

Aportaciones del análisis del discurso argumentativo a la comprensión del pensamiento docente: estudio de casos sobre la enseñanza de la lengua oral en Educación Infantil

Contributions of argumentative discourse analysis to the understanding of teachers' thinking: a case study of oral language teaching in early childhood education.

María Santamarina Sancho
Universidad de Granada. Granada, España
mssancho@ugr.es

M.^a Pilar Núñez Delgado
Universidad de Granada. Granada, España
ndelgado@ugr.es

Resumen

En este trabajo se presenta una investigación de corte etnográfico sobre la enseñanza de la lengua oral en la Educación Infantil diseñada como un estudio de casos. El objetivo primordial es acceder a las representaciones y a los saberes teóricos y prácticos sobre la didáctica de las destrezas orales de los docentes de esta etapa a través del análisis del discurso argumentativo que despliegan al dar cuenta de sus decisiones y actuaciones. El instrumento utilizado ha sido una entrevista clínica semiestructurada, sobre la que se han realizado dos tipos de estudios: uno centrado en la sistematización de las categorías y metacategorías presentes en el contenido de las declaraciones, y otro que ha profundizado en los mecanismos discursivos empleados. Los resultados destacan que este profesorado cree que su formación no es suficiente para hacer una enseñanza más completa de las habilidades orales y que el trabajo sobre estas que se hace en Educación Infantil se pierde en Primaria por falta de coordinación. Las conclusiones apuntan a la necesidad de mejorar la formación de estos docentes en lo relativo a la epistemología de la competencia oral y su didáctica, así como de impulsar más investigaciones que orienten la innovación en este ámbito.

Palabras clave: pensamiento docente, discurso argumentativo, lengua oral, formación del profesorado, Educación Infantil.

Abstract

This paper presents an ethnographic research on the teaching of oral language in early childhood education designed as a case study. The main objective is to gain access to the representations and theoretical and practical knowledge about the teaching of oral skills of teachers at this stage through the analysis of the argumentative discourse they display when giving an account of their decisions and actions. The instrument used was a semi-structured clinical interview, on which two types of study were carried out: one focused on the systematisation of the categories and meta-categories present in the content of the statements, and the other looked in depth at the discursive mechanisms employed. The results highlight the fact that these teachers believe that their training is not sufficient for a more complete teaching of oral skills and that the work done on these skills in pre-school education is lost in primary education due to a lack of coordination. The conclusions point to the need to improve the training of these teachers in relation to the epistemology of oral competence and its didactics, as well as to promote more research to guide innovation in this area.

Key words: teaching thinking, argumentative discourse, oral language, teacher training, early childhood education.

1. Introducción

El profesorado es agente fundamental en los procesos educativos. Tanto las decisiones que toma como las actuaciones concretas que pone en marcha en el trabajo que desarrolla a diario en aulas y centros está basado en su sistema de creencias y saberes, según la investigación ha demostrado abundantemente desde los trabajos pioneros de Shulman (1986a, 1986b, 1991) o Woods (1996), hasta los más recientes, como los de Arancibia et al. (2020), Romero et al. (2020) o Quevedo y Franco-Avellaneda (2022). Todos ellos coinciden en destacar la importancia del pensamiento del profesorado y en que con ello contribuyeron a uno de los principales efectos de un cambio de enfoque, que consistió ante todo en que los docentes pasaran a ser considerados, no como meros técnicos, sino como sujetos activos de los procesos de planificación y actuación educativas, como profesionales que toman decisiones y actúan “condicionados” por un filtro –el de sus concepciones– que orienta las prácticas del aula (Birello y Sánchez-Quintana, 2013).

Partiendo de las premisas sentadas por esta línea de estudios tan abundantes y rigurosos, parece indiscutible que explicitar y sistematizar creencias y saberes puede ayudar a entender los mecanismos de funcionamiento de las prácticas a que dan lugar y a determinar algunas de sus posibles causas. Con base en este conocimiento se pueden llegar a identificar los elementos clave de los sistemas didácticos sobre los que sería necesario intervenir para poder así contribuir a la mejora y a la innovación educativas.

Así, el objetivo general que se plantea nuestra investigación es obtener información sobre la manera en que los maestros y las maestras de Educación Infantil planifican y desarrollan la enseñanza de la lengua oral en sus aulas a través del análisis del contenido de sus declaraciones y de los rasgos lingüísticos y semánticos de los discursos con que argumentan sus creencias y sus decisiones.

Los motivos a los que responde la elección de las habilidades orales como foco de la indagación son dos. Por una parte, la constatación de que – pese a los muchos años transcurridos desde la aprobación de la LOGSE (1990), cuyos currículos, de cuño comunicativo y funcional, ya contenían un bloque específico de objetivos y contenidos sobre lengua oral en todas las etapas de la educación no obligatoria– la inclusión frecuente y planificada de actividades sobre las habilidades del habla y de la escucha sigue siendo todavía una tarea pendiente por diversos motivos sobre los que han llamado la atención desde entonces trabajos como los de Abascal (1991), Pujol (1992), Núñez Delgado (2003), Sánchez Rodríguez (2008) o Vilà y Castellà (2021).

Por otra parte, la elección de la etapa de Educación Infantil se debe a que en esta el protagonismo de la lengua oral debe ser total, no solo por el crucial periodo evolutivo de desarrollo del lenguaje en el que se encuentran los niños cuando la cursan (3 a 6 años), sino porque el hecho de que el lenguaje escrito se halla en un proceso de construcción aboca sin remedio a una presencia predominante de la lengua hablada.

La Educación Infantil es una etapa prioritaria en cualquier sistema escolar moderno, aunque en nuestro país se da la paradoja de que forma parte del sistema educativo, pero no es obligatoria. Comprende desde los cero hasta los seis años y se estructura en dos

ciclos: el primero hasta los tres años, y el segundo, desde los tres hasta los seis; este se imparte en las escuelas y es el que aquí nos ocupa. Su finalidad principal consiste en atender a los niños para garantizar su desarrollo físico, afectivo, social e intelectual, y es, sin duda, crucial para el proceso educativo y socializador. Como señala Muñoz Sandoval (2009, p. 25), “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”.

El desarrollo del lenguaje oral como instrumento de comunicación por excelencia, como herramienta de socialización y de gestión de las propias emociones y pensamientos es una clave de la construcción de la personalidad individual y colectiva y requiere un entorno rico, lleno de estímulos y de ocasiones de práctica (Vergara, 2016). En las sociedades actuales, este entorno lo proporciona, en primera instancia, la familia y, desde muy pronto, lo amplía la escuela; de aquí que la enseñanza de la lengua hablada ya en las etapas educativas iniciales posea una importancia clave y que la “tradicción silente” (Núñez Ruiz, 1996) que ha imperado e impera en nuestras aulas plantee múltiples retos a los enseñantes, que suelen carecer de modelos que les sirvan como referentes para este quehacer (Serna, 2020).

Para lograr un óptimo desarrollo de las habilidades orales de la lengua, el niño precisa lenguaje a su alrededor, adultos que le hablen y hagan de guías para ayudarlo a comprender lo que le rodea, que le ayuden a expresarse, que lo escuchen con interés y paciencia, que le ofrezcan actividades interesantes en las que el lenguaje contribuya sustancialmente a organizar la acción y a asimilar lo vivido (Ruiz Bikandi, 2002; Gil y Bigas, 2012).

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 para ello ser modelos de variedad y corrección expresivas, 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 Delgado, 2000).

Esta complejidad de tareas demanda maestras y maestros bien preparados, en constante proceso de formación y de investigación 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 por el mero hecho de hablar en la asamblea o de contar cuentos ante el grupo (Sánchez Rodríguez & González Aragón, 2016; Enríquez, 2021), requiere de una correcta preparación de los futuros profesionales de la enseñanza que asegure que los docentes 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.

Estas razones avalan la necesidad de tratar de conocer en profundidad –de ahí la opción por el paradigma cualitativo y por la entrevista semiestructurada como instrumento para nuestro estudio– cuáles son las concepciones, la formación previa y la preparación metodológica con que cuentan los docentes de Educación Infantil para la enseñanza de la lengua oral: cómo se produce este proceso en las aulas de esta etapa, en qué se centran los maestros, qué retos afrontan, a qué aspectos les dan más importancia, qué problemas encuentran en la tarea, qué recursos utilizan, etc.

La utilidad de determinar este “conocimiento base” (Shulman, 2019) es saber cómo los profesores transforman el contenido en representaciones didácticas y lo aplican a la enseñanza para, sobre estos fundamentos, avanzar en la conexión entre investigación e innovación y afinar en el abordaje de los elementos que han de incluirse como novedades o mejorarse en el currículum de formación de los docentes.

2. Diseño y método del estudio

2.1. Preguntas y objetivos de investigación

Las preguntas de investigación que han orientado el diseño y puesta en práctica de este estudio son las siguientes:

1. ¿Qué declaran los docentes de Educación Infantil sobre sus saberes teóricos y prácticos en relación con la enseñanza de la lengua oral en sus aulas?
2. ¿Qué concepciones subyacen a estas prácticas declaradas?
3. ¿Qué argumentos aporta el profesorado de esta etapa para justificar sus actuaciones y para explicar posibles contradicciones o desajustes entre las concepciones teóricas, las prácticas declaradas y los efectos deseados en la competencia oral del alumnado?
4. ¿Hay relación entre la formación de los docentes y estas concepciones y prácticas?

La búsqueda de respuestas a estas cuestiones ha servido para formular el objetivo general y los objetivos específicos de este trabajo.

El objetivo general consiste en indagar en los argumentos con los que un grupo de docentes de Educación Infantil expresa sus concepciones y saberes sobre la enseñanza de la lengua oral en esta etapa.

Los objetivos específicos son los siguientes:

1. Conocer los argumentos presentes en el discurso docente acerca de cómo se trabaja y cómo se ha de trabajar la lengua oral en Educación Infantil.
2. Averiguar si hay disconformidad entre las prácticas declaradas y los resultados de los procesos didácticos en relación con la lengua oral y apuntar posibles causas.
3. Explorar si existe relación entre la formación y trayectoria profesional de los docentes y las prácticas de aula que realizan.

2.2. Instrumento, sujetos y proceso de la investigación

El paradigma de investigación más acorde con los fines pretendidos es la metodología cualitativa de corte etnográfico, concretamente el estudio de casos, ya que este proporciona una serie de datos descriptivos que, extraídos del análisis del discurso de los docentes entrevistados, evidencian los argumentos en los que se basan sus creencias y su desempeño diario.

El instrumento de recogida de datos utilizado conecta también esta investigación con el método clínico. Se ha optado por una entrevista semiestructurada, la cual se caracteriza por su flexibilidad y por sus posibilidades de profundización, al permitir ajustarse a las conductas del sujeto y al flujo de su discurso para poder encontrar el sentido de lo que va haciendo y diciendo sin apriorismos (Kvale, 2011). Asimismo, es una excelente herramienta para que, a través de las prácticas declaradas (Nolin, 2013), el discurso permita descubrir la construcción de las representaciones que tienen las personas acerca de la realidad (Delval, 2001), en este caso, sobre la enseñanza de la lengua oral en la Educación Infantil. La entrevista se organiza en dos bloques: biografía personal-profesional del entrevistado y preguntas acerca de la enseñanza de la lengua oral.

De acuerdo con lo expuesto, y una vez seleccionado el tópico de investigación, examinados los antecedentes bibliográficos y establecidos preguntas, objetivos, paradigma e instrumento, el trabajo se ha desarrollado conforme a las fases que se corresponden con los pasos principales del método clínico.

En primer lugar, se ha realizado la selección de los sujetos participantes. Los docentes han sido un total de 12 (tabla 1) con trayectorias, años de ejercicio y formaciones académicas diferentes. Así, un criterio considerado ha sido que las titulaciones por las que han accedido al puesto de trabajo sean distintas para estudiar si las posibles divergencias que pudieran encontrarse en sus concepciones son atribuibles a este hecho. Ocho de los sujetos estudiaron con los planes de estudio del 2000 y cuatro han cursado sus estudios de Magisterio dentro de los Grados derivados del Plan Bolonia (2011), los tres de menor edad y el sujeto 8-I, que hizo esta carrera tras haber trabajado como sanitario y que por eso cuenta con poco tiempo de ejercicio profesional docente. Sin embargo, para garantizar cierta homogeneidad en las experiencias proporcionadas por los recorridos profesionales, se optó por que todos ejercieran en centros públicos. Además, se ha aplicado un criterio de proporcionalidad en el sexo de las personas entrevistadas; el predominio de mujeres no supone un sesgo en la selección de la muestra, responde al hecho de que en esta etapa los maestros son muchos menos numerosos que las maestras, como señala el estudio Eurostat (2015), que constata que el 95% del profesorado de Educación Infantil en la Unión Europea son mujeres.

Tabla 1.

Nomenclatura y datos principales de los sujetos de la muestra.

Docente entrevistado	Edad	Sexo	Estudios realizados	Años de ejercicio
1-A	29	F	FP y Magisterio Educación Infantil	4
2-B	58	F	Magisterio especialidad en Educación Física	38
3-C	52	F	Magisterio y Pedagogía	25
4-D	57	F	Magisterio especialidad Ciencias Humanas	28
5-F	27	F	FP y Pedagogía	5
6-G	54	F	Magisterio especialidad francés	28
7-H	47	F	FP y Magisterio	26
8-I	55	F	Magisterio	15
9-J	55	F	Magisterio	31
10-K	30	F	FP, Magisterio Educación Infantil y Psicopedagogía	3
11-L	44	M	Magisterio especialidad francés	15
12-M	45	M	Magisterio Educación Infantil, Pedagogía y Ciencias Religiosas	15

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se ha procedido, tras hacer dos entrevistas piloto a fin de aquilatar el instrumento y la dinámica de la conversación, a la recogida de datos por medio de la realización de las entrevistas. Aunque se ha optado por la entrevista semiestructurada, no se han impedido las manifestaciones libres que los docentes quisieran formular ante el entrevistador, pues estas enriquecen mucho la información y son inherentes al método clínico. Para la confección de la entrevista se ha partido de una precedente ya validada (Núñez Delgado y Santamarina, 2020). Todas se han grabado en audio y luego se han transcrito exhaustivamente tomando como referencia la propuesta del Grupo Val.Es.Co (s/d), que añade la atención a los fenómenos conversacionales (como vacilaciones, reinicios, alternancia de turnos, preguntas retóricas, solapamientos, énfasis, etc.). De este modo la interpretación del discurso ha ido más allá de lo expresado en la mera narrativa de este: no solo ha atendido a lo que se dice, sino también a cómo se dice.

En el tercer paso, el contenido de las entrevistas transcritas ha sido codificado, categorizado y ordenado de forma sistemática para acceder así a las claves del pensamiento y de las concepciones de los sujetos entrevistados y a las relaciones entre ellas. Para esto se han combinado las dos operaciones propias de este tipo de análisis (Ruiz Olabuénaga, 2012): de un lado, el descubrimiento y captación de las características o elementos de un fenómeno, su contenido; de otro, la aplicación de una serie de reglas para identificar, tratar y transmitir estas características, la codificación.

La comprobación de la validez de la categorización realizada se ha hecho por medio del índice de Jaccard [$J(A, B) = \frac{|A \cap B|}{|A \cup B|}$] (Lorenzetti, 2012) que mide la similitud entre los casos y la consistencia del instrumento. Este expresa la relación entre el tamaño de la intersección de ambos conjuntos de datos (entrevistas y sujetos) y el tamaño de la unión, con valores que oscilan entre 0 y 1, correspondiente este último a la igualdad total entre ambas series de elementos. Cuanto más cerca están los valores del 1 más similares y consistentes son los conjuntos de datos.

La figura 1 presenta los índices obtenidos y permite observar que en todos los casos el valor menor se sitúa en torno a 0,6 (siempre por encima del valor medio, 0,5) y los más altos pasan de 0,8 y llegan en una ocasión a 0,9 (los casos que obtienen más de 0,8 aparecen en color negro), cifras muy altas si tenemos en cuenta que el valor 1 debe ser desestimado, pues solo se obtiene al comparar un caso consigo mismo. Estos resultados confirman que se alcanzó la saturación de la información posible obtenida con las entrevistas, así como la validez y consistencia del instrumento y de la categorización realizadas.

Figura 1.

Valores de similitud entre los casos. Fuente: QDA Miner. Provalis Research.

	QDA_1A	QDA_2B	QDA_3C	QDA_4D	QDA_5F	QDA_6G	QDA_7H	QDA_8I	QDA_9J	QDA_10K	QDA_11L	QDA_12M
QDA_1A	1,000											
QDA_2B	0,603	1,000										
QDA_3C	0,653	0,751	1,000									
QDA_4D	0,706	0,623	0,633	1,000								
QDA_5F	0,760	0,649	0,744	0,604	1,000							
QDA_6G	0,832	0,674	0,713	0,733	0,750	1,000						
QDA_7H	0,839	0,650	0,671	0,727	0,681	0,826	1,000					
QDA_8I	0,744	0,690	0,646	0,601	0,696	0,838	0,755	1,000				
QDA_9J	0,781	0,716	0,741	0,684	0,681	0,845	0,743	0,861	1,000			
QDA_10K	0,582	0,739	0,674	0,601	0,654	0,684	0,618	0,735	0,772	1,000		
QDA_11L	0,702	0,715	0,729	0,668	0,789	0,907	0,749	0,811	0,804	0,755	1,000	
QDA_12M	0,767	0,790	0,705	0,706	0,796	0,765	0,721	0,711	0,740	0,808	0,809	1,000

Por último, los análisis realizados en la cuarta fase han sido de dos tipos:

- a) Análisis del contenido. La información obtenida ha sido sometida al oportuno proceso de reducción de evidencias. Este se apoya en la distribución del contenido en categorías y metacategorías (Cohen et al., 2011), obtenidas de forma inductiva, y organizadas y correlacionadas en un segundo momento con la ayuda del programa de análisis de datos QDA Miner.
- b) Análisis del discurso. Se ha realizado aplicando el contraste entre la perspectiva de los investigadores y la de la persona entrevistada (*etic/emic*) en cada caso, estudiando las secuencias de tema-rema>tematización del rema según los postulados de Harris (1988), quien incorporó estos dos “aspectos de la cultura” (*etic/emic*) a la antropología social, basándose, a su vez, en los trabajos del lingüista Kenneth Pike sobre la dualidad de organización del lenguaje humano. Asimismo, para acceder a los mecanismos argumentativos usados se han considerado especialmente los recursos gramaticales y los marcadores discursivos empleados, que dentro de las categorías lingüístico-semióticas del modelo de Santander (2011) se erigen como elementos principales.

3. Análisis realizados y discusión de los resultados

Se desarrolla a continuación, siguiendo los dos tipos de análisis que se han realizado de los datos, la exposición de los resultados obtenidos en cada uno, el análisis de estos, así como la discusión de los más relevantes en relación con otras investigaciones que han abordado aspectos parciales de los que aquí se estudian, pues en la revisión bibliográfica no hemos encontrado ninguna investigación que coincida en objetivos, sujetos y tópicos con la nuestra. Las más similares son la de Ballesteros y Palou (2002), que se centra en el profesorado de Primaria, y la de Dumais et al. (2022) que lo hace en la misma etapa y compara enseñantes españoles y canadienses.

3.1. Resultados y discusión del análisis del contenido de las entrevistas

Tras sucesivas lecturas de las transcripciones de las entrevistas, se han establecido 37 categorías de contenido a las que se les asignaron sus correspondientes códigos (tabla 2). Estas se agruparon posteriormente en 7 metacategorías: formación, lengua oral, planificación, elementos curriculares, alumnado de Educación Infantil, enseñanza de la lengua oral y evaluación de la lengua oral.

Tabla 2.

Listado de metacategorías y categorías con sus respectivos códigos obtenidas en el análisis del contenido de la entrevista.

N.º	Metacategorías	Categorías	Códigos
1	Formación	1. Formación previa 2. Formación continua 3. Años trayectoria Educación Infantil 4. Formación lingüística 5. Elección de la carrera e influencias 6. Necesidad de formación lingüística 7. Necesidad de formación en el centro 8. Papel de la escuela 9. Aspectos claves en la formación 10. Papel de la formación universitaria o inicial	FPR FCT TEI FLG ECI NFL NFC PDE ACF PFU
2	Lengua oral	11. Definición de lengua oral 12. La lengua oral en el currículo de la Educación Infantil 13. Conocimiento de las habilidades de la lengua oral	DLO LCI HLO
3	Planificación	14. Tiempo en la planificación 15. Planificación en la práctica 16. Necesidad de planificar	TPL PLP NPL
4	Elementos curriculares	17. Actividades 18. Objetivos 19. Contenidos 20. Estrategias de enseñanza 21. Recursos 22. Conocimiento del currículo de Educación Infantil	ACT OBJ CNT ESE RCS CEI
5	Alumnado de	23. Características del alumnado	CDA

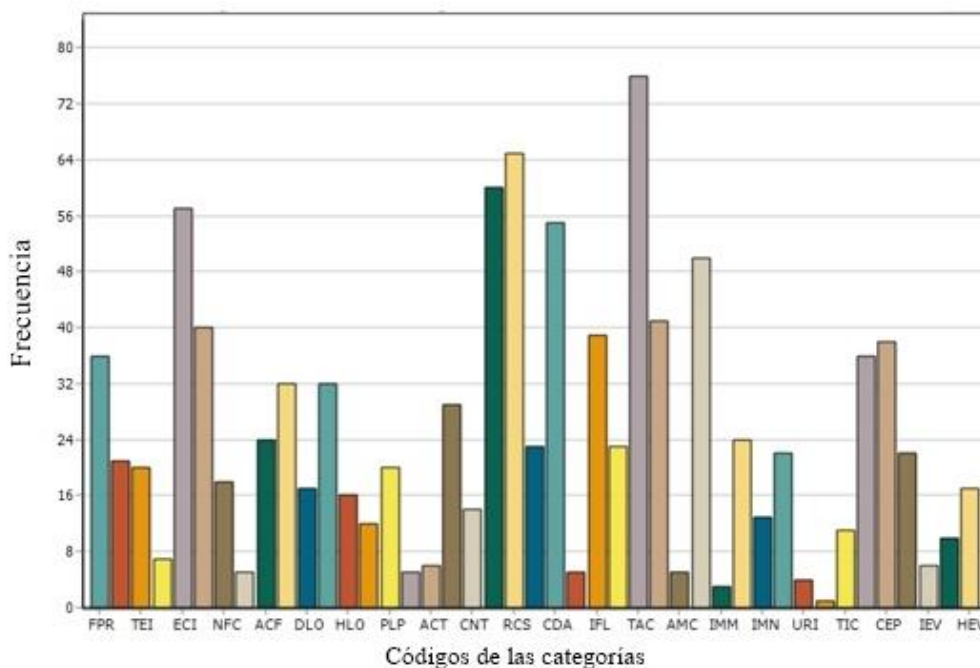
	Educación Infantil	24.Participación del alumnado 25.Importancia de la formación en lengua oral	PDA IFL
6	Enseñanza de la lengua oral	26.Tiempo empleado 27.Tipos de actividades 28.Tipos de textos orales 29.Ambiente de clase 30.Importancia de la asamblea 31.Importancia de la motivación 32.Importancia de la escucha 33.Importancia de las normas 34.Uso de rutinas 35.Uso de rincones 36.Trabajo por proyectos 37.Uso de las TIC 38.Introducción de la lectoescritura 39.Coordinación con Educación Primaria	TEM TAC TTO AMC IMA IMM IME IMN URU URI TPP TIC LCT CEP
7	Evaluación de la lengua oral	40.Tipo de evaluación 41.Importancia de la evaluación 42.Programar la evaluación 43.Herramientas de evaluación	TEV IEV PEV HEV

Fuente: Elaboración propia.

Una vez fijada la categorización de la información obtenida, el programa de procesamiento utilizado aporta datos complementarios para profundizar en el análisis. Así sucede con la frecuencia de aparición de cada una de las categorías, que nos informa de los tópicos que más importancia tienen en las concepciones y en las prácticas de los sujetos. La figura 2 los refleja de forma gráfica.

Figura 2.

Frecuencia de aparición de los códigos correspondientes a la categorización del contenido de las entrevistas. Fuente: QDA Miner. Provalis Research.



Como se puede observar, la categoría que más aparece en el discurso de los docentes entrevistados es la correspondiente al tipo de actividades (TAC), dentro de la metacategoría Enseñanza de la lengua oral. Algunos de los sujetos detallan, principalmente, qué tipo de actividades realizan en el aula para enseñar lengua oral (7,2% de frecuencia). Estas consideraciones no solo se producen cuando responden a las cuestiones que se centran específicamente en las actividades, sino que salpican todo el discurso y emergen al hilo de otras categorías. En el lado opuesto, la categoría menos tratada corresponde al uso de la metodología de trabajo por proyectos (TPP), con un 0,1% de frecuencia, acompañada en esta posición de baja presencia por otras tales como el ambiente de clase (AMC, 0,5% de frecuencia), o la participación del alumnado (PDA) y la importancia de la evaluación (IEV) que están en el 0,6%.

Con respecto al conocimiento del currículum de la etapa y de sus elementos, solo los casos 10, 11 y 12 mencionan algunos contenidos y objetivos. Los demás se centran nuevamente en las actividades, destacando aquí los casos 1 y 2, con 2,10% y 1,90%, respectivamente, de presencia en sus discursos de esta categoría (ACT).

Los docentes entrevistados conceden una especial importancia a la enseñanza de la lengua oral en esta etapa por ser “el medio de comunicación principal”, en lo cual coinciden nuestros resultados con los de Muñoz Sandoval (2009) y con los de Ballesteros y Palou (2002), si bien las respuestas a otras cuestiones desvelan que esa enseñanza está falta de sistematicidad, de una planificación hecha con criterio de progresión, de formatos variados y agrupamientos del alumnado coherentes con lo requerido para el desarrollo de esta competencia. Así, los datos de frecuencia muestran que, para los profesores entrevistados, el elemento clave de su trabajo docente son las actividades y los recursos materiales necesarios para implementarlas. La actividad que todos mencionan y que parece que ser la que ocupa mayoritariamente el tiempo dedicado a lo oral es la asamblea, acompañada por la narración de cuentos. Hacen hincapié en la introducción del inglés en la etapa, pues “se puede empezar a hablar no solo en castellano, en inglés empiezan los niños porque tienen más facilidad”.

Sin embargo, no deja de ser llamativa la escasa frecuencia en los discursos de dos grupos de categorías. Por una parte, de la participación del alumnado y del ambiente de clase, dos aspectos imprescindibles para una enseñanza comunicativa de la lengua y, sobre todo, de la lengua oral, donde la disposición del aula, los agrupamientos y el ambiente que rija en ella deben favorecer las interacciones constantes y la toma de la palabra por parte de las niñas y los niños, pues no se pueden trabajar las destrezas orales sin práctica abundante, como ya han establecido hace tiempo estudios previos, como los de Núñez Delgado (2001) o el Vilà (2017), por citar dos que así lo afirman con cierta distancia temporal. Un aula en la que los roles de los alumnos son más pasivos –de receptores– que activos resulta poco propicia para el desarrollo de una didáctica destinada al desarrollo de la competencia oral, que requiere de participación constante sin miedo al error. Por otra parte, se echa en falta mayor frecuencia del trabajo por proyectos (TPP) como estrategia de enseñanza –solo la menciona el sujeto 1–, sobre todo teniendo en cuenta que se trata de maestros de Educación Infantil, donde las metodologías globalizadoras son esenciales e incluso inherentes, según establece la investigación, como la realizada por Zabalza (2017), además del propio marco curricular.

La presencia de la evaluación de las destrezas orales obtiene también resultados bajos, pero, en este caso, nuestra investigación coincide con otras que muestran que no se debe a que no sea importante para el profesorado, sino a la dificultad de evaluar lo oral por el carácter efímero de lo hablado, porque la escasez de instrumentos fáciles de manejar, por las propias situaciones de observación de la producción y la comprensión orales, etc. (Pinilla y Rodríguez, 2012; Vilà y Castellà, 2016). Las declaraciones recogidas confirman esta situación: “Yo siempre les evaluó, por ejemplo, cuando se tienen que aprender de memoria una canción, un trabalenguas... Eso es algo importante porque tienen que trabajar y aprender a memorizar” (8-I). “Bueno, yo los observo todos los días, yo sé que se le da bien a cada uno o en qué partes tienen dificultades, ¿no? Pero nosotros tenemos nuestras ‘pruebas de evaluación’ que son pruebas físicas en la sala de motricidad, o cuando aprendemos algún texto oral. Ahí siempre llevo un registro” (5-F). La evaluación adolece de falta de sistematicidad y de la utilización de técnicas e instrumentos rigurosos y cuando, al hilo de su propio discurso, los entrevistados caen en la cuenta de que es así, lo achacan sin ambages a la falta de “recursos y aspectos prácticos que me dio mi formación universitaria” (3-C).

Estos resultados atañen al conjunto de las doce entrevistas. Si atendemos a las frecuencias de aparición de las categorías tomando ahora como referencia el discurso de cada uno de los casos estudiados (Tabla 3), resalta –en primer lugar– que todos los docentes hacen omisiones de bastantes de ellas, aunque se les interrogue directamente (las que tiene frecuencia 0).

Tabla 3.

Frecuencias de aparición de las categorías en el discurso de los casos.

Códigos	Sujetos/casos											
	(Valores en tanto por ciento)											
	1A	2B	3C	4D	5F	6G	7H	8I	9J	10K	11L	12M
FPR	3,5	9,4	2,7	8,2	1,7	4,2	4,5	1,3	1,3	0,9	0,9	5,1
FCT	3,5	0	1,4	4,1	0	0	2,7	2,7	1,3	0,9	0,9	5,1
TEI	0,7	1,9	2,7	1,4	1,7	3,1	2,7	1,3	2,5	0,9	1,8	2,5
FLG	0	1,9	5,4	0	0	0	1,8	0	0	0	0	0
ECI	2,1	3,8	2,7	4,1	0	6,3	2,7	6,7	7,5	13,2	6,2	7,6
NFL	2,8	3,8	8,1	4,1	3,4	3,1	4,5	2,7	1,3	3,8	5,3	2,5
NFC	3,5	1,9	2,7	0	1,7	1	1	1,3	0	1,9	0,9	2,5
PDE	0	0	0,3	2,7	3,4	0	0	0,1	0,2	0	0,9	0
ACF	4,3	0	0,6	1,4	5,2	2,1	4,5	1,3	1,3	1,9	0,9	2,5
PFU	5,7	0	1,4	1,4	6,9	2,1	4,5	4	1,3	1,9	1,8	3,8
DLO	2,1	1,9	2,7	1,4	0	1	2,7	1,3	1,3	0,9	1,8	1,3
LCI	4,3	7,5	4,1	1,4	0	1	0,9	6,7	7,5	3,8	0	1,3
HLO	0,7	1,9	2,7	4,1	1,7	0	0,9	2,7	1,3	1,9	0,9	1,3
TPL	0,7	1,9	1,4	1,4	1,7	1	1,8	1,3	0	0,9	0,9	1,3
PLP	2,1	1,9	1,4	1,4	1,7	1	2,7	1,3	3,8	1,9	0,9	2,5
NPL	0,7	0	1,4	1,4	1,7	0	0	0	0	0	0	1,3
ACT	2,1	1,9	0	0	1,7	1	0	0	0	0	0	0
OBJ	2,8	0	1,4	2,7	3,4	2,1	3,6	8	5	1,9	0,9	1,3
CNT	0,7	3,8	4,1	0	3,4	0	0,9	2,7	0	0,9	0,9	1,3
ESE	3,5	5,7	4,1	1,4	3,4	8,3	5,4	10,7	10	2,8	9,7	2,5
RCS	4,3	5,7	8,1	2,7	6,9	8,3	6,3	5,3	7,5	4,7	8,8	5,1
CEI	0	3,8	0	1,4	1,7	3,1	0	5,3	1,3	5,7	2,7	2,5
CDA	8,5	0	1,4	4,1	3,4	10,4	8	8	5	0,9	4,4	2,5
PDA	1,4	3,8	0	0	0	0	0	0	0	0	0,1	1,3
IFL	2,8	1,9	2,7	2,7	5,2	4,2	1,8	2,7	5	5,7	6,2	2,5
TEM	2,1	3,8	2,7	2,7	0	1	0,9	0	2,5	2,8	2,7	5,1
TAC	5,7	5,7	6,8	6,8	10,3	10,4	5,4	6,7	5	3,8	11,5	8,9
TTO	4,3	3,8	1,1	4,1	3,4	4,2	5,4	2,7	3,8	2,8	5,3	5,1
AMC	0,7	0	0	1,4	1,7	1	0	0	0	0	0,9	0
IMA	5,7	5,7	5,4	2,7	8,6	3,1	1,8	1,3	6,3	5,7	3,5	8,9
IMM	0,7	0	0	1,4	0	0	0	0	0	0,1	0,9	0
IME	3,5	0	6,8	2,7	1,7	5,2	1,8	0	3,8	0,9	0	0
IMN	1,4	0	4,1	4,1	1,7	0	0	0	3,8	0,9	0	0
URU	2,8	0	1,4	6,8	1,7	2,1	0,9	1,3	3,8	2,8	0,9	0
URI	2,1	0	0	0	0	0	0	0	0	0,9	0	0
TPP	0,7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TIC	0	0	0	2,7	0	3,1	0	0	0	0,04	5,3	0

LCT	0,7	5,7	5,4	0	8,6	1	0,9	4	1,3	7,5	4,4	5,1
CEP	2,8	3,8	4,1	5,5	1,7	2,1	8,9	1,3	3,8	3,8	1,8	2,5
TEV	0,7	3,8	1,4	1,4	0	1	3,6	1,3	1,3	6,6	1,8	1,3
IEV	0	0	0	1,4	0	0	0,9	1,3	0	0,9	0,9	1,3
PEV	0,7	1,9	0	1,4	0	1	1,8	1,3	0	0,9	0,9	1,3
HEV	2,1	1,9	0	1,4	0	1	3,6	1,3	1,3	1,9	1,8	1,3

Fuente: QDA Miner.

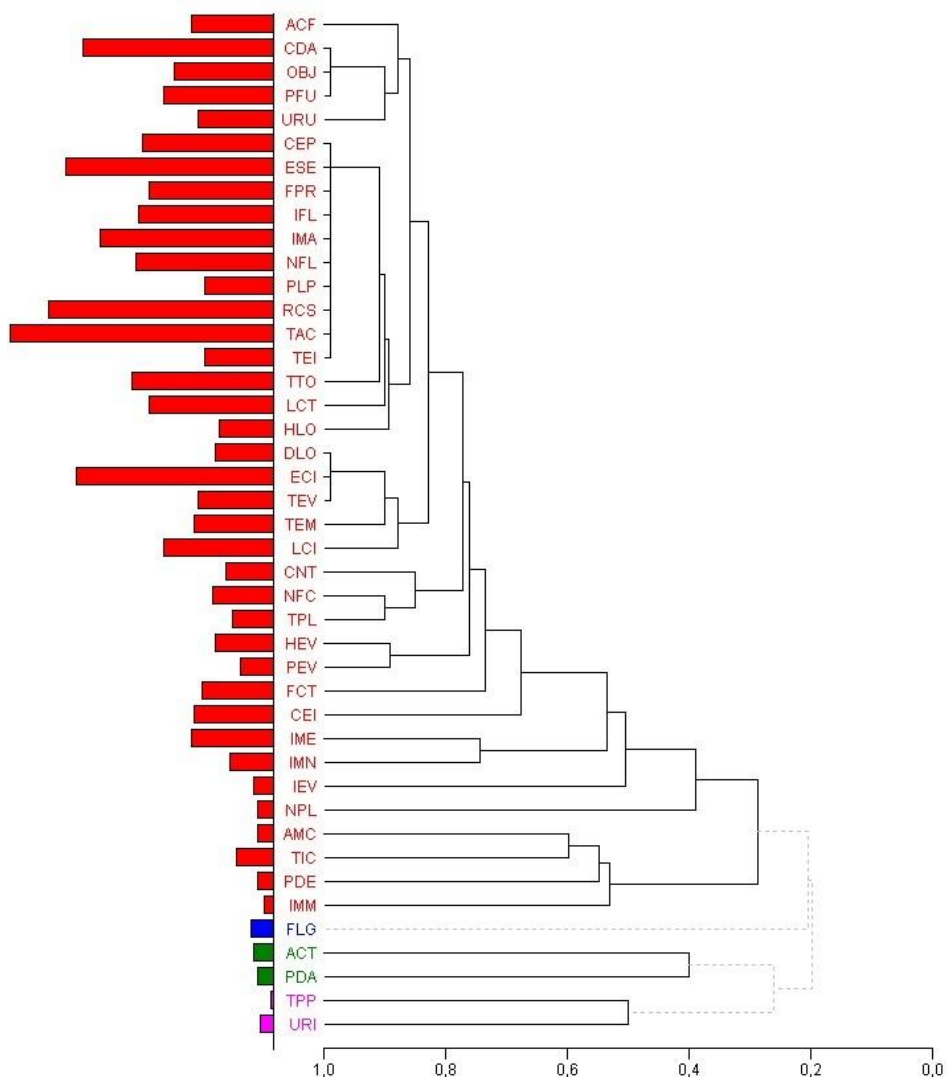
Se puede observar que el sujeto que obvia más categorías es el 2, que no habla de 15 de ellas, seguido por el número 9, que omite 14 de las categorías; el 5, que se salta 13, y los sujetos número 6 y 8, que pasan por encima de las cuestiones planteadas sobre 12 de las categorías. Los sujetos 3 y 12 omiten 11 categorías. Los que incluyen más núcleos de contenido en sus discursos son los sujetos número 1 (solo elude 5 categorías), y 4 y 10 (eluden 7 categorías). Se trata de los sujetos con menos experiencia profesional, por lo que podría pensarse que el hecho de que su formación inicial esté más cercana en el tiempo hace que tengan estos saberes más actualizados y los consideren útiles, cosa que ya no ocurre con los veteranos. Estos resultados de frecuencia o ausencia de aparición de las categorías pueden interpretarse bien como vacíos bien en los saberes y las concepciones de los sujetos –como es el caso del concepto de lengua oral o el conocimiento del currículum de la etapa, poco mencionados–, bien en las prácticas de aula, como ocurre con el trabajo por proyectos, la organización en rincones o el empleo de las TIC (Arancibia et al., 2020; Romero et al., 2020).

Si para profundizar en los datos analizamos la información dada por el programa QDA Miner en forma de dendograma de concurrencia entre categorías (figura 3), se ve la relación entre estas, es decir, cómo se liga la aparición de unas a la de otras conformando redes semánticas que ayudan a entender las conexiones que subyacen en sus concepciones y prácticas docentes. Las coloreadas en rojo presentan abundantes relaciones, mientras que las 6 últimas revelan una red de conexiones bastante más débil entre ellas y con las demás. Estos datos avalan un discurso trabado y coherente en el que se conectan la gran mayoría de elementos considerados, pero, sobre todo, los tres pivotes básicos que definen la metodología como elemento curricular: las actividades (ACT) y tipos de actividades (TAC) que se realizan, los recursos que se emplean (RCS) y las estrategias de enseñanza que se ponen en marcha (ESE). Este predominio de lo metodológico, del “hacer”, por encima de la asimilación de los contenidos es propio de las aulas de Educación Infantil, tal y como han reflejado en sus trabajos autores como Lozares et al. (2020), pues en ellas el estudio en sentido tradicional (sobre textos escritos) no es posible.

Figura 3.

Dendograma de relaciones de concurrencia de categorías en el discurso de los sujetos.

Fuente: QDA Miner. Provalis Research.



Las categorías que tienen que ver con la práctica están más presentes que las relacionadas con la formación docente, con los saberes teóricos que sustentan lo que se hace en el aula o con las concepciones sobre la enseñanza de lo oral en esta etapa. Los entrevistados afirman que la planificación es crucial, pero no concretan mucho más sobre cómo la llevan a cabo ni en qué documentos se plasma: “[...] sobre todo tienes que planificar [...]” (sujeto 3). En este aspecto estamos ante una clara divergencia entre las “prácticas declaradas” (Nolin, 2013) y lo que revela un análisis más a fondo del discurso.

A propósito de la relación de los resultados encontrados con la formación de este profesorado, hay valores de similitud muy bajos entre los dos docentes que comparten el haber estudiado más de una carrera universitaria, las entrevistadas n.º 1 y 10, con un de 0,582 de semejanza. Los valores de similitud entre los docentes que poseen estudios específicos de Magisterio de Educación Infantil son altos, más de 0,6 en todos los casos,

menos las entrevistadas n.º 1 y 10. En cualquier caso, el discurso de los docentes con estudios específicos de Magisterio de Educación Infantil y el de los que no poseen estos estudios son muy similares. Todos cuentan con un conocimiento semejante acerca de los tipos de actividades o sobre los elementos curriculares, por ejemplo. Destaca, sin embargo, que los estudios de Formación Profesional (FP), en los cuatro docentes que poseen esta titulación, les han proporcionado más elementos útiles para enseñar lengua oral –y cualquier otro aspecto de su labor– que la formación universitaria. Asimismo, resaltan en numerosas ocasiones la importancia de la formación continua del profesorado, aunque declaran no hacerla apenas. Opinan que esta debería promoverse y realizarse en el centro escolar para facilitar la conciliación, que es el motivo que más veces se aduce como causa.

En suma, el análisis de contenido realizado destaca las insuficiencias para los entrevistados de la formación recibida en la universidad, pues ahí ubican todos, en último extremo, el motivo por el que algunos de los aspectos sobre los que se les ha preguntado no son abordados en sus clases. Estas carencias de la formación inicial se centran en que los elementos prácticos son escasos y los teóricos no son válidos por obsoletos en contenido y metodología. Insisten en que los primeros los han adquirido con la experiencia profesional, no a través de la formación permanente: “Al final donde más se aprende a enseñar es en el aula, con tu día a día, al resolver los problemas que te surgen” (Sujeto 10-J). Por último, otra cuestión que pone de manifiesto nuestro estudio es la falta de conciencia sobre la importancia de la teoría en la formación docente. Todos consideran que la han recibido en exceso, y nadie comenta que, si este aprendizaje basado en la actividad profesional no tiene unas bases sólidas y actualizadas, se perpetúan los modos tradicionales de trabajar y se dejan fuera las posibilidades de innovación aportadas por la investigación.

3.2. Resultados del análisis del discurso de los entrevistados

Los discursos de los docentes entrevistados son, en general, amplios; todos sobrepasan los 35 minutos de entrevista, lo cual nos ha permitido realizar un detallado análisis de sus argumentos y de los recursos utilizados para exponerlos. Además de las perspectivas *etic/emic* aplicadas, la construcción de los enunciados (lo que en ellos se tematiza) y los marcadores discursivos corroboran las interpretaciones hechas en la primera fase de análisis del contenido.

En algún momento todos se muestran indecisos en algunos aspectos. En su segunda intervención la primera entrevistada, por ejemplo, introduce uno de los marcadores discursivos-conversacionales del que harán uso el resto de los docentes: “¿no?”. Este demuestra principalmente la necesidad de reafirmación de las ideas que está transmitiendo, pues espera, incluso, en algunos momentos con una pausa, el asentimiento de la entrevistadora para confirmarle si lo que está diciendo es o no correcto o adecuado. Si atendemos a las categorías lingüísticas empleadas, podemos destacar varios aspectos. Por una parte, el uso reiterado de determinados marcadores discursivos: “mucho, muchísimo, mucho”, que sirven para acompañar las afirmaciones sobre las que se muestra seguridad. De hecho, es una de las características de ocho de los docentes entrevistados,

ya que muestran bastante contundencia en sus respuestas, atribuible a la amplia trayectoria profesional con la que cuentan. Por otra parte, también hacen un uso reiterado de los pronombres personales, “yo” y “nosotros”. Este último aparece a modo de plural inclusivo ([-mos]) para indicar que a ese respecto pertenecen a ese grupo y forman parte de su éxito, como podemos comprobar en la siguiente cita de la docente número 2: “[...] pero yo cuando me cuentan mis compañeras, digo, ¡pero si eso en Infantil ya lo estamos trabajando desde hace muchísimo tiempo!”.

Algunas preguntas, sobre todo las que están relacionadas con la formación recibida y su utilidad, suelen contestarlas directa e inmediatamente, lo que indica que las tienen claras y que han reflexionado antes sobre ello. Por ejemplo, la entrevistada 6 responde a la cuestión acerca de por qué decidió estudiar Magisterio de Educación Infantil: “Pues es que lo tenía claro desde pequeña, siempre decía que iba a hacer Magisterio de Educación Infantil de pequeña”. En el caso de la formación, hay que insistir en que todos los docentes parecen no tener dudas sobre que la formación universitaria no es suficiente para llevar a cabo una práctica educativa eficaz. El entrevistado 11 expresa esta idea de forma general, lo que implica que para él este hecho sigue siendo así: “Yo creo que en la carrera aprendes poquito, donde yo más he aprendido ha sido con la experiencia, lo que yo he ido haciendo, muchos cursos”. En esta misma frase evidencia que hace bastantes años, según se especifica en el discurso, realizaba cursos para mejorar su formación, pero no en la actualidad.

La perspectiva *emic* de los entrevistados acerca de este tema muestra que son conscientes de que tendrían que seguir actualizando su formación. Algunas citas de sus discursos lo demuestran: “[...] yo mis poesías tienen ya muchísimos años, ya están viejas”, “[...] y luego las necesidades que te creas, estás enseñando y tú dices, pues esto lo podría mejorar, y cómo lo podría mejorar”; sin embargo, no han continuado actualizándose porque, en parte, y desde el plano *etic*, no tienen tiempo y porque suelen encontrar recursos que les permiten salir adelante sin profundizar demasiado en cambios que supongan verdadera innovación: “Te metes y buscas informaciones”. La docente número 3 propone, para solventar esta situación, que se enfoque de otra forma la carrera universitaria de Magisterio de Educación Infantil: “Lo tendrían que enfocar así la carrera de Infantil, de Magisterio, todo, enseñar de otra manera, que no sea ahí contenidos, contenidos, pero, en fin”. Esto confirma lo que ya encontramos en el análisis del contenido: en último término todo se remonta a las insuficiencias de lo aprendido en la Universidad, aunque se cuente ya con una trayectoria de 25 años de ejercicio.

El punto de vista *emic* acerca de los elementos teóricos que proporcionan los estudios universitarios de Magisterio permite constatar también que para la mayoría quizá si hay suficiente formación, pero no saben ponerla en práctica: “[...] sí la hay, lo que pasa es que te dan mucha y a lo mejor, luego, no la pones en práctica [...]”. Quizá conscientes de que a la formación inicial no se le puede achacar todo porque hubieran podido actualizarla, una de las entrevistadas apunta: “A lo mejor es que yo también me conformo con poco, pero que yo creo que tenemos elementos suficientes [...] y a lo mejor no sabes utilizarlos”. Acerca de esta idea es importante señalar, desde la perspectiva *etic*, que, si bien es cierto que la formación inicial universitaria de Magisterio en España cuenta, en general, con elementos teóricos y conocimientos que procuran que los docentes lleven a

cabo su labor educativa de forma eficaz, los contenidos de lengua oral en las materias de la anterior diplomatura y del actual Grado de Maestro de Educación Infantil son muy escasas y dispares (Santamarina y Núñez Delgado, 2021). Cabe interpretar que es por ello, entre otras razones, por lo que las prácticas educativas en lo tocante a la oralidad en las aulas de Infantil están anquilosadas y los docentes no disponen de elementos que aseguren un proceso de enseñanza y aprendizaje óptimo al respecto.

Si nos centramos en las categorías lingüísticas que informan sobre el grado de implicación personal en las afirmaciones que los maestros y maestras hacen (recursos gramaticales y marcadores discursivos), cabe destacar el uso del pronombre personal “yo” en aquellas frases en las que expresan algo positivo o dan a conocer su opinión firme (relación entre el contexto y el texto): “[...] yo como tuve el expediente bueno, pues pude acceder a la facultad”, “[...] es el Jardín de Infancia donde más aprendí yo”, “[...] yo creo que la lengua siempre se trabaja”, “[...] la literatura, pues, siempre está reflejado en la Educación Infantil, creo yo”. Utilizan, por otra parte, la tercera persona del plural cuando dan a conocer ideas que considera generales o no aplicables a sus casos: “[...] pues los maestros prácticamente no sabían qué decreto era el de ahora [...] no estaban muy informados”, “no se hace en las aulas y en el colegio no se fomenta y no se trabajan las cosas nuevas que hay, ni los decretos, ni órdenes...”. Precisamente en esta afirmación se puede constatar la perspectiva *emic*: no mantienen actualizada su formación porque en el centro educativo de la mayoría de los entrevistados (diez de los doce) no se fomentan ni se trabajan estos aspectos del currículo. Si bien es cierto que cada colegio establece o puede establecer la formación permanente del profesorado, desde la perspectiva *etic* se puede contraargumentar que los docentes pueden buscar esa formación, además de con lecturas personales y grupos de trabajo, a través de los Centros de Profesorado o de los Servicios de Formación que ponen en marcha las administraciones educativas. En este contexto cabe reseñar, igualmente, que los docentes no responden directamente a la cuestión, “¿Crees que debes completar tu formación para enseñar lengua oral?” y suelen desviar el tópico, más que hacia sus carencias formativas, hacia las dificultades que acarrea la diversidad del alumnado: “Realmente no estamos formados, yo no estoy formada, cuando me vinieron niños como cuando me entró uno en una clase con parálisis cerebral, otro con problemas de visión y...”, apunta la 5.^a entrevistada. Ninguno de los sujetos refiere que precise formación específica sobre contenidos y conocimientos para enseñar lengua oral.

Otros aspectos discursivos que destacan en el uso del lenguaje por parte de los entrevistados son el escaso uso de tecnicismos y la abundancia de términos más coloquiales: “chiquillos”, “poquillo”, etc. Dice la entrevistada 6: “[...] Entonces la influencia, pues, bueno, mi madre siempre me decía: ¡Ay, yo quiero tener una niña maestra para tener gallinas y conejos en el pueblo!”. El aspecto positivo de este tono relajado es que desvela que los sujetos se sentían cómodos y eso apoya la validez de la información aportada en las entrevistas.

La entonación y ciertos marcadores discursivos de carácter deíctico en ocasiones evidencian la confianza que poseen sobre su trabajo. Utilizan expresiones del tipo: “Te voy a explicar...”, “¿vale?”, “¿estamos?”, “mira”. Esto se ilustra en la respuesta, por ejemplo, que da la entrevistada 4 a la pregunta sobre si está satisfecha con la enseñanza

de la lengua oral en su clase: “Sí, estoy satisfecha, pero eso no quiere decir que no sea agoniosa de querer más, ¿vale? Porque de hecho ya hay niños que están leyendo y escribiendo, ¿no?”. Por último, hay poca argumentación reflexiva de los juicios de valor emitidos. En general, en este particular nuestros resultados coinciden con los de Pérez-Alcaraz y Caro (2022, p.12) cuando afirman que el análisis interpretativo correspondiente a tal estudio “enfoca el conocimiento educativo sobre la argumentación desde una vertiente constructivista fundamentada en el desarrollo dialógico de la comunicación lingüística donde los intervinientes emiten razonamientos en apoyo de su punto de vista sobre un asunto con la intención de convencer a los interlocutores de que este es plausible o conveniente”.

Otro punto que cabe destacar es que una de las principales teorías implícitas que se percibe en los sujetos es la idea de que la enseñanza de la lengua oral en esta etapa conlleva la aproximación al lenguaje escrito. Los argumentos formulados evidencian esta idea: “Es asamblea en el que hay sistematización de lenguaje oral, de lenguaje escrito, de explicación de Matemáticas, de explicación de contenidos [...]”. “Sí, la oral y la escrita. [...] Es una asociación continua de contenido y trabajo [...]”. Se constata, asimismo, en esta cita, que la asamblea no se erige como actividad para trabajar solamente la oralidad, pese a que en las cuestiones sobre las actividades ha sido la primera de las mencionadas por la totalidad de la muestra. Es decir, la lengua oral, incluso en esta etapa en la que es el principal instrumento de comunicación de las niñas y los niños porque todavía no están alfabetizados, no tiene una absoluta sustantividad propia, parece estar subordinada de algún modo al aprendizaje de la escritura y la lectura. Acerca de esta idea queremos señalar que investigaciones como la realizada por Alexander (2018), con la que coincidimos, sostienen que en lugar de que prevalezca la aproximación al lenguaje escrito y los números, como se ven obligados a hacer muchos docentes, “presionados por la necesidad de elevar el nivel educativo, se han de primar la construcción de sus destrezas sociales, su lenguaje y su confianza a través de juegos, o simplemente hablando con los niños”.

En relación con estas limitaciones de las que los docentes se van haciendo conscientes a través de sus propias palabras, otro de los fragmentos que puede analizarse es el siguiente: “[...] en Educación Infantil no te puedes poner demasiados objetivos, cuando yo estudiaba siempre lo decían, que cuatro o cinco objetivos son los que debes de trabajar más. Bueno siempre es verdad que hay algunos objetivos que se cumplen”. Desde la perspectiva *emic*, algunos entrevistados responden, como es el caso de la 6, que “hay algunos objetivos que se cumplen”, y argumenta que durante su formación inicial una de las directrices que daba el profesorado (“siempre lo decían”), era que se trabajasen cuatro o cinco objetivos, aunque en el currículo aparezcan más. La maestra de forma indirecta, y aquí se puede constatar una teoría implícita, ratifica que en su caso no trabaja todos los objetivos que se incluyen en el currículo porque estima que hay algunos más importantes que deben desarrollarse de forma primordial y porque tampoco hace falta, según le enseñaron en su formación inicial, que vuelve a ser la condicionante principal de sus actuaciones, pese a que sean ya muchos los años (28 en este caso) de ejercicio profesional. Sin embargo, no quitaría ni añadiría ningún objetivo: “Hombre, yo creo que cuando están puestos es porque son importantes todos, ¿no?” Sucede de forma similar con el resto de entrevistados. Estamos ante un caso evidente de contraste entre prácticas declaradas y

prácticas reales que la entrevista ha ayudado a poner de manifiesto y en lo cual nuestros resultados corroboran abundantemente los de Nolin (2013).

La última cuestión de la entrevista atañe a la coordinación entre el profesorado de Educación Infantil y el de Educación Primaria. Los docentes finalizan con una amplia reflexión acerca de este tema. La extensión de sus respuestas indica que les importa mucho y que sienten que no hay coordinación con el profesorado de Primaria (Tamayo, 2014) y que su trabajo es minusvalorado. Aunque corroboran que la coordinación no se suele llevar a cabo en los centros, creen que es un aspecto que tendría que trabajarse: “Realmente tendríamos que estar unidos en ese aspecto porque cuando llegan a Primaria los niños, nosotros les hemos enseñado de una manera y en Primaria van a ver las cosas de otra”. “No tenemos una buena coordinación, al menos en el centro en el que estoy”, o el entrevistado doce que subraya: “Parece que ellos van por un lado y nosotros por otro”. Esta coordinación en lo relativo a la lengua oral presenta el mismo panorama: los entrevistados señalan que normalmente esto nunca se produce, lo que perjudica a los alumnos que deberían seguir trabajando la comunicación oral en Primaria.

4. Conclusiones

Las conclusiones de esta investigación se presentan a partir de una síntesis de las respuestas encontradas a las preguntas y objetivos de investigación que se plantearon en su origen, y se cierran con las principales consecuencias derivadas de los resultados.

En relación con la primera cuestión, qué manifiestan los docentes de Educación Infantil sobre sus saberes teóricos y prácticos en relación con la enseñanza de la lengua oral en sus aulas, hemos encontrado que para los entrevistados el objetivo primordial de la lengua oral en Educación Infantil debe ser el de conseguir que el niño exprese sus deseos, sus motivaciones y sus necesidades y que pueda desenvolverse de forma autónoma, y que esto se logra esencialmente a través de actividades y recursos. Otros aspectos como la planificación o las estrategias metodológicas tienen menos importancia en su quehacer. Consideran que la asamblea, junto con los cuentos y la memorización de poemas o trabalenguas, cubren la práctica totalidad de necesidades comunicativas en las destrezas orales del alumnado y que, por la inquietud propia de la edad, este debe ante todo aprender a escuchar y a respetar los turnos de palabra.

Con respecto a lo planteado en la segunda pregunta, las concepciones que subyacen a las prácticas declaradas, se detecta una desmotivación en el profesorado hacia el análisis de su práctica y hacia la innovación, en parte porque el hecho de que trabajen con niñas y niños muy pequeños no parece requerir más. No aparecen, por ejemplo, consideraciones sociológicas relacionadas con el papel del mayor o menor capital lingüístico con el que se llega al colegio en el éxito o fracaso escolar o con la posible compensación de diferencias debidas al entorno familiar o social a la que pueden contribuir con su trabajo; tampoco las hay sobre la innovación como necesidad de ajustar la educación a la evolución de la sociedad.

El tercer punto se interesa por los argumentos que aporta el profesorado de esta etapa para explicar las contradicciones o desajustes entre las concepciones teóricas, las prácticas declaradas y los efectos deseados en la competencia oral del alumnado que, como hemos

visto, descubren en sus propios relatos. La conclusión sobre este punto se relaciona directamente con las últimas preguntas planteadas, pues los docentes cuyos casos se han analizado expresan que las carencias en su práctica se deben a la escasa calidad de su formación inicial, excesivamente teórica y poco pensada para enfrentarse al día a día de aulas y colegios, y que los maestros de Primaria dejan de lado el bagaje de lo aprendido en Infantil.

Estos hallazgos nos llevan a concluir que sigue siendo necesaria mucha investigación orientada a identificar problemas y perspectivas para mejorarlos, es decir, que en el caso de la enseñanza de la lengua oral en el que hemos centrado este estudio, la investigación y la innovación deben encontrar cauces para retroalimentarse y ayudar a continuar cambiando esa tradición silente de nuestro sistema educativo en la que el maestro monopoliza la palabra en detrimento del alumno, que sigue siendo ante todo un receptor. Asimismo, hay que hacer un especial hincapié en que nuestra investigación pretende, como consecuencia de las evidencias encontradas y expresadas en los puntos anteriores, poner de manifiesto que hay una clara necesidad de mejorar y actualizar tanto la formación inicial como la formación permanente del profesorado de Educación Infantil, desde un punto de vista científico y didáctico, en lo relativo a la competencia oral y al modo de lograr su desarrollo en el alumnado de esta etapa.

Presentación del artículo: 30 de octubre de 2022

Fecha de aprobación: 9 de diciembre de 2023

Fecha de publicación: 31 de marzo de 2023

Santamarina Sancho, M. y Núñez Delgado, M.P. (2023). Aportaciones del análisis del discurso argumentativo a la comprensión del pensamiento docente: estudio de casos sobre la enseñanza de la lengua oral en Educación Infantil. <i>RED. Revista de Educación a Distancia</i> , 23(75). http://dx.doi.org/10.6018/red.545001

Financiación

Este trabajo se ha realizado dentro del periodo del Proyecto PID2019-105913RB-I00 financiado por MCIN/ AEI/10.13039/501100011033.

Referencias

- Abascal, M.^a D. (2004). *La teoría de la oralidad*. Universidad de Málaga.
- Alexander, R. (2018). Developing dialogic teaching: genesis, process, trial. *Research papers in education*, 1-38. <http://robinalexander.org.uk/wp-content/uploads/2019/12/RPIE-2018-Alexander-dialogic-teaching.pdf>
- Arancibia, M. et al. (2020). Creencias sobre la enseñanza y uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en docentes de educación superior. *Formación universitaria*, 13(3), 89-100. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000300089>

- Ballesteros, C. & Palou, J. (2002). Les creences del professors i l'ensenyament de la lengua oral". M. Vilá. (coord.) En *Didàctica de la llengua oral formal* (pp. 111-122). Barcelona: Graó.
- Birello, M. & Sánchez-Quintana, N. (2013). Conceptualizaciones sobre las lenguas y creencias sobre el plurilingüismo de los docentes a través de sus relatos de vida lingüística. *RILA*, 2-3, 191-205.
- Cohen, L. et al. (2011). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Delval, J. (2001). *Descubrir el pensamiento de los niños. Introducción a la práctica del método clínico*. Barcelona: Paidós.
- Dumais, C. et al. (2022). Pratiques déclarées d'enseignement et d'évaluation de l'oral d'enseignants du 3e cycle du primaire: Comparaison de résultats de recherches au Québec et en Espagne. *Revue internationale de communication et socialisation (RICS)*, 9(1), 58-83.
- Eurostat (2015). Eurostat regional yearbook 2015. <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/3217494/7018888/KS-HA-15-001-EN-N.pdf>
- Gil, M. R. & Bigas, M. (2012). Influencia de las creencias de las docentes en el proceso de alfabetización inicial. *Exedra: Revista Científica*, 139-150. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4222906>
- Grupo Val.Es.Co (s/d). Sistema de transcripción del corpus de español coloquial. <https://www.uv.es/corpusvalesco/convenciones.html>
- Harris, M. (1988). *Antropología cultural*. Madrid: Alianza.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas de investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Lorenzetti, C. (2012). *Caracterización formal y análisis empírico de mecanismos incrementales de búsqueda basados en contexto*. [Tesis de doctorado, Universidad Nacional del Sur]. Repositorio Digital Institucional de la Universidad Nacional del Sur.
- Lozares, C. et al. (2020). Análisis e interpretación de entornos situacionales mediante el análisis reticular del discurso. *Athenea Digital*, 20(2), 1-29. https://ddd.uab.cat/pub/athdig/athdig_a2020v20n2/athdig_a2020v20n2p2239.pdf
- Muñoz Sandoval, A. (2009). *El desarrollo de las competencias básicas en educación infantil: propuestas y ejemplificaciones didácticas*. Madrid: MAD.
- Nolin, R. (2013). *Pratiques déclarées 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. Montréal: Université du Québec à Montréal.
- Núñez Delgado, M.ª P. (2001). En clase no se habla: Reflexiones sobre el uso de la palabra en las aulas desde la perspectiva de la educación lingüística. *Investigación en la Escuela*, 43, 85-96.
- Núñez Delgado, M.ª P. (2003). *Didáctica de la comunicación oral: bases teóricas y orientaciones metodológicas para el desarrollo de la competencia discursiva oral en la educación obligatoria*. Grupo Editorial Universitario.

- Núñez Ruiz, G. (1996). Tradición silente y comunicación oral en la Educación Secundaria. *Lenguaje y Textos*, 9: 83-92.
- Núñez Delgado, M.^a P. (2000). Un aspecto básico para la didáctica de la lengua oral: el papel del lenguaje en la comunicación didáctica. *Lenguaje y textos*, 16, 155-172. <http://digibug.ugr.es/handle/10481/24067>
- Núñez Delgado, M.^a P. & Santamarina, M. (2020). Criterios para la elaboración y validación de instrumentos de investigación cualitativa: un modelo de entrevista clínica semiestructurada. En E. López Meneses et al. (coords), *Claves para la innovación pedagógica ante los nuevos retos: respuestas en la vanguardia de la práctica educativa*, (pp. 229-239). Madrid: Octaedro.
- Pérez-Alcaraz, P. & Caro, M.^a T. (2022). Analysis of university students' habits in argumentative text commentaries. *Investigaciones sobre lectura*, 17(1), 1-20. <https://doi.org/10.24310/isl.vi17.14140>
- Pinilla, R. & Rodríguez, M. E. (2012). *La evaluación de la oralidad. Un reto y un compromiso*. Ponencia presentada en el XIII Congreso de la Sociedad Española de la Lengua y de la Literatura (SEDLL), Cádiz, España.
- Pujol, M. (1992). Algunas reflexiones sobre la didáctica de la lengua oral. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 16, 119-126.
- Quevedo, E. & Franco-Avellaneda, M. (2022). Creencias de docentes de preescolar sobre ciencia y tecnología: desafíos para la apropiación social del conocimiento en la infancia. *Revista Colombiana de Educación*, 84, 1-22. <https://doi.org/10.17227/rce.num84-11365>
- Romero, M. et al. (2020). Las TIC en el fomento lector de los adolescentes. Un estudio de caso desde las creencias docentes. *Contextos educativos. Revista de Educación*, 25, 105-125. <https://doi.org/10.18172/con.4249>
- Ruiz Olabuénaga, J. L. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Ruiz Bikandi, U. (2002). La construcción de la lengua oral. *Aula de Infantil*, 10, 6-11.
- Sánchez Rodríguez, S. (2008). *La asamblea de clase para la didáctica de la lengua oral en el segundo ciclo de Educación Infantil: estudio de casos*. [Tesis doctoral]. Universidad de Cantabria. <http://www.tesisenred.net/handle/10803/10640>
- Sánchez Rodríguez, S., & González Aragón, C. (2016). La asamblea de clase en educación infantil: un espacio para crecer como grupo. *Revista Iberoamericana De Educación*, 71, 133-150. <https://doi.org/10.35362/rie7108>
- Santamarina, M. & Núñez Delgado, M.^a P. (2021). Dificultades y retos para la enseñanza y el aprendizaje de la lectoescritura: aportaciones de un estudio de casos colectivo. *Lengua y habla*, 25, 242-267. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8223770>
- Santander, P. (2011). Por qué y cómo hacer análisis de discurso. *Cinta Moebio*, 41, 207-224. www.uchile.cl/documentos/santander_74716_0.pdf

- Serna, M. (2020). Relación entre el desarrollo neuromotor y el lenguaje oral en Educación Infantil. *Joned*, 1(1), 100-107. <https://doi.org/10.1344/joned.v1i1.31721>
- Shulman, L. S. (1986a). Paradigms and research programs in the study of teaching: A contemporary perspective. En M. C. Wittrock (Coord.) *Handbook of Research on Teaching*. Third Edition. A Project of the American Educational Research Association, (pp. 3-36). New York: Macmillan.
- Shulman, L. S. (1986b). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Shulman, L. S. (1991). Ways of seeing, ways of knowing, ways of teaching, ways of learning about teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 23(5), 393-395.
- Shulman, L. S. (2019). Aquellos que entienden: desarrollo del conocimiento en la enseñanza. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 23(3), 269-295.
- Tamayo, S. (2014). La transición entre etapas educativas: de educación infantil a educación Primaria. *Participación educativa*, 130-137. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/108841/tamayo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Vergara, M. (2016). La práctica docente. Un estudio desde los significados. *Cumbres*, 2(1), 73-99. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6550779>
- Vilà, M. & 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
- Vilà, M. (2017). Secuencia didáctica gramatical (SDG) e interacción oral entre iguales. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 75, 13-19.
- Vilà, M. & Castellà, J. M. (2021). Oralidad y escritura, una relación de ayuda mutua. *Aula de innovación educativa*, 301, 10-15. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/215910>
- Woods, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zabalza, M. A. (2017). *Didáctica de la educación infantil*. Madrid: Narcea.