos aproximarnos desde distintos puntos de vista. Al menos, debemos tener clara la definición dada desde el punto de vista de la comunicación lingüística: “la comprensión equivale a la macrohabilidad, destreza o habilidad lingüística oral receptiva de escuchar”.
- A pesar de la importancia que los reales decretos citados en este trabajo conceden a la comprensión oral, es muy poca la atención que se le presta en las aulas de educación secundaria.
- Las concepciones del aprendizaje como teorías implícitas constituyen el marco teórico que mejor representa nuestro planteamiento en este trabajo. Estas creencias, adquiridas implícitamente, le servirán al docente para estructurar y orientar su actividad profesional.

- “Cuando lo que pretendemos es explicar una determinada circunstancia actual o realizar una extensiva y profunda descripción sobre algún fenómeno social presente sin un control extremo de variables intervinientes, el estudio de casos se presenta como una de las metodologías más adecuadas” (Rodríguez y Valldeoriola, 2009, p. 59).
- Las concepciones y creencias de los docentes acerca de la didáctica de la comprensión oral se ajustan a modelos tradicionales de enseñanza de la lengua más que a los actuales enfoques comunicativos y funcionales exigidos por el currículum vigente.
- El aparato teórico y didáctico del profesorado en cuanto a habilidades orales es escaso, en el caso de la comprensión es casi inexistente. No han recibido formación (ni universitaria, ni permanente) al respecto.
- La creencia en la necesidad de trabajar en el aula las destrezas orales aún no está muy desarrollada en los profesores de la asignatura de Lengua. Como consecuencia, las habilidades orales apenas se trabajan en el aula. Las causas de esto, según el profesorado, son el peso de la herencia, las carencias de formación en este ámbito, la dificultad de innovar en el ámbito de la enseñanza en general y la conciencia de que la lengua oral en gran parte se desarrolla de forma espontánea sin necesidad de instrucción directa.
- En el aula de Lengua se sigue dedicando más tiempo y planificación a las actividades de destrezas escritas que a aquellas relacionadas con destrezas orales.
- El profesorado de Lengua Castellana y Literatura reduce la lengua oral a expresión oral y no incluye la habilidad de la escucha.
- El tiempo destinado por los docentes en la clase de lengua a la planificación y a la práctica de

la lengua oral es muy poco en relación con las necesidades de los niños en esta etapa.

- La expresión oral —aunque no se trate de actividades planificadas— es trabajada en el aula por medio de exposiciones. La comprensión oral es vista como algo difícil de abordar desde el punto de vista didáctico, puesto que los profesores de Lengua Castellana y Literatura piensan que carecen de materiales, recursos, metodología y conocimientos teóricos.
- La metodología, la planificación, junto con la evaluación son los tres aspectos en los que más carencias tiene el profesorado de Lengua para trabajar la comprensión oral en el aula.

Prospectiva investigadora

Este trabajo sienta las bases de lo que podría ser un futuro trabajo de investigación, que siga indagando en las concepciones del profesorado, que plante un proyecto para la formación del profesorado y donde se propongan unas líneas de actuación didáctica. Las acciones que podríamos introducir para conformar una futura investigación más amplia y profunda serían las siguientes: 1) proceder a la selección y entrevista de un número mayor de casos; 2) comprobar con la observación directa en el aula las prácticas reales en lo referente a la didáctica de la comprensión oral; 3) realizar un estudio comparativo entre la forma de trabajar la comprensión oral en el último ciclo de educación primaria y en la educación secundaria para determinar si existe una continuación entre ambas etapas. Lo que sí creemos es que esta investigación promoverá la crítica y la reflexión sobre su objeto de estudio: la comprensión oral.

Reconocimientos

Este artículo presenta los aspectos claves de la investigación *Concepciones y saberes del profesorado de educación secundaria sobre didáctica de la comprensión oral. Estudio de casos*, presentada al fin del

periodo de formación del Programa Oficial de Doctorado en Didáctica de la Lengua y la Literatura, de la Universidad de Granada. El trabajo fue dirigido por la doctora y profesora de la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada, M.^a Pilar Núñez Delgado y fue defendido en septiembre del 2013.

Referencias

- Abelson, R. (1979). Differences between Beliefs and Knowledge Systems. *Cognitive Science*, 3 (4), 355-366.
- Angulo, F. y Vázquez, R. (2010). La entrevista. En *Averroes. Red Telemática Educativa de Andalucía*. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/averroes/impe/web/contenido?pag=/contenidos/B/InnovacionEInvestigacion/InvestigacionEducativa/MaterialesInvestigacionEducativa/Seccion/InvestigarEnEducacion/T204Entrevista>
- Bardin, L. (1986). *El análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Cambra, M. *et al.* (2000). Creencias y saberes de los profesores en torno a la enseñanza de la lengua oral. *Cultura y Educación*, 12, 25-39.
- Cantero, F. J. (1998). Conceptos clave en lengua oral. En A. Mendoza (Coord.), *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 141-154). Barcelona: SEDLL/ICE/Horsori.
- Cassany, D., Luna, M. y Sans, G. (1997). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Conquet, A. (1975). *Cómo aprender a escuchar*. Barcelona: Nova Terra.
- Delval, J. (2001). *Descubrir el pensamiento de los niños. Introducción a la práctica del método clínico*. Barcelona: Paidós.
- Diccionario de la Real Academia Española (22^a ed.). Recuperado de <http://www.rae.es/rae.html>
- Gauquelin, F. (1992). *Saber comunicarse*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Gutiérrez, 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* (tesis doctoral). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE de 4 de julio). Recuperado de <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24172>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE 4-5-2006). Recuperado de <http://www.adideandalucia.es/normas/leyes/Ley%20Organica%202-2006%20LOE.pdf>
- Núñez, 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.
- Núñez, M. P. (2008). Aspectos básicos de la didáctica de la lengua oral. En M. ^a A. Jiménez *et al.* (Eds.), *Nociones didácticas sobre oralidad y escritura. Grupo de investigación hacia una sociedad del conocimiento y la información en la ciudad autónoma de Melilla* (pp. 37-56). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Núñez, M. P. (2012). Análisis de las competencias profesionales del profesor universitario de lengua y literatura y su didáctica: Un estudio de caso. *Revista Porta Linguarum*, 18, 61-78.
- Pades, A. (2006). La entrevista clínica: herramienta para cuidar. *Ágora de Enfermería*, 5, 1-8. Recuperado de <http://www.agoradenfermeria.eu/CAST/num005/inferm.html>
- Porlán, R., Rivero, A. y Martín, R. (1998). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores. *II: estudios empíricos y conclusiones. Enseñanza de las Ciencias*, 16 (2), 271-288.

- Pozo, J. I. Ortega, E., Mateos, M., Pérez, M., de La Cruz, M. y Scheuer, N. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación secundaria obligatoria (BOE de 26 de junio). Recuperado de <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1991-16422>
- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (BOE 5-1-2007). Recuperado de <http://www.adideandalucia.es/normas/RD/RD%201631-2006%20Ensenanzas%20ESO.pdf>
- Requejo, J. L. (2003). Por una didáctica de las habilidades orales formales en la educación secundaria obligatoria. *Textos*, 32, 69-87.
- Rodrigo, M. (1993). Representaciones y procesos en las teorías implícitas. En M. Rodrigo, A. Rodríguez y J. Marrero (Eds.), *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano* (pp. 95-122). Madrid: Visor.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rodríguez, D. y Valldeoriola, J. (2009). *Metodología de la investigación*. Universitat Oberta de Catalunya. Barcelona: Eureka Media, SL. Recuperado de http://www.zanadoria.com/syllabi/m1019/mat_cast-nodef/PID_00148556-0.pdf
- Stake, R. (2005). *Investigación con estudios de caso*. Madrid: Morata SRL.
- Van Lier, L. (1995). Lingüística educativa: una introducción para enseñantes de lenguas. *Signos: Teoría y Práctica de la Educación*, 14, 20-29.
- Vilanova, S., García, M. y Señorino, O. (2007). Concepciones acerca del aprendizaje: diseño y validación de un cuestionario para profesores en formación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9 (2). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol9no2/contenidovilanova.html>
- Walker, R. (1983). La realización de estudios de casos en educación. Ética, teoría y procedimientos. En W. B. Dockrell y D. Hamilton (Coords.), *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa*. Madrid: Narcea.