

La competencia comunicativa oral en la formación inicial de maestros y maestras

*Maria Carmen Balaguer Fàbregas, Mariana Fuentes Loss,
Mercè Palau Royo*

*Universitat Internacional de Catalunya (España). mcbalaguer@uic.es,
mafuentes@uic.es, mpalau@uic.es*

Resumen

El objetivo del presente trabajo es hacer una revisión bibliográfica de la literatura sobre la competencia comunicativa oral y su importancia en la formación inicial de maestros y maestras. Esta investigación se justifica por las necesidades de mejora de la competencia comunicativa oral detectadas en estudiantes de los grados de Educación Infantil y Primaria de la Universitat Internacional de Catalunya (UIC), España. La metodología utilizada es la revisión bibliográfica. Los resultados constituyen el marco teórico de una investigación en curso. Las conclusiones aportan un conjunto de condiciones prácticas fundamentadas teóricamente, que facilitan el desarrollo de esta competencia en las aulas universitarias.

Palabras clave: Competencia comunicativa oral, formación inicial de maestros, interacción, lenguaje oral, educación superior.

Oral Communicative Competence in the Initial Formation of Teachers

Abstract

The aim of this work is to present a state of the art about the oral communication competence and its importance in pre-service teacher's training. The methodology used is the literature review. The results present the theoretical frame of an ongoing research, which main purpose is to improve the oral communication skills of the Education (Kindergarten and Primary School) grade students in Universitat Internacional de Catalunya (UIC), Spain. The findings provide a set of practical conditions theoretically founded that enables the development of this competence in university classrooms.

Keywords: Oral communication skills, initial teacher's training; interaction, oral language, higher education.

INTRODUCCIÓN

La palabra, la voz, el gesto, es decir la comunicación oral es uno de los instrumentos más importantes de que disponen los maestros y las maestras para transferir las enseñanzas a su alumnado. Por otra parte, la comunicación oral del profesorado constituye también el modelo de interacción social y de lenguaje que los niños/as aprenden de manera inductiva. A partir de esta afirmación, la investigación pretende aportar elementos de análisis de la competencia comunicativa oral en la formación inicial de maestros y maestras.

Las razones que nos llevan a plantear esta comunicación surgen de la evidencia que la escuela tradicional ha trabajado escasamente el desarrollo de la lengua oral en comparación con la lengua escrita. En el ámbito universitario, y concretamente en la formación inicial de maestros, la formación en lengua escrita suele predominar frente a la formación en lengua oral (Calsamiglia y Tusón 1999; Cassany, 2006). Otra importante razón la constituye el hecho de que la investigación en la didáctica de la lengua oral es comparativamente más escasa que la de la lengua escrita (Núñez, Fernández y Romero, 2008), por lo cual esperamos que nuestro trabajo contribuya a subsanar esta diferencia.

En este sentido, el objetivo general de este trabajo es presentar la revisión de la literatura sobre la investigación de la competencia comunicativa oral y su incidencia en la formación inicial de maestros y maestras de Educación Infantil y Primaria. Es importante señalar que esta revisión constituye el marco teórico de una investigación más amplia actualmente en curso, sobre la mejora de la competencia comunicativa oral en estudiantes de Educación.

El resultado que se espera obtener es doble. Por un lado, el conocimiento actualizado de los desarrollos teóricos. Por otro lado, el conocimiento de las experiencias que determinan las condiciones personales y didácticas que se han consolidado como óptimas para mejorar la competencia comunicativa oral en el aula universitaria de Educación.

1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

1.1. Lenguaje oral y aprendizaje

La importancia del lenguaje oral en el aprendizaje y sobretodo en la construcción del pensamiento procede inicialmente de los estudios de Vygotsky (2012). Este autor consideró el lenguaje como el primer mediador entre el pensamiento particular y la comunidad cultural, por lo tanto las palabras y su significado, indican la adquisición de un concepto o una generalización.

Es desde este punto de vista, que la verbalización, a través de las palabras, permite demostrar al interlocutor la certeza de que el hablante ha comprendido. Y puesto que las generalizaciones y los conceptos son innegablemente actos de pensamiento, podemos considerar el significado como un fenómeno del pensamiento (Vygotsky, 2012: 279). La relación entre acto del pensamiento y la noción de concepto, otorga valor a la verbalización. Verbalizar el concepto implica establecer o poner de manifiesto una relación cognitiva entre ese concepto y su representación mental en el individuo que lo expresa. De ahí la importancia de la verbalización como procedimiento que refuerza las capacidades cognitivas de todos los individuos, a la vez que permite el intercambio de conocimiento de manera directa e interactiva.

Por su parte Bruner (1997:142) afirma “...es muy probable que la forma más natural y más temprana en que organizamos nuestra experiencia y nuestro conocimiento sea en términos de la forma narrativa...”. Esta

conceptualización de la narración, que focalizamos en su carácter oral, conduce a una doble consideración. Por un lado Bruner la asocia directamente al aprendizaje, y por otro lado la categoriza de temprana, por tanto se puede considerar que las personas almacenamos experiencia narrativa desde la infancia, cuya exhaustividad dependerá del uso que se hace de la comunicación oral.

Gardner (1995) en su descripción de las inteligencias múltiples vincula cuatro de estas inteligencias con la comunicación. Estas son: la inteligencia lingüística, propiamente dicha, la intrapersonal, la interpersonal y la corporal. Siguiendo en el ámbito educativo, Cazden (2001), describe la importancia de las ayudas verbales en forma de “andamiaje” para que a través de formas de interacción más afectivas, se consigan aprendizajes más significativos. Concretamente la autora enfatiza los procesos de reconceptualización, a cargo del profesorado, para lograr la internalización de los aprendizajes en el alumnado.

Para puntualizar la referencia que Cazden (2001) hace de la afectividad, nos remitimos al valor que conviene dar a la educación emocional a través de la interacción. Bisquerra (2009:165) afirma que:

La motivación está íntimamente relacionada con la emoción (...) las habilidades socioemocionales constituyen un conjunto de competencias que facilitan las relaciones interpersonales (...) estas competencias sociales predisponen a la constitución de un clima social favorable al trabajo en grupo productivo y satisfactorio.

La formación inicial de maestros debería ser el espacio dónde educar en competencias emocionales por la indiscutible influencia que estas competencias ejercen sobre el aprendizaje de las personas. El desarrollo de las competencias emocionales y su gestión tienen como instrumento el lenguaje oral. Oliver, Haig y Rochecouste (2005) destacan también los aspectos emocionales en alumnos de Educación Secundaria.

En este mismo sentido, Rogoff (1993), propone el valor del lenguaje oral en el aprendizaje de las personas desde la infancia, a través de los tres planos de la actividad sociocultural: la apropiación de los conceptos por participación en las situaciones sociales, la participación guiada por los expertos en situaciones de aprendizaje para llegar a la interiorización o aprendizaje propiamente dicho. Wells (2001) aporta un modelo (modelo de indagación dialógica) de interacción en el aula que apuesta por el

diálogo y la discusión entre iguales i entre expertos y noveles, como ejemplo que la verbalización y la discusión conducen al aprendizaje de una manera más eficaz que el estudio individual.

1.2. Competencia comunicativa oral en la formación inicial de maestros

Son muchas las cuestiones entorno a la lengua oral en la formación de maestros que es preciso analizar. Álvarez señala que:

Desde una orientación didáctica, el comentario lingüístico de textos orales, en general persigue, por una parte, habituar al alumno a la audición de textos formales con el objetivo de que reflexione sobre la lengua oral más planificada, y así poder contribuir a mejorar sus capacidades expresivas; y por otra parte, aproximar la lengua culta del entorno (tertulia, debate, entrevista...) al aula, e intervenir pedagógicamente sobre lo oral planificado. (Álvarez, 2005:159).

En este sentido y desde un enfoque pedagógico, Ortiz y Mariño (1996) consideran que la competencia comunicativa oral es la capacidad del profesor para establecer una comunicación efectiva y eficiente con los/las estudiantes.

Es necesario que los docentes tengan una formación lingüística y comunicativa suficiente para desarrollar su competencia profesional en el ámbito educativo, con la finalidad de organizar situaciones comunicativas que contribuyan a un proceso de aprendizaje de excelencia. Pérez (1985) señala que uno de los factores que cobran gran importancia en la enseñanza de la competencia comunicativa oral en la formación de formadores, es partir de los niveles de análisis (interpersonal e intrapersonal) en la comunicación.

La competencia comunicativa oral es una noción que nace de la lingüística y se dirige hacia una conceptualización interdisciplinaria que integra un conjunto de conocimientos capaces de, por una parte, desarrollar habilidades o aptitudes necesarias para la convivencia en sociedad y, por otra parte, producir las relaciones interpersonales e intergrupales para la comunicación. Hoy en día, la definición de competencia comunicativa se concibe como un concepto integrador y holístico que da paso al desarrollo social a través de las interacciones que se producen en los grupos sociales.

Los orígenes teóricos que definen el concepto de competencia comunicativa se centran en autores como Austin (1962), Chomsky (1974), Hymes (1972) y Barnes (1976). Austin (1962) desde un enfoque pragmático, define la competencia comunicativa como la capacidad que posee el sujeto para conseguir sus fines utilizando el lenguaje. Chomsky (1974) entendió el concepto de *competencia lingüística* desde un enfoque puramente lingüístico, definiéndola como como una capacidad para acceder a la interpretación y a la actuación. Hymes (1972) la conceptualiza como una actuación comunicativa que varía según el entorno, contextualizando así, el concepto de competencia lingüística. Esta definición de Hymes, permite el acceso de otros aspectos que no son sólo lingüísticos ya que abarca el social y el psicológico. Barnes (1976:115) señala que “al formular el conocimiento para uno mismo se accede a los principios sobre los que éste se basa”. Así pues, a través del lenguaje oral el conocimiento es compartido en el aula mediante una relación dialéctica que se establece a través de las interacciones producidas por los alumnos y el profesor.

Desde un enfoque puramente psicológico, y partiendo de la teoría cognitiva de Piaget, García (2005) consideró la existencia de un conocimiento abstracto del individuo que se desarrolla a través de las propias habilidades del individuo. Es a partir de la década de los años ochenta, cuando empieza el planteamiento de una conceptualización común de la competencia comunicativa (Canale 1983; Bachman, 1990; Correa, 2001). Estos autores explican la competencia comunicativa a partir de los componentes que la conforman diseñando distintos modelos de competencias comunicativas que incluyen diversas subcompetencias (gramaticales, sociolingüísticas, discursivas, estratégicas, organizativas, pragmáticas, culturales e ideológicas). Así pues, a modo de ejemplo, en el modelo de competencia lingüística de Canale (1983) los componentes que forman parte de la competencia comunicativa son los correspondientes al conocimiento de reglas gramaticales incluyendo en este sentido la competencia gramatical y la competencia sociolingüística. En el modelo de Correa (2001), los componentes que forman parte de la competencia comunicativa son los correspondientes a los saberes del código lingüístico asociado a la competencia lingüística, los saberes de interpretación del discurso asociados a la competencia pragmática, los saberes sobre el entorno social asociados a la competencia cultural y los saberes de los elementos culturales asociados a la competencia ideológica.

Pulido (2004) añade a la competencia comunicativa, otras tres competencias que son la competencia de aprendizaje, la competencia afectiva y la competencia correspondiente al comportamiento y Aguirre (2005) plantea que la competencia comunicativa y todos los elementos que la acompañan, se debe analizar desde tres dimensiones: la cognitiva, la comunicativa y la sociocultural resultando de ello, un enfoque integrador del análisis de la competencia comunicativa.

En este sentido, son varios los autores que coinciden en que la competencia comunicativa es el resultado de la suma de distintas competencias. Romeú (2005) define la competencia comunicativa como una integración psicológica de capacidades que permiten interactuar en diversos contextos socioculturales. Como conclusión, en este punto, y contextualizando en la formación inicial de maestros, coincidimos con la afirmación de Niño (2008), que señala que la competencia comunicativa es un conjunto de saberes que comprenden conocimientos, habilidades, actitudes y valores para poderse comunicar adecuadamente en un determinado contexto, que en este caso es el aula.

1.3. Algunas aportaciones para el estudio del discurso en el aula

Los trabajos de Nussbaum y Tusón (1996) y Nussbaum, (1996) aportan una serie de temas a tener en consideración para estudiar el discurso oral en el aula. A este respecto, señalan que los diversos tipos de usos orales -o géneros- que encontramos en el aula (clase expositiva, sesiones de pregunta-respuesta evaluación, trabajo en grupo, exposiciones de estudiantes, etc.) implican una forma de hablar, unas normas de comportamiento comunicativo, y unos papeles por parte de quienes participan en ellos.

Para estas autoras, los rasgos típicos de la comunicación oral en el aula son: a) el grado de distancia social entre profesor y alumnos –diferencia de conocimientos y exigencia de unas determinadas formas de comportamiento-; b) el número de participantes exige unas normas para tomar la palabra –escuchar a los demás, recordar lo que se quiere decir cuando se tenga la oportunidad de tomar la palabra, incorporar lo que dicen los otros, defender la propia opinión-; c) Se ha de tener en cuenta una serie de factores cuando se habla ante toda la clase- gestos, miradas, organización previa del discurso, etc. También señalan la importancia del

uso de la lengua oral para “regular las actividades y manifestar aspectos más afectivos” (Núñez Delgado, 2000).

Para estudiar el discurso así caracterizado, destacan una lista de temas a analizar como son la “planificación, puesta en práctica, gestión de la clase y habla” e insisten en la necesidad de registrar lo que sucede en el aula. En otro trabajo, Nussbaum, (citado en Núñez Delgado, 2000) indica una serie de parámetros a tener en cuenta cuando se aborda el estudio del discurso en el aula, como son: a) Aspectos interlocutivos o aspectos mecánicos que contribuyen a la dinámica del discurso y que se corresponden con la gestión de los turnos de habla, actividades interlocutivas realizadas por alumnos y docentes, y capital verbal de alumnos y docentes (número de turnos de palabra, longitud de los mismos...); b) Aspectos temáticos referentes a los contenidos de enseñanza aprendizaje relativos a quién propone los temas y subtemas, a la relación entre programación prevista y contenidos y a las secuencias en las que aparece elaboración de significados; c) Aspectos enunciativos como el registro, tono, variedades lingüísticas, posición del sujeto respecto a lo que se está diciendo, marcadores de distancia o de familiaridad, etc.

En la investigación en curso en la UIC, tenemos en cuenta estos parámetros a la hora de plantear el análisis, la detección de dificultades, y la propuesta de formación de los futuros maestras y maestros.

2. METODOLOGÍA

La metodología utilizada es de naturaleza cualitativa orientada a la comprensión (Dorio Alcaraz, Sabariego Puig, & Massot Lafon, 2004). La estrategia de recogida y análisis de la información es la revisión bibliográfica de investigaciones y experiencias publicadas en bases de datos internacionales y de ámbito español y bibliografía especializada. El fundamento de la revisión se sitúa en la importancia que distintos referentes como Vigotsky, Bruner, Tuson, Casalmiglia, y otros autores que han desarrollado estas teorías, otorgan al lenguaje y en general a la interacción.

3. DISCUSIÓN

Dentro de los estudios de grado en Educación tanto Infantil como Primaria, en la Facultat d’Educació de la Universitat Internacional de Catalunya (UIC), se han observado diferentes evidencias que demues-

tran déficits en la Competencia comunicativa oral de los estudiantes. Para ejemplificar estas evidencias se ha tomado una actividad de evaluación, llevada a cabo en la asignatura *Psicología II. Procesos cognitivos y aprendizaje escolar*; tanto para Educación Infantil como para Educación Primaria, donde algunas actividades de evaluación se realizan desde un doble enfoque oral y escrito.

El objetivo es evaluar resultados de aprendizaje derivados de competencias de materia, competencias de titulación y una de las competencias genéricas, concretamente la competencia comunicativa oral, considerada fundamental para certificar la comprensión. Los tres tipos de competencias, junto con los resultados de aprendizaje se detallan en la Tabla 1. Cabe señalar que todas estas competencias se hallan descritas en la guía docente de la asignatura.

Con una muestra de 44 sujetos pertenecientes a 1r curso de grado de Educación Infantil y a 1r curso de grado en Educación Primaria, que comparten programa en esta materia, se han comparado los resultados del rendimiento de los estudiantes ante un mismo contenido (Tabla 2), pero expresado en forma escrita u oral. Los resultados son los siguientes:

Partiendo de estos datos, podemos obtener porcentajes que determinan claramente la influencia de la competencia comunicativa oral en los rendimientos de los estudiantes (Tabla 3). Cómo se puede observar los resultados son significativos.

Un 22% de los estudiantes suspenden los contenidos de la materia cuando los exponen oralmente, y en cambio, estos mismos estudiantes, son capaces de aprobarlos cuando los redactan por escrito. Solamente hay un 11% de estudiantes que han suspendido ambas pruebas. El resto, un 11,4%, no han demostrado competencia comunicativa oral adecuada para describir lo que han comprendido es decir, no han podido demostrar verbalmente la comprensión de los contenidos¹.

Se ha observado que esta evidencia de necesidad de mejora de la competencia comunicativa oral se pone de manifiesto en otras asignaturas del grado, y siendo esta competencia de necesidad vital para futuros maestros, consideramos necesario proceder a su estudio para implementar medidas de mejora.

De acuerdo con Vygotsky (2012), la palabra permite objetivar la evidencia del aprendizaje. La diferencia del rendimiento de los estudiantes conduce a la duda respecto a la comprensión, frente de la memoriza-

Tabla 1. Selección de competencias y sus respectivos resultados de aprendizaje y los sistemas como son evaluados

Competencia transversal	Competencias de materia y de titulación	Resultados de aprendizaje	Sistemas de evaluación
CG-02 - Comunicarse claramente y de forma correcta en la lengua de enseñanza –catalán y castellano-, de forma oral y escrita, según el nivel	CEM-1 Comprender los procesos educativos y de aprendizaje en el período 0-6 y 6-12, en el contexto familiar, social y escolar.	Identifica, analiza y comprende los procesos de enseñanza y aprendizaje de los niños/as de 0 a 6 y de 6-12 años y sabe cómo relacionarlos con el entorno, tomando conciencia de su complejidad.	<ul style="list-style-type: none"> • Prueba de ejecución escrita • Entrevista oral en grupo
C1, de acuerdo con el Marco común europeo de referencia para las lenguas.	CEM-4 Reconocer la identidad de la etapa y sus características cognitivas, psicomotoras, comunicativas, sociales y afectivas.	Reconoce las características cognitivas, psicomotoras, comunicativas, sociales y afectivas propias de niños/as de 0 a 6 y 6-12 años y sabe identificar el posible déficit o superdotación.	<ul style="list-style-type: none"> • Prueba de ejecución escrita
	CT-7 Fomenta su responsabilidad en relación a su desarrollo profesional: Analizar, reflexionar y desarrollar sus puntos de vista sobre la profesión y su competencia como profesor/a, saber explicitarlos y saber cómo ponerse al día	Está familiarizado con los sistemas de seguimiento del alumnado y con las estrategias para hacer un seguimiento de su trabajo como profesor/a, para que sea accesible.	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista oral en grupo Portafolio

Fuente. Elaboración propia.

Tabla 2. Rendimientos del alumnado de Psicología II en pruebas orales y escritas

Sujeto	Entrevista oral en grupo			Prueba escrita individual
	Ítem observable: Portafolio	Ítem observable: comunicación	Ítem observable: contenido	Prueba de ejecución escrita
1	3	3	2	4,5
2	4	4	3	3,25
3	5	5	5	4
4	5	5	3	3,25
5	5	4	2	5,1
6	9	5	6	5,75
7	4	2	2	6,15
8	9	6	7	6,25
9	9	8	9	8,3
10	7	8	5	5
11	9	4	4	2,5
12	6	5	2	5,5
13	9	9	9	7,25
14	8	5	5	6,75
15	4	5	3	5,5
16	7	8	5	6
17	8	8	8	9,3
18	6	4	4	7,5
19	9	8	9	7,5
20	8	7	8	9
21	5	5	4	5,1
22	5	6	4	5
23	5	4	2	3,15
24	3	3	2	5
25	np	4	4	7
26	9	6	6	7,75
27	8	4	4	5
28	9	9	9	8,75
29	9	5	4	6,25
30	8	7	9	8,3
31	9	6	7	7,8
32	9	7	7	5
33	9	6	5	5,4
34	9	8	8	6
35	9	7	9	7,6
36	9	9	9	9,5
37	8	6	6	5,3
38	7	5	5	8,5
39	8	7	7	5
40	8	7	8	8,25
41	9	9	9	9
42	8	7	7	7,05
43	8	6	5	7,2
44	7	5	5	5,35

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3. Diferencias porcentuales en los rendimientos del alumnado de Psicología II en pruebas orales o escritas

Indicador	Número de estudiantes	%
Estudiantes suspendidos en contenidos en prueba oral	15	34,10%
Estudiantes suspendidos en contenidos en prueba escrita	6	13,60%
Estudiantes suspendidos en contenidos en prueba oral y aprobados en prueba escrita	10	22,70%
Estudiantes suspendidos en contenidos en prueba escrita y aprobados en prueba oral	1	2,20%
Estudiantes suspendidos en ambos tipos de pruebas	5	11,30%

Fuente: Elaboración propia.

ción. A su vez, las expresiones de comunicación no verbal que expone Sanz (2005), también aportan información al evaluador sobre el grado de interiorización de los conceptos, o bien del grado de memorización. Expresiones corporales como la verbalización ininterrumpida, el bloqueo al plantear una cuestión no literal, la incapacidad de parafrasear un concepto o la imposibilidad de justificación o argumentación son algunas de las evidencias de bajo dominio de la interacción espontánea y de poca solidez conceptual en relación a la transmisión oral del conocimiento.

Como se ha citado en el apartado del marco teórico, las conductas de ansiedad ante la verbalización pública, aunque sea ante un grupo reducido y ante una situación de evaluación, también se producen debido a un déficit en el control de las competencias emocionales (Bisquerra Alzina, 2009). La comunicación oral depende en muchas personas de este control emocional.

Unido a la gestión de las emociones en la comunicación oral, otro elemento a tener en cuenta es la práctica. Ha existido hasta el momento un déficit educativo en lengua oral, por lo que la práctica comunicativa en muchos universitarios en la actualidad se ha restringido al habla particular. La expresión verbal en público se retroalimenta con la práctica (Sanz Pinyol, 2005) por lo tanto, los futuros maestros deben aportar alternativas a esta situación.

La misma autora, (Sanz Pinyol, 2005), expone la necesidad de la enseñanza y el aprendizaje de la comunicación oral de los futuros maestros, a partir de diferentes estrategias como el conocimiento del lenguaje corporal, de la voz y su cuidado, de la preparación y diseño de las intervenciones en función del contexto y de las técnicas de gestión de la interacción entre otras cosas. En definitiva, todo ello es susceptible de ser aprendido e interiorizado con la práctica, es decir: la mejora de las habilidades comunicativas es posible bajo la implementación sistemática de un programa basado en el desarrollo de los componentes de la comunicación oral, descritos en este artículo.

Es necesario tener en cuenta, en este punto, que el repertorio lingüístico continúa ampliándose a lo largo de la vida de una persona, modificándose con la edad y el nivel de formación, lo que nos habilita para plantear las posibilidades de mejora de la competencia comunicativa oral (y escrita) de los futuros maestros. (Tolchinsky, 2005).

4. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA

La revisión bibliográfica presentada, permite aportar algunas conclusiones que, analizadas desde un punto de vista pragmático, deben empezar por la revisión de las actividades de fomento de la lengua oral en los estudiantes de grados de Educación, como futuros maestros y maestras.

Las habilidades comunicativas son el principal instrumento de los docentes para transmitir el conocimiento y para hacer aflorar los aprendizajes que realiza su alumnado. Las actividades de lengua oral, que deberían tener naturaleza transversal en el currículum, favorecen la manifestación de los conocimientos que han adquirido los alumnos y alumnas y al mismo tiempo hacen evidentes los déficits. Con ello se tiene una percepción muy focalizada de las posibles necesidades educativas que se presentan. La consecuencia es que las ayudas educativas dispensadas pueden ser muy contingentes a las dificultades detectadas.

La transversalidad, como destacan autoras como Pujol, (1992) o Tolchinsky (2008) es un requisito de la enseñanza de la lengua en la escuela y deben considerarse como un aspecto crucial del diseño de la propuesta formativa para los Grados de Educación. Tolchinsky afirma que el objetivo de la enseñanza de la lengua es posibilitar la “participación activa de los nuevos miembros en las prácticas letradas de su comunidad”, y señala que “el mejor camino para alcanzarla es por medio de la

inmersión en versiones auténticas de esas prácticas, en las cuales el uso de la lengua y de los textos responde a propósitos que van más allá de la enseñanza de la lectura y la escritura” (Tolchinky, 2008: 37). Los requisitos de esta propuesta implican el uso de textos auténticos y diversos, y reconocer la interacción entre la lengua oral y la escrita. Es decir, reconocer, entre otros aspectos, que muchas horas de lectura preceden normalmente a la presentación oral, y, a su vez, que muchas horas de discusión suelen preceder a la elaboración de un escrito.

Es preciso que los futuros maestros sepan crear espacios de diálogo, de presentaciones orales, de debate, de trabajo en grupo interactivo, representaciones teatrales, etc. Es decir hay que diseñar actividades que demuestren el valor de compartir la construcción del conocimiento (Vygotsky, 2012; Bruner, 1997; Wells, 2001; Rogoff, 1993).

La introducción de estas actividades formativas en formato oral, no pasa por la instrucción de normas de participación. Al contrario, los futuros maestros y maestras deben “modelar” con su propia interacción, los comportamientos comunicativos de su alumnado (Monereo, Castelló, Clariana, Palma y Pérez, 1999).

De esta misma manera, a través del método inductivo, el alumnado adquirirá día a día, las competencias emocionales y afectivas que Bisquerra (2009) y Cazden (2001) vinculan con el lenguaje y la interacción. También Gardner (1995), determina la relación que las actividades de naturaleza comunicativa tienen sobre el desarrollo de las inteligencias interpersonal, intrapersonal, lingüística y corporal, aunque la globalidad con que actualmente se presentan los proyectos de aprendizaje (Wells, 2001), permite afirmar que la verbalización y el debate favorecen la internalización de todo tipo de aprendizajes.

Como se ha señalado anteriormente, la prospectiva que se plantea es diseñar, implementar y validar un programa de instrucción de la lengua oral que aporte ayudas para superar posibles déficits en la competencia comunicativa oral de los futuros maestros y maestras y que, en el futuro, ellos y ellas puedan implementarlo de manera preventiva y normalizada en sus respectivas aulas. Esperamos que este programa pueda ser de aplicación en otros estudios de grado donde la competencia comunicativa oral sea un requisito a tener en cuenta.

Notas

1. El análisis estadístico de estos resultados, no es el objetivo de esta comunicación, y se mantiene como prospectiva. Tan solo se utilizará esta información a nivel de evidencia de déficit de competencia oral, para justificar la pertinencia de la investigación sobre las bases teóricas que desarrollan los fundamentos y características de la competencia comunicativa oral.

Referencias Bibliográficas

- AGUIRRE, Dalila. 2005. Reflexiones acerca de la competencia comunicativa profesional. Disponible en <http://scielo.sld.cu/pdf/ems/v19n3/ems04305.pdf>. Consultado el 01.09.2015.
- ÁLVAREZ, Teodoro. 2005. **Didáctica del texto en la formación de profesorado**. Editorial Síntesis. Madrid (España).
- AUSTIN, John. 1962. **How to do things with words**. Editorial Oxford University Press. Oxford (UK).
- BACHMAN, Lyle. 1990. **Fundamental considerations in language teaching**. Editorial Oxford University Press. Oxford (UK).
- BARNES, Douglas. 1976. **From communication to Curriculum**. Editorial Penguin. Harmondsworth (UK).
- BARRERA, L. 2003. **Discurso y literatura**. Editorial Los libros de El Nacional. Caracas (Venezuela).
- BISQUERRA ALZINA, Rafael. 2009. **Psicopedagogía de las emociones**. Editorial Síntesis. Madrid (España).
- BRUNER, Jerome. 1997. **La educación, puerta de la cultura**. Editorial Visor. Madrid (España).
- CALSAMIGLIA, Helena. 1990. El estudio del discurso oral. **Revista Signos**. Nº2: 38-48.
- CANALE, Michael. 1983. "Algunas dimensiones de la competencia lingüística". En OLLER, J.W. Jr. (ed.). **Problemas en la investigación del lenguaje de ensayo**. pp 333-342. Ed. Casa. Newbury (UK).
- CAZDEN, Courtney B. 2001. Classroom discourse and student learning. En CAZDEN, C.B. (ccord). **Discourse. The language of teaching and learning**, pp. 60-80. Editorial Heinemann. Portsmouth (USA).
- CHOMSKY, Noah. 1974. **Estructuras sintácticas**. Editorial Siglo XXI. México DF (México).

- CORREA, José. 2001. Asedios a una pragmática de la cognición y el lenguaje. En LEONGOMEZ, J.B. (coord.). **Lenguaje y cognición**. pp. 75-92. Editores Instituto Caro y Cuervo. Universidad de Salamanca. Bogotá DC (Venezuela).
- DORIO ALCARAZ, Inma, SABARIEGO PUIG, Marta y MASSOT LAFON, Inés. 2004. Características generales de la metodología cualitativa. En BISQUERRA ALZINA, R (coord.). **Metodología de la investigación educativa**. pp 275-292. Ed. La Muralla. Madrid (España).
- GARCÍA, Enrique. 2005. **La formación de la inteligencia**. Editorial Trillas. Madrid (España).
- GARDNER, Howard. 1995. **Inteligencias múltiples**. Editorial Paidós. Barcelona (España).
- HYMES, Dell. 1972. Models of the interaction of language and social life. en GUMPERZ, J.J. y HYMES, D. (Eds.). **Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication**. pp. 35-71. Ed. Holt, Rinehart y Winston . New York (USA).
- MONEREO, Carles, CASTELLÓ, Montserrat; CLARIANA, Mercè; PALMA, Montserrat y Pérez, M. Luisa. 1999. **Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela**. Editorial GRAO. Barcelona (España).
- NIÑO, Víctor. 2008. **Competencias en la comunicación. Hacia las prácticas del discurso**. Ecoe Ediciones. Bogotá (Venezuela).
- NÚÑEZ DELGADO, Mª Pilar. 2000. Un aspecto básico para la didáctica de la lengua oral: el papel del lenguaje en la comunicación didáctica. **Lenguaje y textos**, N° 16: 155-172.
- NUSSBAUM, Luci. 1996. La didáctica de la lengua: temas y líneas de investigación e innovación. En LOMAS, C. (coord.). **La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria**. Editorial del ICE de la Universidad de Barcelona-Horsori. Barcelona (España)
- NUSSBAUM, Luci y TUSÓN, Amparo. 1996. El aula como espacio cultural y discursivo. **Signos**. N° 17:14-21.
- OLIVER, Rhonda; HAIG, Yvonne y ROCHECOUSTE, Judith. 2005. Communicative competence in oral Language assessment. **Language and Education**. Vol 19, N° 3: 212-222.
- ORTIZ, Emilio y MARIÑO, M. Ángeles 1996. **La comunicación Pedagógica. Lenguaje y Textos**. N° 8: 83-92.
- PÉREZ, Ángel. 1985. **La comunicación didáctica**. Editorial Universidad de Málaga. Málaga (España).

- PUJOL, Mercè. 1992. **Comunicación, lenguaje y Educación**, Vol 16. Nº 4: 119-126.
- PULIDO, Arturo. 2004. Hacia un concepto de competencia comunicativa integral. **FORUM**. Vol. 35. Nº 4: 29-31.
- ROGOFF, Bárbara. 1993. **Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social**. Editorial Paidós. Barcelona (España).
- ROMÉU, Angelina. 2005. **El enfoque cognitivo, comunicativo y de orientación sociocultural. Dimensiones e indicadores de la competencia cognitiva, comunicativa, sociocultural**. Editorial Pueblo y Educación. La Habana (Cuba).
- SANZ PINYOL, Glòria. 2005. **Comunicació efectiva a l'aula. Tècniques d'expressió oral per a docents**. Editorial GRAO. Barcelona (España).
- TOLCHINSKY, Liliana. 2005. Scope and nature of later language development. En BERMAN R. (Ed.). **Later Language Development: Typological and Psycholinguistic Perspectives**. pp. 233–248. Ed. TILAR series. Amsterdam (Holland)
- TOLCHINSKY, Liliana. 2008. Usar la llengua en la escuela. **Revista Iberoamericana de Educación**. Nº46: 37-54.
- VAN DIJK, Teun. 1980. **Estructuras y funciones del discurso. Una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso**. Editorial Siglo XXI. México DF (México).
- VAN DIJK, Teun. 2005. **Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica**. Ecoe Ediciones. Bogotá (Venezuela).
- VIGOTSKY, Lev. 2012. **Pensamiento y lenguaje**. Editorial Paidós. Barcelona (España).
- WELLS, Gordon. 2001. **Indagación dialógica**. Editorial Paidós. Barcelona (España).