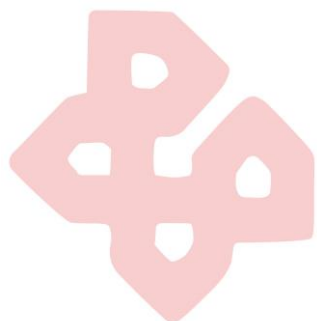




FORMACIÓN SOBRE DIDÁCTICA DE LA LENGUA ORAL DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN INFANTIL ESPAÑOLES: UN ESTUDIO COMPARATIVO

Pre-School Spanish Teachers' Training on Oral Language Teaching: A Comparative Study



María Santamarina Sancho¹ y M.^a Pilar Núñez Delgado²

Universidad de Almería¹

Universidad de Granada²

E-mail: mssancho@ual.es¹, ndelgado@ugr.es²

Resumen:

La Educación Infantil en España es una etapa educativa estructurada en dos ciclos con un objetivo primordial: desarrollar la competencia en comunicación lingüística. Por ello se ha de proporcionar una correcta preparación de los docentes al respecto para garantizar una labor educativa de calidad. El objeto de esta investigación es realizar una revisión de los planes actuales de la titulación de Grado de Maestro de Educación Infantil en las universidades públicas de España (curso 2015/2016), y de esta forma evidenciar si es necesario aumentar la presencia de materias de lengua oral, así como los contenidos teóricos y prácticos de esta. La metodología utilizada posee un carácter cuantitativo y la principal técnica de recogida de datos es la revisión de documentos oficiales. Se trata, en suma, de un estudio descriptivo e informativo. Los resultados indican que existe una disparidad notable entre los contenidos de lengua oral en las diferentes universidades públicas de España.

Palabras clave: *Competencia en comunicación lingüística, docentes, Educación Infantil, formación, planes de estudio.*

Abstract

Pre-School in Spain is an educational stage structured in two cycles with a primary goal: to develop competence in linguistic communication. Therefore it's to provide accurate preparation of teachers about educational work to ensure quality. The purpose of this research is to review current plans of the degree of Master Degree Infant Education, pre-school, in public universities in Spain (course 2015/2016) and thus show whether it's necessary to increase the presence of substances of oral language. The methodology has a quantitative character and the main technique used is to review official documents also this study is descriptive and informative. The results show that there is a significant disparity between the contents of oral language in different public universities in Spain.

Key Words: *Communicative competence, Pre-School, study plans, teachers, training.*

1. La presencia de la lengua oral en la Educación Infantil: la competencia en comunicación lingüística

La Educación Infantil es una etapa prioritaria en cualquier sistema educativo moderno que comprende desde los cero hasta los seis años de edad y que, en España, aparece estructurada en dos ciclos: el primero hasta los tres años, y el segundo que se desarrolla desde los tres hasta los seis. Su objetivo principal consiste en atender a los infantes para garantizar su desarrollo físico, afectivo, social e intelectual, y es, sin duda, crucial para el proceso educativo y socializador. Es una etapa fundamental para asegurar una correcta orientación y funcionamiento de los procesos evolutivos, madurativos y de desarrollo del niño (Gervilla, 2006). Autores como Zabalza y Zabalza (2011) apuntan que en la actualidad nadie se cuestiona la importancia que poseen los primeros años de vida de los niños, así como los beneficios que para el desarrollo infantil implica una educación temprana óptima y de calidad. De todo ello podemos resumir, como acertadamente sostiene Ibáñez (1992 [2010]), que las finalidades de esta etapa persiguen aprovechar al máximo las posibilidades de desarrollo del alumnado, potenciándolas y afianzándolas a través de la acción educativa, para lo cual se le debe dotar de las competencias, destrezas, hábitos, actitudes y aptitudes que puedan facilitar su posterior adaptación a la Educación Primaria.

Diversas investigaciones han puesto de manifiesto que en los primeros años se producen aprendizajes esenciales para la vida de una persona. En este sentido la escuela es uno de los principales contextos donde se proporcionarán los instrumentos necesarios para que se produzca este desarrollo. Muñoz Sandoval (2009, p. 25) indica al respecto que “una educación de calidad no puede descuidar esta etapa, lo mismo que no debe reducir sus finalidades al logro de determinados niveles de rendimiento académico de los niños”. Es por ello por lo que la acción educativa llevada a cabo en esta etapa, condicionará el proceso educativo posterior. En esta misma línea numerosos autores, (Dunn, 1993; Barnett, 1995; Burchinal, 1999; Belsky et al., 2007), sostienen que la Educación Infantil de calidad juega un papel crucial en el desarrollo de numerosas habilidades cognitivas y sociales. Lara-Cinisomo, Sidle, Daugherty, Howes y Karoly (2009, p. 2) lo ratifican de la siguiente forma: “Research has shown

that preschool, particularly high-quality preschool, plays an important role in developing many of the cognitive and social skills that researchers as well as educators consider to be essential for school readiness”.

El currículo de la Educación Infantil en el sistema educativo español ha sufrido diversas transformaciones a pesar de su reciente creación. La ley actual de educación, la LOMCE (Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa, 8/2013, de 9 de diciembre), complementa y modifica a la LOE (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo), pero no ha supuesto cambios significativos para la etapa. En suma, las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de la Educación Infantil aparecen recogidas en el Real Decreto 1630/2006 de 29 de diciembre, en el que se establecen los objetivos, fines y principios generales de la etapa.

En la mayor parte de los objetivos, la presencia del lenguaje posee un peso indiscutible, y es precisamente en el contexto escolar donde cobra mayor relevancia, ya que se convierte en la herramienta clave para los aprendizajes del alumnado. La toma en consideración de este hecho se ha visto acrecentada con las dos últimas leyes educativas, mencionadas previamente, ya que han promovido una mayor presencia de la lengua oral en la etapa debido a la introducción del modelo curricular basado en el logro de competencias, entre otras razones.

1.1. Las competencias clave en el currículo

La incorporación de las competencias básicas, clave según la actual ley de educación, al currículo ha supuesto una novedad en nuestro sistema educativo, si bien estas, tal y como explican Pérez Esteve y Zayas (2007), surgen de un nuevo enfoque que requiere nuevas necesidades formativas, demandando un planteamiento profundo de los currículos y de los métodos de enseñanza y aprendizaje con un fin prioritario. Se establecen en el sistema educativo español como metas y estructuran el currículo desde la Educación Primaria hasta el Bachillerato, mientras que las que conforman la Educación Infantil siguen el mismo modelo fijado en la anterior ley educativa, es decir, la LOE. Las competencias organizan, en suma, el currículo de las etapas educativas en España, y aunque en Infantil no aparezcan de forma explícita en el mismo, se recomienda que el proceso de enseñanza y aprendizaje se conforme según las competencias que rigen el resto de etapas (Muñoz Sandoval, 2009).

En la literatura convergen gran cantidad de definiciones, pero, y siguiendo a González Álvarez (2011, p. 33), “todas hacen hincapié en lo mismo: [...] el modelo orientado a la adquisición de competencias incide fundamentalmente en el desarrollo de unos saberes imprescindibles, prácticos e integrados para actuar de forma solvente”.

Para acercarnos a una definición más clara del concepto de competencia podemos partir de tres cualidades que permiten que esta sea clave y esencial siguiendo las líneas fijadas en el estudio de Eurydice (2002):

- Debe ser necesaria y beneficiosa para cualquier persona y para el conjunto de la sociedad.

- Debe permitir que una persona se integre adecuadamente en varias redes sociales, manteniendo, al mismo tiempo, su independencia y la capacidad de actuar de forma eficaz en situaciones nuevas e imprevisibles.
- Debe permitir a las personas estar al día, actualizar sus conocimientos y destrezas a lo largo de la vida.

Según el proyecto DeSeCo (Definition and Selection of Competences) de la OCDE:

Una competencia es más que conocimiento y destrezas. Implica la habilidad de satisfacer demandas complejas movilizando y recurriendo a recursos psicosociales (incluidas destrezas y actitudes) en un contexto particular. Por ejemplo, la habilidad para comunicarse de manera eficaz es una competencia que puede requerir del individuo el conocimiento de la lengua, destrezas tecnológicas prácticas y ciertas actitudes hacia aquellos con los cuales él o ella se está comunicando (OCDE, 2006, p. 3).

De todo ello podemos argüir que la adquisición de las competencias por parte del alumnado debe garantizar su integración en la sociedad, así como su desarrollo autónomo en la misma poniendo de manifiesto el conjunto de saberes adquiridos, de lo cual podemos deducir que las competencias básicas no se desarrollarán únicamente en el contexto formal educativo. Referenciando a Valle (2006), quien sostiene que existe un conocimiento con valor de uso común para todo individuo como miembro de una sociedad, cuyos contenidos son los que harán al sujeto capaz de desenvolverse de manera hábil, crítica y activa en aquellas circunstancias que le depare la vida cotidiana, la habilidad para usar este conocimiento es lo que podemos denominar la adquisición de las competencias clave o básicas del currículo.

En el sistema educativo español las competencias clave quedan establecidas en los Reales Decretos de enseñanzas mínimas. En cada materia o área se desarrollarán los contenidos básicos que posibiliten la consecución de la competencia. Se erigen en el currículo como metas desde la Educación Infantil hasta la Secundaria Postobligatoria, y son:

- a) Competencia en comunicación lingüística
- b) Competencia matemática
- c) Competencia en el conocimiento y en la interacción con el mundo físico
- d) Tratamiento de la información y competencia digital
- e) Competencia social y ciudadana
- f) Competencia cultural y artística
- g) Competencia para aprender a aprender

h) Autonomía e iniciativa personal

El anexo del Real Decreto 1630/2006 que regula la Educación Infantil detalla, explícitamente, todas las competencias que se han de abordar desde las tres grandes áreas en que se estructura esta etapa. Una de estas áreas, la de *Lenguajes: comunicación y representación*, se erige como clave para el desarrollo integral del niño, y en ella tiene una destacada presencia la lengua oral. Queremos llamar la atención sobre el hecho de que a esta competencia se le atribuye un cariz instrumental y transversal en el que se insiste a menudo en los textos legales, pues es al tiempo, herramienta y contenido en la mayor parte de los aprendizajes del alumnado, independientemente de la materia que se esté trabajando en cada momento.

Hoy en día, con las nuevas propuestas educativas, se defiende una enseñanza –tanto de la lengua oral como de la lengua escrita– orientada ante todo al dominio de su uso en los diversos y complejos contextos que rodean a las personas en las sociedades modernas. De esta forma se aboga por el reconocimiento del valor social de la lengua oral como principal herramienta de la que disponemos para comunicarnos.

1.2. La competencia en comunicación lingüística: conceptualización y situación actual

Una vez aclarado el concepto de competencia, desarrollaremos de forma más exhaustiva el de competencia en comunicación lingüística, destacando, nuevamente, el hecho de que la introducción de esta en el currículo le ha atribuido una mayor presencia al desarrollo de la lengua oral en el sistema educativo, y más específicamente en la etapa de la Educación Infantil. En la literatura encontramos un amplio repertorio de definiciones sobre la misma, pero de todas ellas podemos recoger varios puntos en común, los cuales intentaremos resumir en una definición clara y precisa.

Para Pérez Esteve (2008, p. 43) la competencia en comunicación lingüística nos permite organizar nuestro pensamiento, establecer relaciones, etc. Asimismo, sostiene la autora, “ser competentes en comunicación lingüística significa poseer los recursos necesarios para participar, mediante el lenguaje, en las diferentes esferas de la vida social”. Es por ello por lo que podemos dilucidar que la competencia en comunicación lingüística hace referencia a la habilidad para usar la lengua, es decir, a las destrezas que adquirimos para poner en práctica el conjunto de conocimientos, sentimientos, pensamientos, hechos u opiniones haciendo uso de las diferentes modalidades del discurso, la oral y la escrita, para así establecer una interacción con el entorno garantizando nuestro desarrollo en la sociedad. De esta definición destacamos su carácter interdisciplinar, ya que, como se ha señalado con anterioridad, la mayor parte de los aprendizajes que se desarrollan en el aula –por no decir la totalidad– se hacen con la mediación del lenguaje. En este sentido es importante evidenciar, siguiendo a Garrán (2000, p. 144), que:

El actual sistema educativo incide en la necesidad de tomar conciencia sobre el desarrollo de la competencia comunicativa oral, por cuanto requiere unos planteamientos didácticos acordes con los currículos de Lengua y Literatura en vigor y su adaptación a las realidades concretas de enseñanza/aprendizaje. Lo que implica un cambio en las concepciones y en las actuaciones.

Esta insistencia del sistema educativo en el desarrollo de la competencia comunicativa oral, requiere de una correcta preparación de los futuros profesionales de la enseñanza que asegure que desempeñarán su labor proporcionando a los alumnos los recursos y los conocimientos necesarios para desenvolverse con total autonomía en la sociedad, lo que supone una tarea primordial en la escuela.

Pugliese (2009) asevera que la competencia en comunicación lingüística se logra y desarrolla a partir del deseo de comunicar, y para ello es necesario adquirir estrategias lingüísticas que se aprenden de forma gradual modificándose los conocimientos aprendidos anteriormente. Por ende, desarrollar y adquirir esta competencia significa dominar y aprender a utilizar la comunicación oral y la escrita, y con ello cuatro grandes habilidades: hablar, leer, escuchar y escribir, coincidiendo con la idea de Cassany, Luna y Sanz (1994 [2011]). En nuestro caso, en la etapa de la Educación Infantil, serán las destrezas o habilidades orales, sobre todo, las que habrán de trabajarse, es decir, la comprensión oral, la expresión oral y la interacción.

2. La formación del docente de Educación Infantil

De todo lo dicho previamente podemos resumir que el rol que posee el docente en lo que respecta al proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua oral en esta etapa educativa, es fundamental, y por ello es imprescindible que cuente con una formación previa que garantice una óptima labor educativa. Creemos que es importante señalar, tal y como nos recuerdan Torres Sánchez y González Faraco (2008, p. 11), que la formación académica de los docentes de Educación Infantil se ha visto tradicionalmente relegada a un segundo plano debido, entre otras razones, a su “propia trayectoria histórica”. Sin embargo, y gracias a investigaciones como las citadas previamente en las que se evidencia la importancia que posee esta etapa educativa:

La mayoría de los países europeos ha reorganizado los sistemas de formación del profesorado para incrementar los requisitos de acceso, así como el nivel de formación y la duración de los estudios. Se observa una tendencia general a situar en el nivel universitario este tipo de formación, aunque sigue habiendo opciones muy diversas. Alemania, por ejemplo, es el país con menores requerimientos formativos. De hecho, los profesionales (sozialpadagogen) [sic] que trabajan en la educación infantil no tienen ni la formación ni el prestigio del que gozan los profesores de la educación primaria y secundaria. Su formación se adquiere en el nivel terciario no

universitario (Fachhochschule) [sic] y tiene una duración de entre cuatro y cinco años, incluyendo una formación teórica y práctica.

Si bien es cierto que el docente ha de mantener actualizada su práctica educativa, la formación inicial ha de ser la adecuada para asentar una buena base que le permita mejorar su puesta en práctica en el futuro, para ello la enseñanza universitaria debe contar con los fundamentos teóricos y prácticos más adecuados en lo que a la enseñanza de la lengua se refiere. Asimismo, y según Núñez (2011), en el caso de la Didáctica de la Lengua y la Literatura, un curso de formación de futuros maestros debe contemplar las siguientes cuestiones:

- a) reflexión sobre el currículum del área y sobre las fuentes en que se fundamenta,
- b) análisis de estrategias y recursos de enseñanza-aprendizaje, y
- c) orientaciones para el desarrollo curricular dentro del área y, de manera específica, sobre el diseño de unidades didácticas.

El desarrollo y la puesta en práctica de esas acciones capacitarán a los futuros maestros para lograr una serie de objetivos, tales como, diseñar situaciones de aprendizaje, evaluar este proceso incluyendo una revisión de los propios métodos y estrategias empleadas, probar nuevas técnicas de trabajo en el aula, y un largo etcétera. Por todo ello la formación del profesorado de lenguas debe estar compuesta por una amplia fundamentación que incluya diversos aspectos que se contemplen a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua y la literatura. González Álvarez (2011) ratifica que de forma general la profesión docente actual requiere un profesional que sea reflexivo y crítico. En este sentido, Pérez Gómez (2010, p. 53) añade, además, que:

La preparación del profesorado ante estas exigencias requiere una transformación radical de los modos tradicionales de formación. Se necesitan profesionales expertos en sus respectivos ámbitos del conocimiento y, al mismo tiempo, comprometidos y competentes para provocar, acompañar, estimular y orientar el aprendizaje de todos y cada uno de los ciudadanos a lo largo de toda su vida.

La formación necesaria del profesorado con respecto a la enseñanza de la lengua ha de combinar un conjunto de conocimientos procedentes de distintas disciplinas y reelaborados a la luz de la Didáctica de la Lengua como campo específico. Para Núñez (2011) estos deben ser:

- Conocimientos sobre las ciencias del lenguaje y de la literatura. Los docentes deben tener una formación actualizada sobre las nuevas ciencias del lenguaje y de la literatura que les permita superar definitivamente el gramaticalismo y el historicismo.

- Conocimientos históricos sobre la enseñanza de la lengua y la literatura. En parte, las dificultades que surgen a la hora de introducir innovaciones en la enseñanza tienen que ver con que no se ha prestado la suficiente consideración a la evidencia de que los conocimientos escolares tienen su propia historia. Incluir este tipo de conocimientos en la formación docente implica que se tome conciencia del origen de los hábitos disciplinares y metodológicos.

En este sentido, y teniendo en cuenta que la lengua oral es la que primero aprendemos y la que se ha de trabajar de forma más continuada en la etapa de Infantil, los contenidos sobre la enseñanza y el aprendizaje de la oralidad deben ser primordiales en las materias universitarias del título de graduado en Magisterio de Educación Infantil. Es por ello por lo que nuestra investigación tiene como propósito evidenciar si los planes actuales de Grado en Educación Infantil cuentan con las materias suficientes y los contenidos que más se ajustan para poder lograr una adecuada formación del futuro docente en este contexto. Coincidimos rotundamente con Zabalza y Zabalza (2011, p. 106) en que únicamente “los programas de calidad consiguen preparar bien a los futuros profesionales de forma que su ejercicio profesional obtenga altos niveles de eficacia en el desarrollo y el aprendizaje de los niños que se les encomiendan”.

Para garantizar una adecuada formación previa que incluya los conocimientos más idóneos en lo que a la enseñanza de la lengua oral se refiere, se han de actualizar los contenidos de forma continuada y realizar una amplia revisión de la literatura. Estos contenidos han de incluir numerosos planteamientos teóricos, tales como: la adquisición y el desarrollo del lenguaje en el niño, qué son y cómo trabajar las destrezas orales en alumnado, cuáles son los principios básicos para trabajar la enseñanza de la lengua oral, qué tipo de actividades pueden llevarse a cabo en el aula, cuáles son los mecanismos de apoyo adulto en el desarrollo del lenguaje o qué tipo y cuándo ha de realizarse la evaluación en el aula.

2.1. La enseñanza universitaria en España: Grado en Educación Infantil

El proceso de Convergencia Europea ha obligado a reestructurar el sistema educativo universitario de todos los países de la Unión Europea (UE) para adaptarse a las premisas marcadas por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En este sentido y para aclarar cuáles son esas premisas, detallamos las palabras de Lebrero (2007, p. 276) al respecto:

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) es un proyecto cuya finalidad es lograr una convergencia en la enseñanza superior de los diferentes países que conforman la Unión Europea (UE). Se apoya y fundamenta sobre los procesos de integración regional en materia de economía y política, pero también sobre experiencias comunes en educación y trayectorias cercanas.

En España la estructura universitaria ha sufrido una profunda reforma para modificar sus titulaciones, sus métodos de enseñanza y sus instituciones educativas, y

con ello adaptarse a un nuevo sistema que, entre otros objetivos, persigue el reconocimiento de títulos en todo el ámbito de la Unión Europea.

La formación universitaria se inicia cuando los estudiantes finalizan sus estudios de Bachillerato o cuando concluyen un ciclo formativo de Grado Superior. Para ello han de superar el examen de Selectividad, una prueba escrita que realizan los estudiantes para acceder a los estudios universitarios en universidades públicas y privadas de España, y realizar el proceso de preinscripción y matriculación en la titulación que deseen cursar. En España la estructura de las enseñanzas universitarias que permiten la obtención de títulos de carácter oficial consta de dos niveles: estudios de Grado, primer ciclo universitario, y de Posgrado, que se compone de Máster y Doctorado, segundo y tercer ciclo, respectivamente.

Los títulos de Grado tienen como finalidad la preparación del estudiante para el ejercicio de actividades de carácter profesional y comprenden enseñanzas básicas y de formación general de las siguientes áreas de conocimiento: Artes y Humanidades, Ciencias, Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Derecho, Ingeniería y Arquitectura. Los grados constan de 240 créditos ECTS (*European Credit Transfer and Accumulation System; Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos*, en idioma español), lo que equivale a cuatro años académicos. Los créditos ECTS representan el volumen de trabajo que el estudiante debe realizar para superar cada una de ellas, en forma de un valor numérico (entre 1 y 60) asignado a cada unidad de curso. Podemos resumir, sucintamente, que estos créditos hacen referencia al volumen de trabajo que cada unidad de curso requiere en relación con el volumen total de trabajo necesario para completar un año de estudios en el centro, es decir, lecciones magistrales, trabajos prácticos, seminarios, periodos de prácticas, trabajo de campo, trabajo autónomo, así como los exámenes u otros posibles métodos de evaluación. Así pues, el ECTS se basa en el volumen total de trabajo del alumnado, y no se limita exclusivamente a las horas de asistencia.

El Título de Grado del ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil se regula de acuerdo con la Resolución de 17 de diciembre de 2007, de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación, por la que se publica el Acuerdo de Consejo de Ministros de 14 de diciembre de 2007 (BOE número 305, de 21 de diciembre, Anexo II, punto 3), por el que se establecen las condiciones a las que deberán adecuarse los planes de estudios conducentes a la obtención de Títulos que habiliten para el ejercicio de la profesión regulada de Maestro en Educación Infantil. El plan de estudios del título que nos ocupa se estructura en cuatro años en los que el alumnado ha de superar los 240 créditos ECTS cursando materias de formación básica, obligatoria, prácticas escolares y, por último, a través de la elaboración del Trabajo Fin de Grado (TFG).

3. Metodología de la investigación

Nuestra investigación arranca, *grosso modo*, de un intento por profundizar en la realidad educativa de los planes de estudio del Grado de Maestro de Educación Infantil. De forma específica, pretendemos dilucidar si la formación que se imparte sobre lengua oral en las universidades públicas españolas es adecuada y óptima.

A colación de lo expuesto en epígrafes anteriores, la etapa educativa de la Educación Infantil es en la que más tiempo y atención se dedica a desarrollar las habilidades de expresión, comprensión e interacción orales produciéndose un significativo descenso en ambos parámetros en cuanto el alumnado entra en contacto con el lenguaje escrito, pues el esfuerzo que requiere la adquisición de este código parece relegar lo oral a un segundo plano. En este sentido no debemos olvidar, tal y como hemos sostenido previamente, que los docentes deben ser modelos de variedad y corrección expresivas y fomentar en sus aulas interacciones ricas y abundantes creando un clima motivador y de participación que otorgue protagonismo a los alumnos y tenga en cuenta sus aportaciones. Para ello la enseñanza universitaria ha de garantizar una adecuada formación en lo que respecta a la didáctica de la lengua oral en el Grado de Maestro, en nuestro caso, de Educación Infantil. Si bien es cierto que el tema de la formación de los maestros ha sido estudiado y abordado desde diversas perspectivas (Egido, 1995; Pagés, 1997; Nieto, 2004; Yániz, 2008; Román y Cano, 2008; Torres Sánchez y González Faraco, 2008; Lara-Cinisomo *et al.*, 2009; Zabalza y Zabalza, 2011; Amber y Santamarina, 2013; Amber y Domingo, 2014; Ramírez Carpeño, 2015), estas investigaciones se tornan más escasas y reducidas si conciernen, específicamente, a estudios empíricos donde se aporten datos de carácter cuantitativo sobre la formación de los docentes de Educación Infantil.

El estudio se ha realizado en una única etapa, y la metodología, basada en las líneas fijadas en trabajos como los reseñados previamente, tales como el de Amber y Domingo (2014), entre otros, posee un carácter cuantitativo y la principal técnica utilizada es la revisión de documentos oficiales, es decir, los documentos legales que estructuran los estudios de esta carrera universitaria. Concretamente se han revisado los planes de estudio del Grado de Maestro de Educación Infantil en las universidades públicas de España en el curso académico 2015/2016. En suma, el estudio aquí desarrollado posee un carácter descriptivo e informativo.

Para realizar un trabajo más exhaustivo en la investigación, también hemos contado con los objetivos o resultados de aprendizaje esperados en la asignatura para poder determinar el peso que tiene la lengua oral en cada materia.

3.1. Objetivos de la investigación

Para este trabajo se han formulado los siguientes objetivos de investigación:

1. Averiguar si la formación que reciben los docentes de Educación Infantil sobre lengua oral es suficiente o insuficiente para garantizar un proceso óptimo de enseñanza y aprendizaje de las destrezas orales en el alumnado de esta etapa.

2. Revisar las carencias o potencialidades de los planes de estudio del Grado de Maestro de Educación Infantil en las universidades españolas en lo tocante a la enseñanza de la lengua oral.
3. Confrontar la presencia de las materias de lengua oral dedicadas a la formación previa de los docentes de Educación Infantil.

En definitiva, nuestra investigación pretende evidenciar que la enseñanza de la lengua oral durante la etapa de la Educación Infantil ha de contar con una adecuada formación previa por parte de los docentes, para lo cual creemos que es fundamental indagar en los planes de estudio y, de esta forma, aportar datos actuales.

3.2. Hipótesis de partida

Teniendo en cuenta que en todo proceso de investigación se ha de establecer una hipótesis que contemple aquello que se pretende demostrar, hemos partido de dos principales que dan forma y estructuran nuestro trabajo:

1. Los contenidos y las materias de lengua oral que estructuran la formación previa del docente de Educación Infantil en las diferentes universidades públicas españolas son muy dispares.
2. Los contenidos y las materias de lengua oral que fundamentan la formación previa del maestro de Educación Infantil en las diferentes universidades españolas son escasos e insuficientes para garantizar un ejercicio profesional adecuado y un proceso óptimo de enseñanza y aprendizaje de la lengua oral en esta etapa educativa.

3.3. Definición de la población y la muestra

La muestra se compone del conjunto de las universidades públicas de España en las que se imparte el Grado de Maestro de Educación Infantil. Las estructuraremos en la siguiente tabla por Comunidades Autónomas:

Tabla 1
Universidades participantes estructuradas por Comunidades Autónomas.

Comunidad Autónoma	Universidad
Andalucía	Universidad de Almería (UAL) (Almería)
	Universidad de Málaga (UMA) (Málaga)
	Universidad de Cádiz (UCA) (Cádiz)
	Universidad de Jaén (UJAEN) (Jaén)
	Universidad de Granada (UGR) (Granada)
	Universidad de Huelva (UHU) (Huelva)
	Universidad de Córdoba (UCO) (Córdoba)
	Universidad de Sevilla (US) (Sevilla)

Aragón	Universidad de Zaragoza (UNIZAR) (Zaragoza)
Asturias	Universidad de Oviedo (UNIOVI) (Oviedo)
Islas Baleares (Balears)	Universidad de las Islas Baleares (UIB) (Palma de Mallorca)
Canarias	Universidad de la Laguna (ULL) (Santa Cruz de Tenerife) Universidad de las Palmas de Gran Canaria (ULPGC)
Castilla y León	Universidad de León (UNILEON) (León) Universidad de Valladolid (UVA) (Valladolid) Universidad de Salamanca (USAL) (Salamanca) Universidad de Burgos (UBU) (Burgos)
Cantabria	Universidad de Cantabria (UNICAN) (Santander)
Castilla-La Mancha	Universidad de Castilla la Mancha (UCLM)
Extremadura	Universidad de Extremadura (UNEX) (Badajoz - Cáceres) Universidade da Coruña (UDC) (La Coruña)
Galicia	Universidad de Santiago de Compostela (USC) (La Coruña) Universidade de Vigo (UVIGO) (Pontevedra)
Cataluña (Catalunya)	Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) (Barcelona)
Barcelona	Universitat de Barcelona (UB) (Barcelona) Universitat de Lleida (UDL) (Lérida) Universitat de Girona (UDG) (Gerona) Universitat Rovira i Virgili (URV) (Tarragona)
Madrid	Universidad de Alcalá de Henares (UAH) Universidad Autónoma de Madrid (UAM) Universidad Complutense de Madrid (UCM) Universidad Rey Juan Carlos (URJC)
Murcia	Universidad de Murcia (UM) (Murcia)
País Vasco	Universidad del País Vasco (Vizcaya)
Navarra	Universidad Pública de Navarra (UNAVARRA)
La Rioja	Universidad de La Rioja (UNIRIOJA) (Logroño)
Valencia	Universidad de Alicante (UA) (Alicante) Universitat Jaume I (UJI) (Castellón) Universitat de Valencia (UV) (Valencia)

Fuente: Elaboración propia.

3.4. Recogida de datos

Los datos se han obtenido de los planes de estudio disponibles en las páginas web oficiales de las universidades estudiadas. Se han revisado los programas oficiales y legales de las asignaturas dedicadas a Lengua y Literatura, ya sean de Formación Básica, Obligatorias u Optativas del Grado de Educación Infantil en las universidades

previamente mencionadas. Cabe destacar que se han revisado de igual forma las asignaturas de Literatura puesto que, aunque son muy escasas, algunas de estas materias incluyen aspectos y contenidos relacionados con la oralidad.

3.5. Análisis y tratamiento de los datos

Para llevar a cabo la presente investigación se ha elaborado una tabla en que quedan recogidos los datos que se presentan a continuación:

Tabla 2
Datos recogidos en cada una de las universidades

Asignatura	Curso	Tipo	Créditos ECTS	Créditos lengua oral	% Créditos lengua oral
			Total		%

Fuente: Elaboración propia.

1. Revisión detallada del programa oficial de las asignaturas que incluyen contenidos de lengua oral, es decir, formación previa para el docente que incluya conocimientos teóricos y/o prácticos de lengua oral (bases teóricas, proceso de enseñanza y aprendizaje, competencia en comunicación lingüística, etcétera).
2. Calcular el número de créditos correspondientes a lengua oral y establecer el porcentaje respecto al total de los créditos del Grado, es decir, 240 ECTS. Para ello hemos dividido el número de créditos totales de la asignatura entre el número de temas o apartados totales y se ha multiplicado la cifra obtenida por el número de temas referidos a oralidad. Este procedimiento es equivalente en cada universidad, facilitando así la obtención de datos medios que indiquen la tendencia general de las universidades españolas en este tema. Cabe reseñar al respecto que, claro está, al ser diferentes materias difieren en el tipo de evaluación, estructura, contenidos, etc. En suma, no poseen la misma carga en el temario. Se han valorado, por tanto, los epígrafes y los contenidos explícitos de lengua oral presentes en cada una de ellas.
3. Obtención del porcentaje de créditos dedicados a lengua oral en cada una de las universidades de la muestra para disponer de datos que permitan realizar un análisis estadístico descriptivo, y de esta forma comprobar la tendencia general de las universidades participantes en el estudio.

4. Resultados obtenidos

La tabla que mostramos a continuación, tabla 3, detalla los resultados totales de cada universidad ordenados desde la que mayor porcentaje dedica a la oralidad a la que menos en función de los créditos totales (de cualquier tipo de asignatura).

Solo se hace distinción entre créditos Obligatorios (Ob.) y Optativos (Op.), puesto que todas las asignaturas de oralidad pertenecen a uno de estos tipos, teniendo en cuenta que aquellas que se indican como “Formación Básica” han de ser cursadas obligatoriamente por el alumnado.

Tabla 3

Resumen detallado de los resultados obtenidos en cada universidad. Curso 2015/2016.

	Créditos totales oralidad	% Créditos obligatorios	% Créditos optativos	% Créditos totales oralidad
Almería	7 (3Ob.+4Op.)	1,24%	1,67%	2,91%
Córdoba	9,6 (Ob.)	4%	0%	4%
Granada	10,5 (4,5Ob.+6Op.)	1,88%	2,50%	4,38%
Huelva	8,5 (Ob.)	3,55%	0%	3,55%
Jaén	13,5 (6Ob.+7,5Op.)	2,49%	3,13%	5,62%
Málaga	10,14 (Ob.)	4,22%	0%	4,22%
Cádiz	10,37 (1,75Ob.+8,62Op.)	0,73%	3,58%	4,31%
Sevilla	6,1 (5,1Ob.+1Op.)	2,50%	0,04%	2,54%
Zaragoza	13 (9Ob.+4Op.)	3,74%	1,67%	5,41%
Oviedo	4,5 (Ob.)	1,88%	0%	1,88%
La Laguna	4,89 (Ob.)	2,04%	0%	2,04%
Las Palmas	11,1 (Ob.)	4,62%	0%	4,62%
Cantabria	9 (Ob.)	3,75%	0%	3,75%
C. la Mancha	7,85 (Ob.)	3,27%	0%	3,27%
León	8 (Ob.)	3,33%	0%	3,33%
Valladolid	3 (Ob.)	1,25%	0%	1,25%
Salamanca	11,8 (7,6Ob.+ 4,2Op.)	3,16%	1,75%	4,91%
Burgos	9 (6Ob.+ 3Op.)	2,5%	1,25%	3,75%
Barcelona	22,87 (18Ob.+ 4,87Op.)	7,48%	2,03%	9,51%
Autónoma Barcelona	12,5 (11,6Ob.+ 0.9Op.)	4,81%	0,38%	5,19%
Lleida	5,62 (Ob.)	2,32%	0%	2,32%
Girona	10,37 (7,37Ob.+ 3Op.)	3,06%	1,25%	4,31%
Tarragona	31,39 (17Ob.+14,39Op.)	7,07%	6%	<u>13,07%</u>
Extremadura	5,72 (3,6Ob.+2,12Op.)	1,49%	0,89%	2,38%
A Coruña	5 (Ob.)	2,08%	0%	2,08%
S. Compostela	8 (6Ob.+2Op.)	2,49%	0,84%	3,33%
Vigo	19,62 (13,62Ob.+6Op.)	5,66%	2,50%	8,16%
Islas Baleares	6,15 (Ob.)	2,55%	0%	2,55%

La Rioja	6,25 (Ob.)	2,6%	0%	2,6%
Alcalá Henares	16,75 (9Ob.+7,75Op.)	3,74%	3,23%	6,97%
Autónoma Madrid	8,1 (Ob.)	3,37%	0%	3,37%
Complutense Madrid	5 (Ob.)	2,08%	0%	2,08%
Rey J. Carlos	7,46 (Ob.)	3,1%	0%	3,1%
Murcia	4,8 (Ob.)	2%	0%	2%
Navarra	9,56 (Ob.)	4%	0%	4%
País Vasco	9,46 (Ob.)	3,93%	0%	3,93%
Alicante	17,76 (12,26Ob.+5,50Op.)	5,1%	2,3%	7,4%
Castellón	12,3 (Ob.)	5,12%	0%	5,12%
Valencia	14,4 (Ob.)	6%	0%	6%

Fuente: Elaboración propia.

4.1. Discusión de los resultados

Si atendemos a la tercera columna, % de créditos totales de oralidad, podemos constatar que la universidad que dedica más créditos a la enseñanza de contenidos de lengua oral es la de Tarragona, Universitat Rovira i Virgili (URV), ya que destina un 13,07% de los créditos del Grado de Educación Infantil a la formación en lengua oral, lo que suponen un total de 31,39 ECTS. Siguiendo a esta, las universidades de Barcelona y de Vigo obtienen los mayores porcentajes con 9,51% y 8,16%, respectivamente.

En el caso de las universidades que dedican menos créditos a la enseñanza de la lengua oral, encontramos las de Valladolid y Oviedo, con 1,25% y 1,88% respectivamente.

Las materias optativas, debido a su carácter electivo, no aseguran que todo el alumnado reciba dicha formación, por ello en este trabajo las hemos considerado aparte. En este sentido, si atendemos a la columna en la que se muestra el porcentaje de créditos dedicados a la oralidad solo en materia obligatoria, excluyendo las materias optativas, se puede apreciar que las dos universidades que muestran mayores porcentajes de créditos son, nuevamente, la de Barcelona, con 7,48% y Tarragona con 7,07%.

El análisis de los datos se ha calculado con ayuda del software estadístico, SPSS v.22, y se han obtenido los siguientes estadísticos descriptivos.

Tabla 4
Estadísticos descriptivos.

		Totales	Obligatorios
N	Válidos	39	39
	Perdidos	0	0
	Media	10,1777	7,9351
	Desviación típica	5,56773	3,59696
	Rango	28,39	16,25
	Mínimo	3,00	1,75
	Máximo	31,39	18,00

Fuente: SPSS, v. 22.

Como se puede constatar en la misma, existen notables disparidades entre los valores máximos y mínimos, siendo su rango 16,25, si consideramos únicamente los créditos obligatorios dedicados a lengua oral, y 28,39, si incluimos también los créditos optativos. Esto muestra las grandes discrepancias existentes en la valoración de la oralidad en las diferentes universidades públicas españolas.

Si continuamos con el análisis de los datos, concretamente de los créditos obligatorios, podemos comprobar que de media se dedican 7,93 créditos (de los 240 totales que componen el Grado) a contenidos referentes a la lengua oral, siendo la desviación típica 3,59. Si se incluyen los créditos optativos, la media asciende a 10,17, y la desviación típica aumenta a 5,56 debido a que de las 39 universidades, menos de la mitad, es decir, 18 ofertan materias optativas sobre oralidad, lo que aumenta la diferencia de créditos con el resto de universidades y explica el incremento de la desviación típica.

5. A modo de conclusión

Tras la revisión detallada de la bibliografía dedicada al tema que nos ocupa y contrastándola con los resultados obtenidos en la presente investigación, podemos formular algunas conclusiones generales:

- Los contenidos de lengua oral en la formación inicial del Grado de Maestro de Educación Infantil son muy dispares e insuficientes en los actuales planes de estudio de las universidades públicas españolas. Esto se demuestra con los bajos porcentajes obtenidos para la mayoría de las universidades.
- Las materias optativas tampoco dan cobertura a las carencias formativas que hay en la formación inicial del maestro de Educación Infantil respecto a la lengua oral, ya que únicamente 18 universidades proponen algunos créditos

optativos con esta temática, es decir, no se alcanza ni siquiera la mitad de las universidades.

- Existen grandes disparidades de contenido de lengua oral entre las diferentes universidades españolas en la formación básica de los maestros de Educación Infantil. Esto puede apreciarse fácilmente en la falta de unanimidad en sus asignaturas y en los diferentes tiempos de dedicación a la temática abordada.

Tras todo lo expuesto, queremos insistir nuevamente en la importancia que posee la formación inicial del docente de Educación Infantil, más aún en lo que a la lengua oral se refiere, puesto que no debemos olvidar que la lengua oral es la que primero aprendemos y, por ende, un correcto desarrollo de esta, mejorará, sin lugar a dudas, el resto de aprendizajes. Es importante insistir en que aprender a hablar -a usar la lengua- es una destreza social para la que el niño precisa modelos, necesita una guía adulta que le ayude a comprender lo que le rodea, que le ayude a expresarse, que le escuche con interés y paciencia, que le ofrezca actividades interesantes en las que el lenguaje contribuya sustancialmente a organizar la acción y a asimilar lo vivido (Ruiz Bikandi, 2002).

Si bien es cierto que el contexto familiar ocupa un lugar esencial en este proceso, no es menos cierto que es la escuela la encargada de asumir este rol de forma sistemática, didácticamente programada y científicamente fundamentada, sobre todo para aquellos usos, registros y tipos de textos que no se aprenden en el hogar porque no son propios de ese ámbito. Los docentes deben ser, además, modelos de variedad y corrección expresivas y fomentar en sus aulas interacciones ricas y abundantes creando un clima motivador y de participación que otorgue protagonismo a los alumnos y tenga en cuenta sus aportaciones (Núñez, 2001 y 2011).

Esta complejidad de tareas requiere docentes bien formados, en constante proceso de formación y preparados para investigar sobre su propia práctica buscando siempre mejorarla y adaptarla a la diversidad de intereses, motivaciones y capacidades de su alumnado. No basta con que se hable en clase, hablar y escuchar no son actividades de enseñanza y aprendizaje, es decir, el niño no desarrolla su competencia lingüística por el mero hecho de hablar en la asamblea o de contar cuentos ante el grupo. El docente tiene que saber de dónde parte, adónde se dirige y cómo lo va a hacer. Así, cuando el niño asiste a la escuela por primera vez está provisto de un bagaje lingüístico y de ciertas nociones -aunque implícitas y poco elaboradas- acerca del lenguaje.

Durante los primeros contactos con la escuela, el docente ha de realizar una evaluación de diagnóstico rigurosa y completa sobre el lenguaje de los niños y arrancar con actuaciones y usos del lenguaje que no disten demasiado de los del entorno familiar; de esta forma podrá observar el “camino lingüístico” que ha recorrido cada uno y, poco a poco, instruirlos en los usos sociales de la lengua que demandan un lenguaje más elaborado así como una progresiva toma de conciencia de su propia competencia para funciones distintas. La evolución del alumnado durante el proceso de adquisición y desarrollo de la competencia en comunicación lingüística,

implica, evidentemente, al docente, quien tendrá que poner en práctica diversas actuaciones y estrategias, para lo cual se servirá de los conocimientos didácticos, científicos y profesionalizadores adquiridos en los diversos momentos de su formación, tanto inicial como permanente. De esta forma se establece una relación entre la teoría y la práctica que dota de coherencia y eficacia el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua oral.

En suma, y como conclusión, creemos que se han de aumentar los contenidos referentes al proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua oral en la etapa de Educación Infantil en los planes de estudio de las universidades españolas, para lo cual será necesario incorporar y actualizar conocimientos teóricos y prácticos acerca de cómo se desarrolla y trabaja la lengua oral en los primeros años de escolaridad del alumnado.

Referencias bibliográficas

- Amber, D., y Santamarina, M. (2013). “La presencia de la oralidad en los planes actuales de Grado en Educación Infantil en la Comunidad Autónoma Andaluza”. En M.^a P. Núñez, J. Rienda y M. Santamarina (Coords.), *Oralidad y educación*, Granada, Monema editorial - Red Iberoamericana de Estudios sobre la Oralidad-Universidad de Granada.
- Amber, D., y Domingo, J. (2014). “La formación inicial del maestro de educación infantil en el período 0-3 años. Una perspectiva comparada”. *Revista de ciencias de la educación: Órgano del Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación*, 237, 71-90.
- Barnett, W. S. (1995). “Long-term effects of early childhood programs on cognitive and school outcomes”. *Future of Children*, 5(3), 25-50.
- Belsky, J. et al. (2007), “Are there long-term effects of early child care?”. *Child Development*, 78(2), 681-701.
- Burchinal, M. (1999). “Child care experiences and developmental outcomes”. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 563(1), 73-97.
- Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G. (1994 [2011]). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Dunn, L. (1993). “Proximal and distal features of day care quality and children’s development”. *Early Childhood Research Quarterly*, 8(2), 167-192.
- Egido, I. (1995). “La educación infantil en los países de nuestro entorno”. *Revista Complutense de Educación*, 6(1), 31-47.
- Eurydice (2002). “Competencias clave”. Recuperado de http://www.riic.unam.mx/01/02_Biblio/doc/CompetenciasClave.pdf

- Garrán, M.^a L. (2000). “El desarrollo de la competencia comunicativa oral: análisis de sus perspectivas en las publicaciones periódicas”. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 12, 139-165.
- Gervilla, A. (2006). *Didáctica básica de la educación infantil: conocer y comprender a los más pequeños*. Madrid: Narcea.
- González Álvarez, C. (2011). *Didáctica de la lengua en la escuela infantil*. Granada, GEU.
- Ibáñez, C. (1992 [2010]). *El proyecto de Educación Infantil y su práctica en el aula*. Arco Libros.
- Lara-Cinisomo, S.; Sidle, A.; Daugherty, L.; Howes, C. y Karoly, L. (2009). “A Qualitative Study of Early Childhood Educators’ Beliefs about Key Preschool Classroom Experiences”. *Early Childhood. Research and Practice*, 11(1), 1-33. Recuperado de <http://ecrp.uiuc.edu/v11n1/lara.html>
- Lebrero, M.^a P. (2007). “Estudio comparado de los nuevos títulos de Grado de Educación Infantil en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)”. *Revista de Educación*, 343, 275-299.
- LOE (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo). Recuperado de <http://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>
- LOMCE (Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa, 8/2013, de 9 de diciembre). Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/sistema-educativo/lomce.html>
- Muñoz Sandoval, A. (coord.) (2009). *El desarrollo de las competencias básicas en Educación Infantil*. Sevilla: MAD.
- Nieto, J. (2004). “Presente y futuro de los planes de estudio de formación del maestro español”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18, 169-177.
- Núñez, M.^a P. (2001). *Comunicación y expresión oral: hablar, escuchar y leer en Secundaria*. Madrid: Narcea.
- Núñez, M.^a P. (2011). *Didáctica de las habilidades lingüísticas en la educación inicial*. Madrid: ITEM Multimedia.
- OCDE (2006). *Definición y selección de competencias clave*. Resumen ejecutivo. Recuperado de <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys>
- Pagés, J. (1997). “La formación inicial de maestros y maestras de educación primaria: reflexiones sobre las luces y las sombras de los nuevos planes de estudio”. *Investigación en la escuela*, 31, 87-96.

- Pérez Esteve, P. (2008). “La comprensión lectora y la competencia en comunicación lingüística en el nuevo marco curricular: algunas claves para su desarrollo”. *CEE Participación Educativa*, 8, 41-56.
- Pérez Esteve, P., y Zayas, F. (2007). *Competencia en comunicación lingüística*. Madrid: Alianza Editorial.
- Pérez Gómez, A. (2011). “Nuevos desafíos para la profesión de docentes”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68, 37-60. Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/congresos/1296516384.pdf
- Pugliese, M. (2009). *Las competencias lingüísticas en la Educación Infantil: escuchar, hablar, leer y escribir*. Madrid: CEP.
- Ramírez Carpeño, E. (2015). “Estudio comparado sobre la formación de maestros en perspectiva supranacional: los casos de Alemania, Francia, Italia y España”. *Tendencias Pedagógicas*, 25, 35-56.
- Real Decreto 1630/2006 de 29 de diciembre. Recuperado de <http://www.educacion.gob.es/dctm/mepsyd/horizontales/iniciativas/educacioninfantil.pdf?documentId=0901e72b80027c1f>
- Resolución de 17 de diciembre de 2007 de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2007/12/21/pdfs/A52846-52847.pdf>
- Román, J. M.^a, y Cano, R. (2008). “La formación de maestros en España (1838-2008): necesidades sociales, competencias y planes de estudio”. *Educación XXI*, 11, 73-110.
- Ruiz Bikandi, U. (2002). “La construcción de la lengua oral”. *Aula de Infantil*, 10, 6-11.
- Torres Sánchez, M. y González Faraco, J.C. (2008). “La educación infantil en las culturas escolares europeas: un análisis político comparado”. *XXI Revista de Educación*, 10, 49-64.
- Valle, K. (2006). “Valor de uso versus valor de cambio”. *Revista de la Confederación Estatal de Asociaciones de padres y madres de alumnos*, 86, 34-36.
- Yániz, C. (2008). “Las competencias en el currículo universitario: implicaciones para diseñar el aprendizaje y para la formación del profesorado”. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, 1-13.
- Zabalza, M. A., y Zabalza, M. A. (2011). “La formación del profesorado de Educación Infantil”. *CEE Participación Educativa*, 16, 103-113.