

Prácticas declaradas sobre enseñanza y evaluación de la oralidad en Educación Primaria

Stated practices on the teaching and assessment of oral communication in Primary Education

Eva M^a Iñesta Mena

Universidad de Oviedo

inestaeva@uniovi.es

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-6453-2776>

Lidia Iglesias Montes

lidiaimo91@gmail.com

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-0855-1264>

DOI: 10.17398/1988-8430.33.281

Fecha de recepción: 19/02/2020

Fecha de aceptación: 29/07/2020



Iñesta Meña, Eva M^o., y Iglesias Montes, L. (2021). Prácticas declaradas sobre enseñanza y evaluación de la oralidad en Educación Primaria. *Tejuelo*, 33, 281-318.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.33.281>

Resumen: El dominio de la comunicación oral influye en el desarrollo cognitivo, emocional, educativo y social del alumnado. Por ello, la Didáctica de las lenguas debe prestar interés a su enseñanza. Se presentan los resultados de una investigación cuyo objetivo era recabar información sobre prácticas de enseñanza de la oralidad en Educación Primaria. La investigación, de carácter cuantitativo y descriptivo, analiza las prácticas declaradas de 25 docentes de Lengua Castellana y Literatura de 5º y 6º, de colegios públicos de Asturias (curso 2017-2018). Un cuestionario (adaptado de Nolin, 2013) fue el instrumento para recabar datos sobre el proceso de enseñanza de la comunicación oral (percepción, contenidos, metodología y evaluación). Los resultados muestran que se percibe la dificultad de enseñar a hablar y escuchar, se trabajan géneros y textos diversos; sin embargo, la producción se aborda menos que la recepción, la evaluación resulta compleja y no siempre hay correspondencia plena entre enseñanza y evaluación. En conclusión, se recuerda la necesidad de una mayor atención a la oralidad por su impacto en el ejercicio de una ciudadanía activa e igualitaria.

Palabras clave: enseñanza de idiomas; comunicación oral; educación primaria; formación de profesores; plurilingüismo.

Abstract: Command of oral communication has an effect in the cognitive, emotional, educative and social development of the students; thus, Didactics of languages must address how this skill is taught. This paper presents the results of a research about teaching practices of orality within the context of primary education. The study is a quantitative and descriptive analysis of stated practices from 25 teachers of Spanish language and literature (5th and 6th grades), in state schools from Asturias (year 2017-2018). They answered a questionnaire (adapted from Nolin, 2013), which allowed to collect data about the teaching process of oral communication (awareness, contents, methodology and assessment). The results prove that teachers are aware of the difficulties involved in the process of instruction; they use different genres and texts; however, oral production is addressed to a lesser extent than reception, the assessment is complex and an absolute correspondence between what is taught and what is evaluated does not always exist. To sum up, the study signals the need of further critical attention to orality, due to the impact on the course of an active and equalitarian citizenship.

Keywords: language teaching; oral communication; primary education; teacher education; plurilingualism.

I ntroducción

En la era de la comunicación mediatizada y mediada que permiten las tecnologías digitales, y de transformaciones sociales aceleradas, la Didáctica de la lengua debe orientar una educación inclusiva para la educación básica, prestando especial interés a la oralidad como base del aprendizaje a lo largo de la vida y para la configuración de sociedades integradoras, democráticas y plurales (UNESCO, 2009). La investigación en este ámbito ha avanzado en las últimas décadas, gracias a aportaciones metodológicas eficaces que coinciden en la necesidad de desarrollar una enseñanza explícita de la comunicación oral: *secuencias didácticas* (Dolz y Schneuwly, 1997, 1998; Núñez, 2003, 2011, 2017, 2018; Vilà, 2004, 2005; Vilà y Castellà, 2015, 2016; Dolz, 2017...), *modelos y talleres formativos de oralidad* (Lafontaine, 2001, Dumais, 2010, Lafontaine y Dumais, 2014, 2015, Nolin, 2013, 2015) o *centros de literacidad* (Diller, 2011; Iñesta, 2018) son ejemplos de propuestas que focalizan objetos de enseñanza precisos, considerando tipos de géneros y textos en

contextos comunicativos. La presente investigación se enmarca en esta línea. Se han tomado como referencia trabajos de Nolin (2013, 2015) sobre prácticas declaradas de enseñanza y evaluación de lo oral en la provincia francófona de Quebec (Canadá), y se han aplicado al contexto español de Educación Primaria (Lengua Castellana y Literatura), con la Didáctica de la lengua y la formación de docentes en perspectiva.

Desde una sociedad multilingüe como es la canadiense, Sabatier (2017) declara que se hace necesaria una enseñanza inclusiva de la lengua oral para responder a las necesidades de escuelas plurales (por su diversidad lingüística y cultural). Para esta autora, la caracterización de la oralidad no puede limitarse a cómo se habla, ignorando los contextos comunicativos, sino que las habilidades de interacción deben inscribirse en una concepción situada de los procesos cognitivos, que anclan la problemática en la dimensión social de situaciones de comunicación en las que convergen diferentes capacidades. Sus observaciones van ligadas al auge de investigaciones que asumen un nuevo concepto de *literacidad* ampliado -como la propia noción de *alfabetización* de la UNESCO-. Desaparecen las tradicionales líneas divisorias entre oral y escrito (o literario - no literario, escolar - extraescolar, incluso entre lenguas maternas, de escolarización u otras) (Sabatier, 2017). Se van integrando planteamientos de educación inclusiva y de alfabetizaciones múltiples para configurar una noción multidimensional y ecológica que aborda el estudio de la lengua, considerando contextos sociales precisos junto con las necesidades de cada aprendiz. Esta *literacidad* designa la capacidad de interactuar empleando formas variadas de expresión oral, escrita o visual para leer, escribir, escuchar, hablar, visualizar y pensar de manera crítica; es indispensable para el crecimiento personal y la participación activa en sociedades democráticas multilingües y multiculturales, pues permite el contacto de cada individuo con la colectividad (Moreau, Hébert, Lépine y Ruel, 2013; Iñesta, 2017; Núñez, 2018). Desde este punto de vista, el universo de referencias lingüísticas y culturales de alumnado y profesorado es, claramente, un

estímulo para la construcción de aprendizajes. Sin embargo, según Sabatier (2017), el reto no es tanto la integración de dimensiones plurales, o de la comunicación multimodal en las prácticas de enseñanza y aprendizaje, sino la conciliación de todo ello con los objetivos educativos. Una encrucijada habitual, sin duda, en la búsqueda de convergencia entre necesidades de aprendizaje, elementos curriculares y posibilidades reales de enseñanza en cada contexto específico de aula.

La Europa plural se enfrenta a retos similares a estos canadienses. La oralidad, objeto complejo, precisa una aproximación humanista, holística y crítica, como constata Núñez (2011) cuando la define como concepto “poliédrico” de múltiples dimensiones, y aproximaciones, pues según la cara que se contemple es: individual o personal (funciones cognitivas), social (instrumento de comunicación); técnica (estrategias); humanística (implica la vida pública, retórica y oratoria); antropológica; lingüístico-discursiva; pedagógica y curricular. La autora identifica unas líneas de actuación necesarias para la investigación en España, entre las que se encuentra la que querríamos seguir mediante esta investigación, la relativa a la mejora del conocimiento teórico y práctico para la formación inicial del profesorado, tanto en lo relativo a la actualización teórica como al acceso a ejemplos de buenas prácticas y recursos adaptados a los tiempos (Núñez, 2017).

La Didáctica ha ido ampliando la visión de la lengua y la comunicación hasta cubrir prácticas sociales, como refleja la transformación metodológica acaecida desde el *enfoque comunicativo* al paradigma competencial que motiva el actual *enfoque orientado a la acción*. El *enfoque comunicativo*, impulsado por el Consejo de Europa desde los 80, en lenguas extranjeras, señalaba la necesidad de una práctica real de la lengua oral en el proceso de desarrollo de una competencia eficaz. Se recurre a los juegos de rol, entre otras actividades de comunicación, para ponerse en situación y hablar con una intención clara, empleando determinadas funciones

comunicativas. En los años 90, el *enfoque por tareas* propuso la secuenciación de actividades en función de tareas finales complejas para hacer más significativos los procesos: atención a las formas, negociación de significados, prácticas con intervenciones libres (con voz propia). En nuestro país, la formación didáctica del profesorado la facilitaron aportaciones como las de Littlewood (1992,1996), Lomas y Osoro (1993), Tusón (1994), Cassany, Luna y Sanz (1994), Mendoza, López y Martos (1996), Zayas (1997), Mendoza (coord.) (1998), entre otros.

En el siglo XXI, el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (Consejo de Europa, 2002) difunde el concepto de competencia comunicativa plurilingüe y pluricultural. Para ello, y como prolongación de las metodologías activas, se opta por la noción de *enfoque orientado a la acción* dirigiendo la atención hacia ámbitos y contextos sociales en los que interactuamos con textos para resolver tareas: “Para llevar a cabo tareas comunicativas, los usuarios tienen que realizar actividades de lengua de carácter comunicativo y poner en funcionamiento estrategias de comunicación” (Consejo de Europa, 2002, p.60). Se establece la distinción de actividades de comprensión, expresión, interacción y mediación, y además, se pone de relieve la necesidad de considerar estrategias, entendidas como aplicación de principios metacognitivos (planificación, ejecución, control y reparación). La evaluación se enriquece, incidiendo en el proceso de aprendizaje, y en la reflexión del alumnado sobre sus propias capacidades. Se adaptan a esta perspectiva las tareas, proyectos o talleres, como dispositivos que estimulan la comunicación oral durante el trabajo cooperativo y colaborativo para resolver acciones conjuntas (la “co-acción” que definía Puren, 2002). Estas situaciones estimulan conocimientos compartidos entre idiomas, relativos a las *competencias generales del individuo* (saberes culturales e interculturales, estrategias comunicativas y de aprendizaje). Asimismo, estas propuestas favorecen la participación y la atención a la diversidad, articulando

prácticas inclusivas e integrando las experiencias de vida de cada participante (Booth y Ainscow, 2002; Crisol, 2019).

La Didáctica se enriquece con metodologías inclusivas que asumiendo la complejidad de lo oral plantean una enseñanza explícita de cada elemento, como se adelantaba más arriba: *secuencias didácticas, talleres formativos de oralidad, centros de literacidad...* Las *secuencias didácticas*, gestadas en el equipo de Dolz (Dolz, Schneuwly, 1997, 1998; Dolz, Novarráz y Schneuwly, 2001, etc.) han sido especialmente trabajadas para la oralidad en nuestro contexto por Vilà, Castellà o Núñez (Vilà, 2004; Vilà, 2005; Vilà y Castellà, 2015, 2016; Núñez, 2018). Como una adaptación de las mismas se diseñaron los *talleres formativos de oralidad* de Lafontaine y Dumais (2014, 2015), sensibles hacia la inclusión: se estructuran en etapas sobre un objeto de enseñanza preciso, desde género o texto (entrevista, exposición oral...) a cualquier otro elemento (dicción, hechos prosódicos...) (Lafontaine y Dumais, 2015; Bergeron, Dumais, Harvey y Nolin, 2015; Lafontaine, 2018; Dumais, 2015, 2018). El mismo objetivo de educación inclusiva motiva los *centros de literacidad* (Diller, 2011), que abordan la práctica autónoma (individual o grupal) para sistematizar determinados contenidos lingüísticos (o de otras materias básicas, como matemáticas). Estos dispositivos facilitan andamiaje, guías y recursos significativos para acompañar la práctica al ritmo que cada cual precise (Iñesta, 2018). En resumen, mediante estas propuestas se contemplan géneros y tipologías textuales (orales y escritas), se proporcionan modelos, andamiaje, y se integra la reflexión para favorecer la adquisición de la lengua oral en sus múltiples dimensiones y componentes, desde una enseñanza inclusiva y de atención a la diversidad.

Hay otras propuestas que constituyen ejemplos de buenas prácticas, como las *ligas de debates* (Mestre, 2016; Corpas, 2017); o el trabajo por proyectos interdisciplinares, si se dan oportunidades para que el alumnado focalice textos con una finalidad clara (Souviron, 2013). Los *proyectos lectores* son especialmente

destacables, pues motivan interacción oral en prácticas letradas. Igualmente, las *tertulias literarias dialógicas* (Valls, Soler y Flecha, 2008; Flecha y Álvarez, 2016) que siguiendo la estela de Freire transforman las escuelas en auténticas comunidades de aprendizaje: mejoran la convivencia mediante el poder transformador de la palabra, y facilitan situaciones de interacción social y comunicativa en torno a la lectura de textos literarios clásicos. Malagón y González (2018) constatan que estas tertulias contribuyen eficazmente a la mejora de la escucha activa y de la expresión oral, como capacidades imprescindibles en el desarrollo de diálogos igualitarios o debates críticos, en los que la literatura estimula la reflexión sobre cuestiones sociales de interés para cada miembro del grupo.

Estas aportaciones son coherentes con una perspectiva humanista necesaria para las escuelas plurales, escenarios reales que dan sentido al plurilingüismo y a la interculturalidad, retos europeos en perspectiva. Debemos enriquecer el capital cultural de cada aprendiz, como recordaba Núñez (2011) haciéndose eco de este concepto clave de Bourdieu (2001): la comunicación oral favorece una interacción social exitosa, igualitaria y democrática. Esta visión holística de la oralidad es compartida por Romero (2018) cuando resalta el papel del lenguaje en las aulas como agente de cambio social, fundamental para la (re)construcción de un modelo social más igualitario y ético. La enseñanza y evaluación de la comunicación oral implican ser consciente de su complejidad, valorar los saberes y la trayectoria vital de cada miembro del grupo para intervenir en consecuencia acompañando la práctica y favoreciendo la participación.

La cuestión es saber si este tipo de aportaciones llegan a las aulas. Esto es lo que pretendía comprobar Nolin (2013, 2015), en Quebec. Resultados de cuestionarios pasados a una muestra de 192 docentes indicaron que el profesorado seguía apoyándose más en consignas y modelado que en otras propuestas -como las secuencias de Dolz y Schneuwly (1998), o en modelos de oralidad (Lafontaine,

2001; Dumais, 2010); los aprendizajes se centraban en algunos hechos de lengua y vocabulario; los géneros trabajados eran en primer lugar la exposición oral, seguida de la conversación en gran grupo y la lectura en voz alta. En cuanto a evaluación, recaía en los docentes, rara vez era por pares o coevaluación; además, casi la mitad evaluaba solo la producción oral, aunque casi el 40% había indicado que se evaluaba producción y comprensión. Si en estos entornos sensibilizados con las lenguas, la enseñanza de la oralidad sigue en el punto de mira a pesar del desarrollo teórico, cabe preguntarse cuál será la situación en nuestro contexto.

Para intentar responder a este interrogante se planteaba esta investigación, con el objetivo de obtener información sobre prácticas de enseñanza y evaluación de la oralidad en Educación Primaria, con el fin de aportar conocimiento didáctico de interés para la formación inicial y la formación continua del profesorado, desde un compromiso con la educación inclusiva.

1. Método

Se diseñó una investigación de carácter cuantitativo y descriptivo, siguiendo el modelo de Nolin (2013, 2015). Esto supone que se accede al conocimiento de las acciones del aula a través del relato del profesorado participante, sin observación directa, y por ello se usa el término de *prácticas declaradas*. Aunque no siempre se dé una relación plena entre la realidad (“lo que se hace”) y lo declarado (“lo que se dice”), se trata de una importante dimensión pues revela el fenómeno estudiado en su contexto, lo cual puede orientar sobre otras cuestiones que precisen investigación (Nolin, 2013, 2015; Clanet, 2001).

La población objeto de estudio son docentes de Educación Primaria, de Lengua Castellana y Literatura (en 5º y 6º). La muestra final es de 25 informantes, de 7 centros que tienen un convenio de colaboración con nuestra Universidad. Son colegios públicos situados

en distintos barrios de la ciudad de Oviedo, que representan distintos perfiles de centros.

El instrumento de recogida de datos es un cuestionario adaptado de Nolin (2013, 2015), que había sido validado y aplicado a gran escala (como se expone más arriba). Puesto que es resultado de una traducción del francés y adaptación para otro contexto educativo, se explican a continuación algunas decisiones adoptadas durante este proceso de traslación. En primer lugar, se eliminaron algunos elementos, como dinámicas de aula o estrategias del currículo canadiense (Programas de aprendizaje y evaluación de la Provincia de Quebec: *MELS*, 2011; *MEQ*, 2001, 2002) porque no aparecían en el currículo de la comunidad autónoma (*Decreto 82/2014, de currículo de Educación Primaria del Principado de Asturias*). La intención era esbozar un retrato lo más realista posible de las prácticas, evitando desalentar a los informantes con un cuestionario extenso. En segundo lugar, se cotejaron currículos, por lo que no siempre se mantiene una plena equivalencia entre la terminología elegida y la del *Marco Común Europeo de Referencia* (Consejo de Europa, 2002). Así por ejemplo, en la concepción de este referente, las “actividades de la lengua” abarcan comprensión, expresión, interacción y mediación. Esta consideración implica que el uso de los términos *comprensión* y *expresión* “para las actividades de la lengua está limitado al papel que desempeñan de forma aislada” (p.14). En nuestro cuestionario, sin embargo, *comprensión* y *expresión* se refieren a procesos primarios, necesarios ambos para la interacción y la mediación, como también señala el MCER (p.14). En relación a estas cuestiones de equivalencias, es interesante observar las opciones que conviven en los currículos actuales en los nombres de los bloques de contenidos de las áreas lingüísticas.

La versión final del instrumento fue validada mediante prueba piloto. Se contactó, vía la dirección del centro, con 5 docentes de Lengua (de 5º y 6º): 3 con más de 20 años de experiencia profesional, y 2 con una trayectoria de entre 5 y 10 años. Se les entregaron los

cuestionarios, y se les pidió que anotaran dudas. La única anotación fue de una de las maestras con más experiencia, quien indicó que aunque el cuestionario no era sencillo, le había gustado responderlo porque le había parecido muy útil para reflexionar sobre sus prácticas. De hecho, tras complimentarlo individualmente, habían comentado en grupo su interpretación de las preguntas. El instrumento, por tanto, invita al análisis. Así pues, no fue necesario incorporar cambios. Se contactó posteriormente con el resto de participantes (correo electrónico y teléfono) para entregarles el cuestionario (formato papel), dejándoles un plazo de dos semanas para responderlo.

Las preguntas se articulan en tres categorías y bloques: información sociológica, prácticas de enseñanza, y prácticas de evaluación. Son 23 preguntas de respuesta cerrada, graduales (escala de 1 a 5) y de selección afirmativa, dejando la posibilidad de añadir información adicional y observaciones (Véase Tabla 1 y cuestionario completo en *Anexo*).

Tabla 1

Campos del cuestionario

<i>Categorías</i>	<i>Temática de las preguntas (P)</i>
Información Sociológica	Género, experiencia docente, categoría y situación profesional, formación continua.
Enseñanza	Tiempo dedicado a las destrezas (P10) Percepción de la enseñanza de lo oral (P11) Contenidos (P12) Actividades, géneros y textos orales (P13) Situaciones o dinámicas (P14) Estrategias de enseñanza (P15)
Evaluación	Percepción de la evaluación de lo oral (P16) Destreza oral evaluada y momento (P17,18 y 20) Criterios de evaluación de producción y comprensión oral (P19, 21) Instrumentos de evaluación y fuentes de los mismos (P22, 23)

Fuente: elaboración propia

Los datos recogidos han sido analizados con el programa JMP-7-(2007), aplicando técnicas cuantitativas de análisis estadístico descriptivo. Asimismo, se realizó una comprobación de correlación entre los contenidos de enseñanza y el número de criterios de evaluación aplicados por cada docente (sin entrar a discriminar cada elemento). Para verificarlo, se suman los valores que cada uno concede a contenidos y a criterios de producción y de comprensión oral. Se trata de una valoración global según la cual los individuos obtendrán valores más altos si enseñan determinados contenidos con mayor frecuencia, o si aplican determinados criterios de evaluación con mayor frecuencia (dado que *habitualmente* se corresponde con 5). Con los totales de dicha suma se realizan tres correlaciones de Pearson: contenidos y criterios de evaluación de producción; contenidos y criterios de evaluación de comprensión; criterios de producción y criterios de comprensión.

2. Resultados

Se exponen los resultados principales de cada bloque del cuestionario, en el orden de aparición, escribiendo en cursiva la temática, y entre paréntesis con el código de cada ítem: P para pregunta, número, y letra.

Información sociológica: de los 25 docentes, 17 son mujeres y 8 hombres; 10 imparten en 5º y 15 en 6º. Todos tienen bastante experiencia docente (el 56% más de 20 años; el 28% entre 10 y 20 y el 16% entre 5 y 10 años). El 36% anota formación continua relacionada con la comunicación oral (tipo: cursos del CPR -bibliotecas, audición y lenguaje, altas capacidades, lenguaje y género, 55%; otros estudios universitarios, 33% e idiomas, 12%).

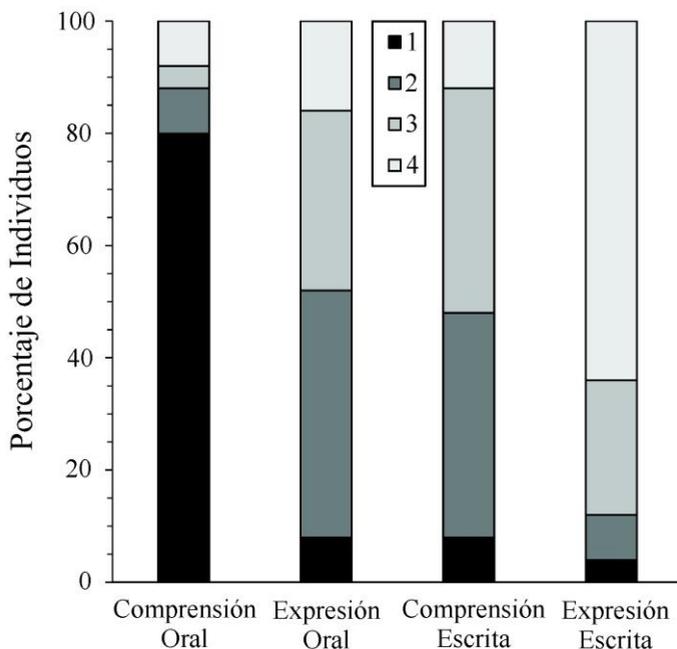
2.1. Resultados de Prácticas de enseñanza

La *estimación del tiempo dedicado a cada destreza* (P10), recogida en la figura 1, muestra que: un 80% de los encuestados sitúa en 1^{er} lugar la *comprensión oral* (CO); un 44% sitúa en 2º lugar la

expresión oral (EO); el 3^{er} lugar, con un 40% es para la *comprensión escrita* (CE), y el 4^o lugar, marcado por un 64% de informantes, es para la *expresión escrita* (EE), que sería por tanto la habilidad menos trabajada.

Figura 1

Estimación del tiempo dedicado a cada destreza lingüística



Fuente: elaboración propia

Para conocer la *percepción de la enseñanza de la oralidad* (P11) se plantean una serie de valoraciones, siendo las siguientes las que obtienen las medias más altas (según el grado de acuerdo, sobre 5): la comunicación oral hay que trabajarla diariamente (4,76); es importante para las habilidades sociales (4,68) y para distintas situaciones (ámbitos) (4,44); hay que enseñarla en todas las asignaturas (4,44) y contribuye a la construcción de la identidad (4,37). En el aula se facilitan experiencias de la vida cotidiana para

practicar la oralidad (4,29), integrándola con otros elementos curriculares (4,08), más que en momentos específicos (3,88). Hay cierta conformidad con la atención que el currículo LOMCE otorga a lo oral (3,04).

En cuanto a *contenidos* específicos de comunicación oral (P12), todos los informantes marcan elementos prosódicos (12b) y adquisición de vocabulario (12d) (100%), seguidos de vocabulario adecuado a distintas situaciones comunicativas y temas (12e) y normas socio-comunicativas (12f) (96%). Menos trabajadas serían las estrategias para el lenguaje oral (12g) (un 76%). Solo dos sujetos añaden otra información en contenidos:

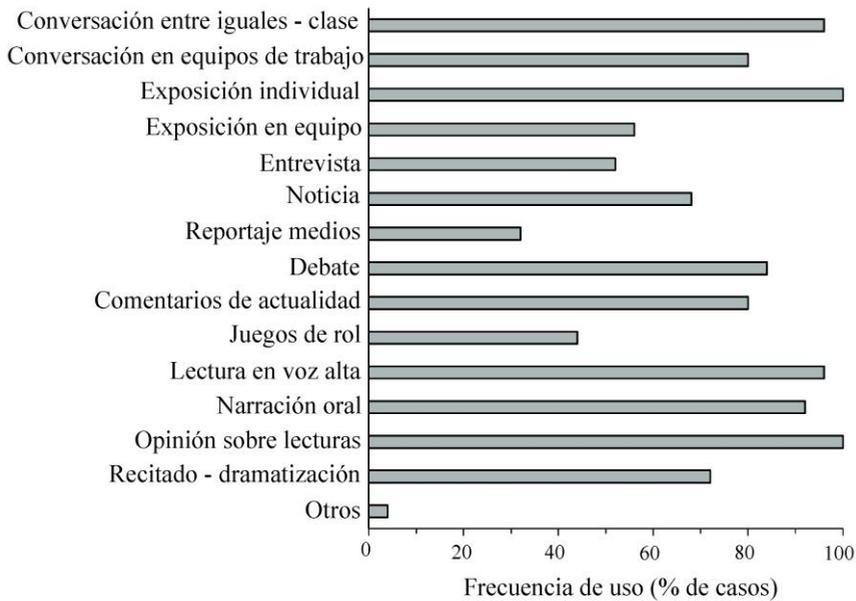
“Presentaciones, debates, argumentaciones y recomendaciones de libros” (S.1).

“Interpretación o personificación de un texto (voces, entonación, susurrar, volumen de voz, vocalización, teatralidad del texto...) Hacemos taller de lectura e interpretación una vez por semana” (S.10).

La pregunta sobre *actividades, géneros y textos orales* (P13) se centra en el ámbito académico. Como muestra la figura 2, la exposición individual (13c) y la opinión personal sobre lecturas (13m) son trabajadas por todos. Son habituales la conversación con toda la clase y la lectura en voz alta (96%). Menos frecuente son la simulación, juegos de rol (13j) (44%) y reportajes (13g) (32%). Solo un sujeto añade además, “Poesías, marcando el ritmo” (S.10).

Figura 2

Actividades, géneros y textos orales



Fuente: elaboración propia

Los resultados sobre situaciones de comunicación oral (P14) muestran que la *dinámica de interacción oral* más habitual es interacción con toda la clase (14a), (4,76), lo que equivale a que es *habitual* para un 80%. Otras dinámicas solo se adoptan *a veces*, según indican las medias: la interacción entre iguales en equipos con el docente (14e) (3,36) y la intervención en equipo (exposición grupal) (14c) (2,95).

Sobre *estrategias didácticas* (P15): es *habitual* enseñar dando instrucciones, pautas, indicaciones (15a) (4,44); *a menudo* pidiendo que se prepare un esquema de las intervenciones orales (15c) (3,83) o que se redacte el texto (15b) (3,64). No suelen trabajarse otras estrategias ni formatos.

2.2. Resultados de Prácticas de evaluación

La declaración sobre percepción de la evaluación se plantea para preparar la reflexión sobre esta dimensión (P16), además de para obtener estos datos. Las respuestas que, según las medias, generan más acuerdo son: evaluó los aspectos que previamente he enseñado (16g) (3,95); adapto los instrumentos de evaluación en función del tipo de evaluación que quiero hacer (16l) (3,8); la comprensión oral es más difícil de evaluar que la producción oral (16b) (3,44), y la evaluación de la comunicación oral es difícil (16a) (3,4). Entre las opciones menos habituales figuran la relativa a muestras de producciones orales del alumnado (16i), (1,78) y retroalimentación escrita tras una producción (16k) (2,25). No se acepta que la participación en el conjunto de actividades de clase sea suficiente para evaluar lo oral. (16c), (2,68).

En lo relativo a *qué destreza se evalúa y en qué momento*, destacan la producción y la comprensión oral (17c) (72%). Se opta mayormente por evaluación integrada en actividades cotidianas (17d) (76%), siempre durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, tanto en producción (18a), como en comprensión (20a).

Los resultados de *criterios de evaluación* (P19) señalan que lo más evaluado en la *producción* es el uso de un vocabulario correcto (19g) y respeto de las normas de comunicación (19j) (ambos con la misma media 4,48), además, coherencia y corrección (4,32). Elementos menos señalados son postura, gesto, mirada, movimiento (19c) (3,45); estrategias de comunicación (19k) (3,64) y características de textos orales (19d) (3,83).

En los criterios de *comprensión oral* se da mayor peso a estrategias como comprobar la comprensión de lo escuchado (21f) (4,44); relacionar la información (21g) (4,04), y deducir el significado de palabras y expresiones por el contexto (21e) (4). Menos marcado, y

por lo tanto con una media inferior, resulta el enunciado relativo a interpretación del lenguaje no verbal (21c) (3,4).

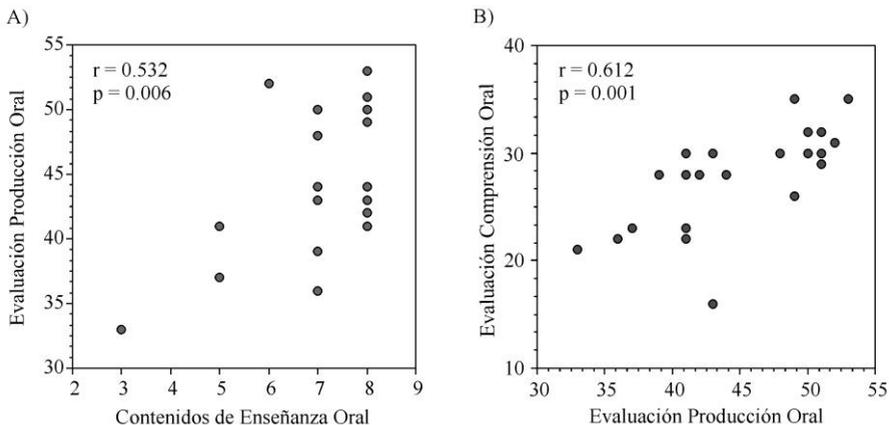
Termina el cuestionario con *instrumentos de evaluación* (P22) y *fuentes* de los mismos (P23). Instrumentos más habituales son la observación (22a) (4,72) y el cuaderno del profesor/a (22j) (4,16), mientras que registrar datos o tomar notas (22c) es menos frecuente (3,96).

Las *fuentes* más consultadas para obtener instrumentos de evaluación son los materiales didácticos (libros de texto) (23a), señalada por el 76%, seguidos de páginas de internet de otros docentes (blog, web) (23e) y la elaboración propia (23g), ambos procedimientos elegidos por el 68% de informantes.

Por último, las correlaciones entre contenidos de enseñanza y el número de criterios de evaluación resultan positivas y significativas entre contenidos enseñados y criterios de evaluación de producción, según se muestra en la figura 3-A. También, entre criterios de producción y criterios de recepción, mostrado en la figura 3-B. Esto indica que individuos que declaran que trabajan más contenidos de enseñanza oral, también declaran que aplican más criterios para evaluar la producción oral; y que cuando los informantes distinguen más criterios de evaluación de la producción, también los distinguen en la comprensión.

Figura 3

Correlaciones entre contenidos de enseñanza y criterios de evaluación: positivas y significativas entre contenidos enseñados y criterios de evaluación de producción (Fig. 3-A), y entre criterios de producción y criterios de comprensión (Fig. 3-B).



Fuente: elaboración propia

Por el contrario, no se observa correlación significativa entre contenidos de enseñanza y criterios de evaluación de la comprensión oral (coeficiente de correlación de Pearson: $r=0.327$; $p= 0.115$).

3. Discusión

La discusión de resultados que sigue se articula en cuatro apartados. Se cotejan los datos relativos a las prácticas de enseñanza y de evaluación, y se plantean preguntas que motivarían nuevas investigaciones. Se produce así lo habitual en este tipo de estudios sobre prácticas declaradas, como se indicaba citando a Clanet (2001) y Nolin (2013, 2015), y es que se obtiene un retrato de estas prácticas y, a la vez, surgen nuevos interrogantes, lo cual abre el camino a futuras investigaciones.

1º) La estimación del tiempo dedicado a cada destreza sitúa la *comprensión oral* como actividad de lengua más presente (tiempo en

el que el alumnado *no está* hablando, escribiendo ni leyendo). Aunque se trata de un cálculo orientativo, cabe preguntarse: ¿Qué tratamiento didáctico recibe la escucha (/comprensión o recepción)?

2º) En la representación de enseñanza y evaluación de lo oral se percibe la enseñanza como necesaria y transversal, y no exenta de dificultad. Se trabajaría diariamente con otros elementos curriculares más que en momentos específicos. Podría deducirse que esta presencia se deba a que se reconoce su importancia. Sobre evaluación, hay acuerdo en que se aplica a lo enseñado, adaptando los instrumentos, y que suele resultar difícil, especialmente en el caso de la comprensión. Se responde así parcialmente la pregunta anterior, pues la escucha parece trabajarse integrada en actividades del aula.

3º) Los resultados relativos a contenidos específicos, actividades, géneros y textos orales coinciden con los de Nolin (2015), pues lo más abordado es: prosodia, vocabulario y normas socio-comunicativas; exposiciones, expresión de la opinión y lectura en voz alta. Es posible que la prosodia se atienda durante presentaciones y lecturas, junto con el vocabulario, y las normas en intercambios de opinión, dado que se había señalado que la oralidad se trabajaba integrada en la práctica. Entre lo menos trabajado aparecen estrategias, juegos de rol y reportajes –a pesar de ser elementos curriculares, y de utilidad para practicar la oralidad. También lo serían los reportajes, que podrían integrarse en proyectos de investigación, por ejemplo.

En la evaluación señalan la producción y la comprensión, como en el estudio de Nolin (2015), pero aquí se integran durante el proceso. Efectivamente, los criterios marcados coinciden con contenidos señalados, quedando fuera elementos no verbales y estrategias comunicativas, lo cual mostraría cierta coherencia entre enseñanza y evaluación. Se obtienen nuevas pistas sobre el tratamiento didáctico de la escucha: se trabajan los turnos de palabra y la escucha de compañeros, pero no las estrategias comunicativas.

Asimismo, según se muestra en la correlación de la figura 1, los docentes que distinguen más contenidos de enseñanza suelen detallar más su evaluación. Pero, aun así, podría identificarse cierta carencia relativa al paradigma competencial, al *saber aprender*, puesto que las estrategias no se practicarían suficientemente, y la práctica oral individual es reducida. Esto, según se interpreta del tipo de agrupamientos y situaciones, ya que predomina *interacción con toda la clase*. Tampoco parece que pudiera justificarse una práctica tipo *inmersión*, dado que pasan más tiempo *escuchando al docente*. Sin duda, la cuestión de agrupamientos y situaciones comunicativas diversas requieren más implementación en las aulas.

En esta investigación no se analizan las programaciones de los centros participantes, pero tiene sentido recordar que es habitual integrar en las mismas “aprender a aprender”, y “autonomía en el aprendizaje”. Ahora bien, estos conceptos didácticos se desvirtúan si no se proporcionan situaciones adecuadas para aprender, ni modelos suficientes, sobre todo cuando tampoco hay tiempo de práctica que compense carencias. Surge entonces otra pregunta: ¿Se “enseña a aprender” lo oral?

4º) Entre las estrategias de enseñanza predominan las explicaciones. De nuevo, hay coincidencia con los resultados de Nolin (2015) para estos procedimientos. Habría sido útil obtener una información más precisa mediante observación de clases para comprobar si los ejercicios, actividades y tareas se basan solo en enunciados de los libros o si se enriquecen de alguna manera (Nolin, 2015). Sin embargo, según los datos analizados, no sería habitual facilitar modelos, acompañamiento, ni practicar géneros diversos.

Se detecta alguna contradicción en las respuestas cuando se cotejan las relativas a enseñanza y las de evaluación: por una parte, la mayoría considera que la participación en actividades de clase no es suficiente para evaluar lo oral. Pero, por otra parte, se indica que se evalúa durante el proceso, mediante observación, anotando. Tal vez se

refieran a una evaluación continua, sin pruebas específicas. Es dudoso que se realice evaluación formativa, pues requiere técnicas no marcadas en el cuestionario, como: retroalimentación, autoevaluación, conservar producciones grabadas para que los aprendientes las consulten y detecten fortalezas y debilidades (verbales y no verbales). Estos resultados sobre evaluación integrada en actividades diarias coinciden también con Nolin (2015) pero aquí la responsabilidad de evaluar es solo del profesorado.

Si duda, algunas carencias identificadas puedan deberse a las limitaciones de espacios, tiempo y recursos que sufren los centros. Sin embargo, es necesario ofrecer una enseñanza explícita de la oralidad, y una evaluación centrada en lo realmente enseñado. Para ello, hay que tener presentes algunas acciones didácticas, como: detectar saberes previos del alumnado; diversificar géneros y tipos de textos; facilitar modelos de los mismos; practicar estrategias de escucha y producción adecuadas a cada actividad (metacognitivas, cognitivas y socioafectivas); e integrar distintos tipos de evaluación (formativa, autoevaluación, evaluación por pares...). Enseñar la oralidad es complejo, y evaluarla todavía más, por eso hay que diversificar tipos e instrumentos de evaluación (Lorente, 2011).

En los datos recogidos no aparece el uso de dispositivos didácticos como los aquí reseñados: secuencias didácticas, talleres formativos (como también concluía Nolin, 2015), o centros de literacidad. Estos facilitan la enseñanza y evaluación, el aprendizaje activo e inclusivo mediante análisis, aplicación de estrategias y reflexión (Booth y Ainscow, 2002). Estas propuestas enseñan a *aprender a aprender*, y abren el aula a las vivencias personales y del grupo, enriqueciendo así el capital cultural (Bourdieu, 2001; Núñez, 2011).

Conclusiones

La comunicación oral a pesar de su cotidianeidad, o tal vez por eso, es un objeto difícil de definir y de concretar en contenidos de enseñanza, aprendizaje y evaluación (Lafontaine y Dumais, 2014; 2015). Los sucesivos currículos van reforzando la atención a la misma sumando elementos. La categorización de asignaturas en competencias clave, y el enfoque orientado a la acción deberían enriquecer la enseñanza inspirando temas y tipologías textuales para *escuchar, hablar, conversar* o *mediar* aplicando estrategias eficaces, siguiendo el MCER. Pero no siempre es así, y tal vez esa acumulación de elementos curriculares dificulte su interpretación y aplicación.

Suele ocurrir que no todo lo programado se concreta en tareas, pues en el terreno de las aulas surgen múltiples condicionantes y limitaciones para la oralidad, y su evaluación, provocando un desajuste entre lo enseñado y lo evaluado. Pero, además de los escenarios del aula, hay otros escenarios que posibilitan la enseñanza y aprendizaje de la oralidad, como son los eventos educativos y culturales del centro (proyectos, tertulias, recitales, celebraciones, visitas, actos académicos, entregas de premios...). Estos facilitan prácticas sociales de literacidad (en todas sus dimensiones). En este sentido, para una enseñanza integrada de la comunicación lingüística, oral o escrita, y para optimizar aprendizajes entre áreas, sería útil desarrollar los Proyectos Lingüísticos de Centro, que permiten una mejor contextualización y adaptación de los objetivos lingüísticos (Pérez, 2019; Romero, 2018).

El relato del profesorado, según esta investigación, revela aspectos positivos en las prácticas de enseñanza y evaluación, pero también justificaría una mayor atención a la Didáctica de lo oral. Se precisa más enseñanza explícita, activa, reflexiva e inclusiva, y un mejor equilibrio entre lo enseñado y lo evaluado.

No obstante, sería útil completar esta investigación con estudios que incorporen entrevistas en profundidad y observaciones de aula para aportar información complementaria sobre las cuestiones aquí tratadas. Las preguntas aquí generadas pueden motivar futuras investigaciones: ¿Qué tratamiento didáctico recibe la escucha?, ¿Se “enseña a aprender” lo oral?

Desde las facultades de Educación debemos comprometernos con la actualización metodológica para ofrecer una formación inicial teórica y práctica de calidad al profesorado en formación. Además, la Didáctica de la lengua -de las lenguas- debe sumarse a este empeño estimulando la investigación en comunicación oral desde una perspectiva plurilingüe para dar voz a cada miembro del grupo clase.

Referencias bibliográficas

Bergeron, R., Dumais, Ch., Harvey, B., y Nolin, R. (Dir.) (2015). *La didactique du français oral du primaire à l'université*. Québec: Peisaj.

Booth, T., y Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.

Bourdieu, P. (2001). *Langage et pouvoir symbolique*. Paris: Éditions du Seuil.

Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona. Graó (reed. 2008).

Clanet, J. (2001). Étude des organisateurs des pratiques enseignantes à l'université. *Revue des sciences de l'éducation*, 27 (2), 327-352.

Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MEC/ Instituto Cervantes/ Anaya.

Corpas, A. (2017). La liga de debate en el aula: el texto argumentativo oral planificado. *Aula de secundaria*, 23, 35-39.

Crisol, E. (2019). Hacia una educación inclusiva para todos. Nuevas aportaciones. (Editorial de monográfico). *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23 (1), 1-9.

Decreto 82/2014, de 28 de agosto, por el que se regula la ordenación y establece el currículo de la Educación Primaria en el Principado de Asturias. *Boletín oficial del Principado de Asturias*, 30 de agosto del 2014, núm. 202.

Diller, D. (2011). *Les centres de littératie pour les élèves de 8 à 12 ans : Une approche basée sur l'autonomie pour consolider les apprentissages en lecture, en écriture et en communication orale*. Adaptation de J. Proulx. Montréal: Chenelière Education. Didactique, Langue et Communication.

Dolz, J. (2017). Postface, En Ch. Dumais, R. Bergeron, M. Pellerin y C. Lavoie (Dir.), *L'oral et son enseignement: pluralité des contextes linguistiques* (pp. 301-303). Québec: Peisaj.

Dolz, J., y Schneuwly, B. (1997). Géneros y progresión en expresión oral y escrita. Elementos de reflexión a partir de una experiencia realizada en la Suiza francófona. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 11, 77-98.

Dolz, J., y Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral: initiation aux genres formels à l'école*, París, ESF, 163-169.

Dolz, J., Novarraz, M., y Schneuwly, B. (2001). *S'exprimer en français : séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*. Bruselas: De Boeck.

Dumais, Ch. (2010). Atelier pour un enseignement de l'oral. *Québec français*, 157, 58-59.

Dumais, Ch. (2015). Une typologie des objets de l'oral pour la formation initiale et continue des enseignants. En R. Bergeron, C. Dumais, B. Harvey y R. Nolin (Dir.), *La didactique du français oral du primaire à l'université* (pp. 29-66). Québec: Peisaj.

Dumais, Ch. (2018). *Explícanos... ¡en directo!* Secuencia didáctica sobre la exposición oral explicativa que incorpora la evaluación por pares. En P. Núñez (Ed.), *Literacidad y secuencias didácticas en la enseñanza de la lengua y la literatura* (pp. 155-173). Colección Universidad: Barcelona: Octaedro.

Flecha, R., y Álvarez, P. (2016). Fomentando el Aprendizaje y la Solidaridad entre el Alumnado a través de la lectura de clásicos de la Literatura Universal: El caso de las Tertulias Literarias Dialógicas. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 13 (13), 1-19. doi: 10.19137/els-2016-131302.

Iñesta, E.M. (2017). Revisión sobre literacidad como noción multidimensional para una Didáctica de las Lenguas inclusiva. *Porta Linguarum*, 27, 79-92.

Iñesta, E.M. (2018). Los centros de literacidad: dispositivos didácticos para un aprendizaje inclusivo. En P. Núñez (Ed.), *Literacidad y secuencias didácticas en la enseñanza de la lengua y la literatura* (pp. 25-40). Colección Universidad: Barcelona: Octaedro.

Lafontaine, L. (2001). *Élaboration d'un modèle didactique de la production orale en classe de français langue maternelle au secondaire* (thèse de doctorat non publiée). Montreal. Université du Québec à Montréal.

Lafontaine, L. (2018). Enseñanza de la producción oral: ¿realidad posible! Una secuencia didáctica sobre la entrevista informativa. En P. Núñez (Ed.), *Literacidad y secuencias didácticas en la enseñanza de la lengua y la literatura* (pp. 127-154). (Trad. E.M. Iñesta). Colección Universidad: Barcelona: Octaedro.

Lafontaine, L., y Dumais, C. (2014). *Enseigner l'oral, c'est possible! 18 ateliers formatifs clés en main*. Montreal: Chenelière Éducation.

Lafontaine, L., y Dumais, C. (2015). Los talleres formativos para la enseñanza de lo oral. En P. Núñez e I. Alonso (Eds.), *Innovación docente en didáctica de la lengua y la literatura: teoría e investigación* (pp. 149-166). (Trad. E. M. Iñesta). Barcelona: Octaedro.

Littlewood, W. (1992). *La enseñanza de la comunicación oral*. Barcelona: Paidós.

Littlewood, W. (1996). *La enseñanza comunicativa de idiomas. Introducción al enfoque comunicativo*. Madrid: Cambridge UP.

Lomas, C., y Osoro, A. (Dir.) (1993). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.

Lorente, P. (2011). Retos de la evaluación en Lengua Castellana y Literatura para el siglo XXI. *Tejuelo*, 11, 104-127.

Malagón, J.D., y González, I. (2018). Evaluación del impacto de las Tertulias Literarias Dialógicas en Comunidades de Aprendizaje. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22 (4), 111-132. doi: 10.30827/profesorado.v22i4.8400.

Mata, J., Núñez, P., y Rienda, J. (Coords. y Eds.) (2015). *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Pirámide.

Mendoza, A. (Coord.) (1998). *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Barcelona: Horsori.

Mendoza, A. López, A., y Martos, E. (1996). *Didáctica de la lengua para la enseñanza primaria y secundaria*. Madrid: Akal.

Mestre, J.V. (2016). Las ligas de debate. Aprender a debatir constructivamente. *Textos de didáctica de la lengua y literatura*, 73, 34-37.

Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du sport (MELS) (2011). *Progression des apprentissages au primaire. Français, langue d'enseignement*. Québec: Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement primaire*. Québec: Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (2002). *Cadre de référence en évaluation des apprentissages au préscolaire et au primaire*. Québec: Gouvernement du Québec.

Moreau, A., Hébert, M., Lépine, M., y Ruel, J. (2013). Le concept de littératie en francophonie : que disent les définitions? *Revue CNRIS: Magazine scientifique et professionnel*, 4 (2), 14-18.

Nolin, R. (2013). *Pratiques déclarés d'enseignement et d'évaluation de l'oral d'enseignants du primaire au Québec*. Mémoire présenté comme exigence partielle de la Maîtrise en Éducation, profil recherche. Montreal: Université du Québec à Montréal.

Nolin, R. (2015). Portrait des pratiques déclarées d'enseignement et d'évaluation de l'oral en classe de primaire au

Québec. En R. Bergeron, C. Dumais, B. Harvey, y R. Nolin (Dir.), *La didactique du français oral du primaire à l'université* (pp. 69-83). Québec: Peisaj.

Núñez, 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, P. (2011). Espejos y ventanas: Dimensiones de la oralidad en el ámbito educativo. *Enunciación*, 16 (1), 136-150.

Núñez, P. (2017). La didactique de l'oral aujourd'hui en Espagne: enjeux futurs pour la recherche. En Ch. Dumais, R. Bergeron, M. Pellerin y C. Lavoie (Dir.), *L'oral et son enseignement: pluralité des contextes linguistiques* (pp. 157-172). Québec: Peisaj.

Núñez, P. (2018). Retórica clásica y literacidad. En P. Núñez (Ed.), *Literacidad y secuencias didácticas en la enseñanza de la lengua y la literatura* (pp. 9-13). Colección Universidad: Barcelona: Octaedro.

Núñez, P. (Ed.) (2018). *Literacidad y secuencias didácticas en la enseñanza de la lengua y la literatura*. Colección Universidad: Barcelona: Octaedro.

Núñez, P., y Alonso, E. (Eds.) (2016). *Innovación docente en didáctica de la lengua y la literatura: teoría e investigación*. Barcelona: Octaedro.

Pérez, A. (2019). El Proyecto Lingüístico de Centro: una evolución necesaria para la mejora de la Competencia en Comunicación Lingüística. *Tejuelo. Didáctica de la lengua y la literatura*, 30, 13-36. doi: 10.17398/1988-8430.30.13.

Puren, Ch. (2002). Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures: vers une perspective co-actionnelle co-culturelle. *Les Langues modernes*, 3, 55-71.

Romero, M. (2018). Traspasando la frontera de la oralidad en el aula o por qué educar para la vida desde la competencia lingüística. *Libro Abierto. Revista de información y apoyo las bibliotecas escolares de Andalucía*. Recuperado de <https://cutt.ly/swP3Nfy>.

Sabatier, C. (2017). *Préface*. En Ch. Dumais, R. Bergeron, M. Pellerin y C. Lavoie (2017). *L'oral et son enseignement : pluralité des contextes linguistiques* (pp. 7-9). Québec : Peisaj.

Souviron, B. (2013). Desarrollo de la competencia comunicativa y la educación visual. Una metodología centrada en el proceso. *Tejuelo*, 16, 47-64.

Tusón, A. (1994). El arte de hablar en clase (sobre qué, cómo y para qué). *Aula de Innovación Educativa*, 26, 15-18.

UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia, la Educación y la Cultura (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. Recuperado de *UNESDOC: Biblioteca Digital*. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_spa.

Valls, R.; Soler, M., y Flecha, R. (2008). Lectura dialógica: interacción es que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 71-87.

Vilà, M. (2004). Actividad oral e intervención didáctica en las aulas. *Glosas Didácticas*, 12, 113-120.

Vilà, M. (Coord.) (2005). *El discurso oral formal: contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*. Barcelona: Graó.

Vilà, M., y Castellà, J. M. (2015). La lengua oral formal: características lingüísticodiscursivas y reflexiones sobre su enseñanza. En J. Mata, P. Núñez, J. Rienda (Coords. y Eds.) (pp. 21-43), *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Pirámide.

Vilà, M., y Castellà, J. M. (2016). La evaluación de la lengua oral. Retos y alternativas. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 73, 7-18.

Zayas, F. (1997). Las prácticas discursivas como eje para secuencias las habilidades lingüísticas. Una propuesta para la ESO. *Textos*, 11, 23-36.

Agradecimientos:

A las maestras y maestros que posibilitaron la investigación aceptando participar, reflexionando sobre su práctica y cumplimentando los cuestionarios para compartir sus experiencias. A Daniel García, por sus orientaciones para el análisis de datos.

INVESTIGACIÓN SOBRE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA COMUNICACIÓN ORAL

[Nota: Por limitaciones de espacio se suprime la presentación que acompañaba el cuestionario y se adaptan formatos]

INFORMACIÓN GENERAL

1. Género:

Hombre

Mujer

2. Años de experiencia docente:

Menos de 5 años

Entre 5 y 10 años

Entre 10 y 20 años

Más de 20 años

3. Categoría profesional:

Funcionario/a de carrera

Interino

Otras:

4. Situación administrativa

Destino definitivo

Destino provisional

Otras:

5. Además de la formación inicial universitaria, ¿cuenta con alguna formación relacionada con la didáctica de la lengua oral o que haya contribuido a su mejora?

Sí No:

6. En caso afirmativo, indique año, entidad organizadora y nombre o breve descripción del curso:

7. Curso en el que imparte docencia actualmente:

5º

6º

8. Número de alumnos del aula:

9. Libro de texto utilizado:

I INFORMACIÓN RELATIVA A PRÁCTICAS DE AULA

10. Marque el orden de las destrezas comunicativas (1º, 2º, 3º, 4º) en función del tiempo aproximado que se les dedica en clase, correspondiendo la 1ª posición para la que se trabaja más tiempo y la 4ª para la que menos.

Comprensión oral	Expresión oral	
Comprensión escrita	Expresión escrita	

11. Señale su grado de acuerdo con los siguientes enunciados sobre la enseñanza de la comunicación oral, siendo 1 el de *menor grado o desacuerdo total* y 5 el de *mayor grado o totalmente de acuerdo*, y NS/NC, *no sabe no contesta*.

	1	2	3	4	5	NS /N C
a. Por lo general, es difícil aprender a comunicar oralmente.						
b. Es difícil enseñar la comunicación oral.						
c. La comunicación oral hay que trabajarla todos los días en clase.						
d. La oralidad favorece el desarrollo de las habilidades sociales del alumnado.						
e. Un buen dominio de la lengua oral contribuye a la construcción de la identidad personal.						
f. La comunicación oral hay que enseñarla en todas las asignaturas.						
g. Lo oral se enseña como cualquier otro contenido.						
h. En clase de lengua, la lectura y la escritura cuentan más que la comunicación oral.						
i. La comunicación oral hay que enseñarla en clase de lengua exclusivamente.						
j. El currículo LOMCE le da un peso suficientemente importante a lo oral.						
k. En mi clase le doy un peso suficientemente importante a lo oral.						
l. Facilito a mi alumnado experiencias de la vida cotidiana para practicar la oralidad, como por ej., <i>pedir permiso para algo</i> .						
m. Mi enseñanza de la oralidad se integra con otros elementos del currículo de lengua como escribir, leer, hablar sobre obras literarias escritas, orales.						
n. Es conveniente reservar momentos específicos para la enseñanza de la comunicación oral.						
ñ. En general, soy consciente de mi papel de modelo de comunicación oral para mi alumnado.						

	1	2	3	4	5	NS /N /C
o. Considero útil la enseñanza de lo oral en clase de lengua.						
p. Considero que lo que aprenden mis alumnos sobre lo oral es útil para otras situaciones de comunicación, académicas o de la vida.						

12. Señale los elementos de aprendizaje relativos a la comunicación oral que suele poner en práctica con su alumnado:

a. Características de textos orales (p. ej. estructura de una exposición, de una entrevista, noticia...).	
b. Elementos prosódicos (articulación, pronunciación, ritmo, entonación, volumen...).	
c. Elementos no verbales (mirada, gesto, postura corporal, movimiento...).	
d. Adquisición de vocabulario.	
e. Vocabulario preciso, adecuado a distintas situaciones comunicativas y temas.	
f. Normas socio-comunicativas del intercambio comunicativo (escucha activa, respeto de turnos, participación respetuosa, formas de cortesía y relación social [p. ej. para tomar la palabra, inicio, mantenimiento y cierre de las conversaciones]...).	
g. Estrategias para utilizar el lenguaje oral como instrumento de comunicación y aprendizaje (escucha activa, recoger datos, preguntar, resumir [p. ej. noticias, entrevistas...]).	
h. Distintos papeles o roles en determinadas situaciones de comunicación (p. ej. el portavoz de un grupo, animador, etc.).	
i. Otros.	

- Si ha marcado *OTROS*, especificar:

13. Señales cuáles de las siguientes actividades, relativas a géneros o textos orales, trabaja con su alumnado:

a. Conversación entre iguales (toda la clase).	
b. Conversación en equipos de trabajo.	
c. Exposición individual.	
d. Exposición en equipo.	

e. Entrevista.	
f. Noticia.	
g. Reportaje (radio, televisión, internet).	
h. Debate.	
i. Comentarios de actualidad.	
j. Simulación (o juegos de rol).	
k. Lectura en voz alta.	
l. Narración oral de historias.	
m. Exposición de la opinión personal sobre aspectos de libros, lecturas.	
n. Recitado, dramatización.	
ñ. Otros	

- Si ha marcado *OTROS*, especificar

14. Marque la frecuencia de uso de las siguientes situaciones de comunicación oral durante un curso escolar, siendo 1 la menor frecuencia y 5 la mayor, y NS/NC, *no sabe, no contesta*, según se indica:

1	2	3	4	5	NS/NC
Nunca	Casi nunca	A veces	A menudo	Habitualmente, continuamente	No sabe, no contesta

	1	2	3	4	5	NS/NC
a. Interacción oral con toda la clase.						
b. Intervención individual del alumno/a (por ejemplo en una exposición oral individual).						
c. Intervención en equipo (p. ej. en una exposición grupal).						
d. Interacción entre iguales en equipos (grupos).						
e. Interacción entre iguales en equipos (grupos) con interacción del docente.						

15. Marque la frecuencia con la que recurre a cada una de las siguientes formas de enseñar la comunicación oral, durante un curso, siendo 1 la menor frecuencia y 5 la mayor, y NS/NC, *no sabe, no contesta*, según se indica:

1	2	3	4	5	NS/NC
Nunca	Casi nunca	A veces	A menudo	Habitualmente, continuamente	No sabe, no contesta

	1	2	3	4	5	NS/ NC
a. Dando instrucciones (pautas, indicaciones, explicaciones...).						
b. Pidiendo que redacten el texto de exposiciones...						
c. Pidiendo que preparen un esquema de las intervenciones orales, exposiciones...						
d. Pidiendo que practiquen delante de un espejo.						
e. Pidiendo que se graben.						
f. Mediante modelado (es decir presentándose como modelo o ejemplo, haciéndolo yo: p.ej. cómo exponer, recitar...).						
g. Mostrando distintos tipos de discurso oral, textos orales, como modelos.						
h. Siguiendo las propuestas de actividades de materiales didácticos (libros de texto u otros).						
i. Otros						

- Si ha marcado *OTROS*, especificar

INFORMACIÓN RELATIVA A LA EVALUACIÓN

16. Señale su grado de acuerdo con los siguientes enunciados sobre evaluación, siendo 1 el de menor grado o *de acuerdo total* y 5 el de mayor grado o *totalmente de acuerdo*, o NS/NC no sabe, no contesta.

	1	2	3	4	5	NS/ NC
a. La evaluación de la comunicación oral es difícil.						
b. La comprensión oral es más difícil de evaluar que la producción oral.						
c. La participación en el conjunto de actividades de clase es suficiente para evaluar lo oral.						
d. La oralidad se evalúa igual que la escritura.						
e. Los recursos disponibles para enseñar la comunicación oral son suficientes.						
f. Explico los criterios de evaluación de oralidad a mi alumnado.						

g. Evalúo los aspectos que previamente he enseñado.						
h. Determino los criterios de evaluación en colaboración con mi alumnado.						
i. Conservo muestras de producciones orales de mi alumnado (como grabaciones, fichas, portfolios, etc.).						
j. Doy retroalimentación oral a mi alumnado tras una producción.						
k. Doy retroalimentación escrita a mi alumnado tras una producción.						
l. Adapto los instrumentos de evaluación en función del tipo de evaluación que quiero hacer.						

17. En general, a lo largo de un curso escolar, ¿evalúa la competencia en comunicación oral de su alumnado? Marque lo que convenga:

a. Solo evalúo la producción oral.	
b. Solo evalúo la comprensión oral.	
c. Evalúo la producción y la comprensión oral.	
d. Mi evaluación de lo oral se integra en las actividades cotidianas del aula.	
e. Nunca he evaluado la competencia en comunicación oral, ni en producción ni en comprensión.	

18. Si evalúa la producción oral ¿Cuándo la evalúa durante el curso?

18. a. Durante el proceso de enseñanza y aprendizaje
18. b. Al final de trimestre (para las evaluaciones)

19. Marque la frecuencia con la que aplica los siguientes criterios para la evaluación de la PRODUCCION ORAL durante un curso, siendo 1 la menor frecuencia y 5 la mayor, según se indica:

1	2	3	4	5	NS/NC
Nunca	Casi nunca	A veces	A menudo	Habitualmente, continuamente	No sabe, no contesta

	1	2	3	4	5	NS/NC
a. Pronunciación.						

	1	2	3	4	5	NS/ NC
b. Ritmo, entonación, volumen.						
c. Postura, gesto, mirada, movimiento...						
d. Características de los textos orales (p. ej. la estructura de exposición, de la entrevista...).						
e. Coherencia y corrección en el discurso.						
f. Uso formas de cortesía y relación social.						
g. Uso de un vocabulario correcto.						
h. Uso correcto de la lengua en función del contexto e intención comunicativa.						
i. Intervención para comprobar la comprensión (p. ej. preguntar, reformular, pedir aclaraciones...).						
j. Respeto de las normas de comunicación (p.ej. turnos de palabra, organización del discurso, incorporar intervenciones de los demás...).						
k. Uso de estrategias de comunicación (para hacer más eficaz el discurso, para suplir carencias, olvidos...).						

¿Utiliza otros criterios? ¿Cuáles?

20. Si evalúa la comprensión oral ¿Cuándo la evalúa durante el curso?

20. a. Durante el proceso de enseñanza y aprendizaje

20. b. Al final de trimestre (para las evaluaciones)

21. Marque la frecuencia con la que aplica los siguientes criterios para la evaluación de la COMPRENSIÓN ORAL durante un curso, siendo 1 la menor frecuencia y 5 la mayor, según se indica:

1	2	3	4	5	NS/NC
Nunca	Casi nunca	A veces	A menudo	Habitualmente, continuamente	No sabe, no contesta

	1	2	3	4	5	NS/ NC
a. Adoptar una actitud de escucha.						
b. Utilizar el lenguaje no verbal para demostrar interés, acuerdo, comprensión.						

	1	2	3	4	5	NS/ NC
c. Interpretar el lenguaje no verbal (p. ej. muestras de acuerdo, desinterés).						
d. Manifestar que se escucha (p.ej. repitiendo, reformulando lo dicho).						
e. Deducir el significado de palabras y expresiones con ayuda del contexto.						
f. Comprobar la comprensión de lo escuchado						
g. Relacionar la información de los intercambios comunicativos.						

¿Utiliza otros criterios? ¿Cuales?

22. Marque la frecuencia con la que utiliza las siguientes formas e instrumentos de evaluación de la comunicación oral durante un curso.

1	2	3	4	5	NS/NC
Nunca	Casi nunca	A veces	A menudo	Habitualmente, continuamente	No sabe, no contesta

	1	2	3	4	5	NS/ NC
a. Observación.						
b. Entrevista.						
c. Registro de datos, toma de notas.						
d. Escala de observación.						
e. Rúbricas.						
f. Plantillas o fichas de evaluación.						
g. Plantillas o fichas de autoevaluación.						
h. Plantillas o fichas para coevaluación (para que se evalúen entre compañeros).						
i. Cuestionario.						
j. Cuaderno del profesor.						
k. Lista de control.						
l. Portfolio (papel).						
m. Portfolio digital.						
n. Grabación de audio.						
ñ. Grabación de vídeo.						
o. Retroalimentación verbal.						

Utiliza otros, ¿cuáles?

23. Normalmente, los instrumentos de evaluación ¿de dónde los obtiene?

a. De los materiales didácticos que suelo manejar (libros de texto...).	
b. De mis compañeros docentes.	
c. De publicaciones especializadas (en papel).	
d. De internet, de páginas especializadas (del Ministerio de Educación, Consejería, asociaciones y revistas del profesorado...).	
e. De internet, de páginas de otros docentes (blog, web...).	
f. Del Centro de Profesorado y Recursos.	
g. De elaboración propia.	
h. Otros	

Si marca otros, ¿cuáles?

Comentarios/observaciones

--

Fuente: Cuestionario adaptado de Nolin (2013) por Iñesta e Iglesias para esta investigación.