

Universidad de Costa Rica
Escuela de Formación Docente
Escuela de Filología, Lingüística y Literatura

El proceso de enseñanza-aprendizaje de la oralidad en estudiantes de secundaria de tres colegios costarricenses de Tercer Ciclo y Educación Diversificada

Memoria de Seminario de Graduación para optar por el grado de Licenciatura en la Enseñanza del Castellano y la Literatura

Estudiantes:

Emily Isabel Méndez Jiménez, B34201

Ricardo Alfonso Arias Cordero, B30603

Wilmer de los Ángeles Gamboa Gamboa, B42697

Ciudad Universitaria, Rodrigo Facio

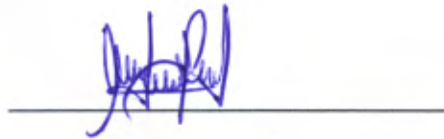
San José, Costa Rica

II ciclo, 2022

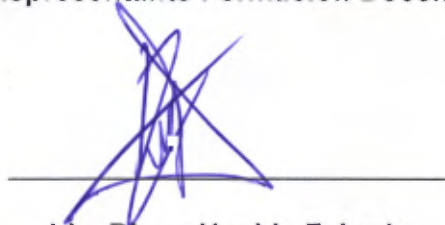
TRIBUNAL EXAMINADOR



M. L. Luis Serrato Pineda
Representante Filología, Lingüística y Literatura



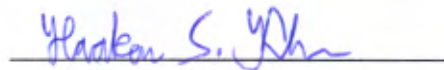
Licda. Andrea Leitón Redondo
Representante Formación Docente



Lic. Diego Ugalde Fajardo
Director Seminario de Graduación



Dra. Catalina Ramírez Molina
Lectora Asesora



M. L. Haakon S. Krohn
Lector Asesor

Agradecimientos

Agradecemos a los representantes de cada institución que no dudaron en brindarnos un espacio para este trabajo: directores, profesores y estudiantes.

A nuestro director de tesis, Lic. Diego Ugalde, a los profesores lectores, Dra. Catalina Ramírez. y M.L. Haakon S. Krohn, por su dedicación, entrega y cooperación con este trabajo.

Ricardo, Wilmer y Emily

Gracias a los compañeros de viaje en esta aventura llamada universidad: a Auxiliadora Soto, Isabel Aguilar, Adyery Sequeira, Ariel Bonilla, Eugenia Varela, Natalia Morales, Valeria Mora, Karol Navarro y a cada persona con la que compartí dentro y fuera de las aulas de esta institución.

A cada uno de los profesores que estuvieron presentes en estos años (llevo muy presentes sus enseñanzas), en especial, a Cindy Artavia, con quien he compartido desde mi primer año de universidad momentos buenos y malos. A Carmen Liddy Fallas, con quien platicaba aménamente en nuestras tardes de café (un abrazo hasta el cielo). A Ronald Campos, de quien aprendí que la poesía es la puerta a un mundo infinito de posibilidades y a quien admiro por su gran vocación de docente y poeta.

Wilmer Gamboa

Gracias a Luis Gerardo M., María J. Castro, Ricardo Ramírez, Raquel Castro, Laura Cárdenas y otros tantos con quienes aprendí el significado de esta profesión: los aprecio muchísimo. También, a cada profesor que conocí, porque de ellos llevo el valor de la enseñanza.

“La Universidad es una entidad eminentemente educativa, cuya misión primordial subyacente de cualquier otra, es la formación del hombre.” (Carlos M. A. Sede de Occidente). ¡Gracias, Educación Pública!

Emily M.J.

Dedicatoria

A mis padres, por trabajar incansablemente para darme lo necesario para ser el profesional que soy hoy. A mis hermanos, mi cuñada y mi sobrino, por ser parte de este camino llamado vida. A mis amigas de toda la vida y a los amigos y compañeros de la universidad, porque han aportado a mi formación humana y profesional. A Ricardo y a Emily, mis compañeros en esta aventura. Hemos caminado juntos halando este proyecto con la mirada siempre fija hacia adelante para alcanzar la meta. A todos, gracias por estar ahí, son parte fundamental de mi vida y agradezco a Dios que los haya puesto en mi camino.

Aunque ya no estén, mis antepasados han sido parte fundamental para que me encuentre donde estoy actualmente. Cómo no agradecerles el esfuerzo hecho y dedicarles un momento tan importante en mi carrera profesional. A mis abuelos, Apolonio, Eduvina, Jesús y María, a quienes tengo presentes en mi mente todos los días. A mis bisabuelos, Angélica y Camilo, Eva y Dámaso, Orfilia y Romualdo, Peregrina y Malaquías, de los cuales conozco sus historias, las dificultades que pasaron para darles una vida digna a sus descendientes, educarlos con valores y volverlos personas de bien. “Dichoso aquel que recuerda con agrado a sus antepasados, que gustosamente habla de sus acciones y de su grandeza y que serenamente se alegra viéndose al final de tan hermosa fila”.

Wilmer Gamboa Gamboa

A la versión de nosotros que cree y nunca se rinde. Gracias, espíritu creativo y fuerza de voluntad, a ustedes por coincidir y creer en esto. Tres personas con sueños y proyectos; sus fuerzas fueron la motivación para mantener la mirada fija en la meta: Ricardo, Wilmer y Emily. Los admiro y respeto. Buen camino.

A Ana Isabel Jiménez Vásquez, conexión, herencia maternal y fortaleza; y a mi padre Emiliano Méndez Elizondo, metáfora de la disciplina y la dedicación; pilares de mi parte del trabajo. A mi hermano Sergio Méndez, confidente y amigo. A mis dos ahijados: Sebastián Meza Carranza y Amy O. Vásquez Jiménez, y a Odilie Vásquez Vargas. A mis amigos.

Emily M.J.

Tabla de contenido

Tabla de contenido	V
Índice de cuadros o tablas	IX
Índice de figuras	IX
Resumen	X
1. Capítulo primero: Contexto de la situación actualidad de la competencia oral a nivel nacional e internacional	1
1.1. Tema	1
1.2. Justificación	1
1.3. Objetivos	4
1.3.1. General	4
1.3.2. Específicos	4
1.4. Antecedentes	5
1.4.1. Investigaciones nacionales	5
1.4.2. Investigaciones internacionales	10
1.5. Marco Teórico	19
1.5.1. Referentes pedagógicos	19
1.5.2. Enseñanza de la competencia oral	26
1.5.3. Evaluación de la competencia oral	28
1.5.4. Competencia comunicativa: el desarrollo de habilidades de comunicación	28
1.5.5. Competencia oral	29
1.5.6. Situación comunicativa	36
1.5.7. Intención comunicativa	36
1.5.8. Educación virtual	37
1.6. Marco metodológico	38
1.6.1. Tipo de investigación: cualitativo	39
1.6.2. Método fenomenológico	39
1.6.3. Selección de participantes	40
1.6.4. Análisis de datos	41
1.6.5. Técnicas para la recolección de información	44

1.6.6. División de labores del seminario	51
2. Capítulo segundo: Base teórica y práctica que sustenta la formación de las competencias y habilidades comunicativas en el aula de Español _____	52
2.1. Política Educativa hacia el Siglo XXI (1994)	53
2.2. El centro educativo de calidad (2008)	57
2.3. Programas de Estudio de Español (2009).....	60
2.4. Competencias del siglo XXI (2014).....	62
2.5. Fundamentación pedagógica de la transformación curricular (2015).....	64
2.6. La persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad (2017)	70
2.7. Programa de estudio de Español (2017)	73
2.8. Hallazgos principales	79
3. Capítulo tercero: El papel del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia oral en el aula de Español _____	82
3.1. Enfoque comunicativo.....	82
3.2. Enseñanza de la comunicación oral.....	86
3.3. Percepción de los docentes de Español sobre la comunicación oral del estudiantado.....	91
3.4. Percepción de los docentes sobre el proceso formativo universitario y permanente en torno a la expresión oral	93
3.5. Aptitudes y destrezas de los docentes de Español	95
3.6. Principales hallazgos de las entrevistas.....	95
4. Capítulo cuarto: Las estrategias didácticas al servicio de la competencia oral dentro de la clase de Español _____	98
4.1. Observaciones no participantes.....	99
4.1.1. Observaciones de Bachillerato Internacional	102
4.1.2. Observaciones de Bachillerato Nacional	116
4.1.3. Hallazgos de las observaciones	130
4.2. Análisis planeamientos y GTA.....	131

4.2.1. Análisis de planeamientos	132
4.2.2. Guías de Trabajo Autónomo	156
5. Capítulo quinto: Lineamientos para la mejora del proceso de enseñanza- aprendizaje de la competencia oral	166
5.1. Didácticos	166
5.1.1. Estrategias didácticas recomendadas	167
5.1.2. Reestructurar estrategias	172
5.1.3. Unificar habilidades comunicativas.....	173
5.1.4. Emplear plataformas actuales	173
5.1.5. Libros de textos que incluyan oralidad	174
5.1.6. No dejar la enseñanza de la oralidad en lo implícito	175
5.1.7. Manejo teórico	175
5.1.8. Modelo Speaking Hymes.....	176
5.2. Curriculares	177
5.2.1. Unificación Primaria y Secundaria.....	177
5.2.2. Marco teórico de la oralidad en el programa	177
5.2.3. Darle visibilidad a la oralidad.....	178
5.2.4. Dejar el programa abierto a situaciones reales	178
5.2.5. Enlazar el programa a un futuro replicable	179
5.2.6. Más solución de problemas para un aprendizaje significativo.....	180
5.2.7. Adecuar a la realidad.....	180
5.2.8. Capacitación constante desde el MEP	181
5.2.9. Carencia en educación universitaria.....	181
5.3. Evaluativos	182
5.3.1. La evaluación	182
6. Conclusiones	189
7. Limitaciones	197
8. Referencias	198
9. Anexos	206
9.1. Anexo 1. Carta de autorización del centro educativo Liceo Rural Santa Cruz	206

9.2. Anexo 2. Carta de autorización del centro educativo Colegio Bilingüe de Palmares	207
9.3. Anexo 3. Carta de autorización del centro educativo Elías Leiva Quirós	208
9.4. Anexo 4. Guía de entrevista semiestructurada para profesores de español	209
9.5. Anexo 5. Instrumento para diario de campo	213
9.6. Anexo 6. Plantilla de las Guías de Trabajo Autónomo	215
9.7. Anexo 7. Plantilla del planeamiento de Español (ejemplo para marzo-décimo año).....	218

Índice de cuadros o tablas

Cuadro 1: Diario de campo _____	49
Cuadro 2: Preguntas para el análisis de planeamientos _____	50
Cuadro 3: Preguntas para el análisis documental _____	53
Cuadro 4: Cuadro comparativo de los programas de Español _____	74
Cuadro 5: Principales hallazgos de las entrevistas _____	96
Cuadro 6: Información básica observación 1 _____	103
Cuadro 7: Información básica observación 2 _____	108
Cuadro 8: Información básica observación 3 _____	112
Cuadro 9: Información básica observación 4 _____	114
Cuadro 10: Información básica observación 5 _____	117
Cuadro 11: Información básica observación 6 _____	121
Cuadro 12: Información básica observación 7 _____	124
Cuadro 13: Información básica observación 8 _____	127
Cuadro 14: Frecuencia de uso de actividades para desarrollar la competencia oral en las clases de Español _____	151
Cuadro 15: Hallazgos de los planeamientos _____	152
Cuadro 16: Rúbrica para la evaluación de la competencia oral _____	184

Índice de figuras

Figura 1: Acomodo del aula donde se lleva a cabo las observaciones del programa de Bachillerato Internacional	100
Figura 2: Frase elaborada por una estudiante de décimo año	104

Resumen

La presente investigación aborda la problemática que rodea a la competencia oral y el lugar marginal que ha ocupado en la asignatura de Español en la educación secundaria costarricense. En este sentido, los temas de interés para abordar esta competencia lingüística eran las limitaciones de recursos orales de los estudiantes, los vacíos encontrados y las posibles soluciones encontradas en investigaciones previas, las cuales sirven de punto de partida para la presente investigación. Por lo tanto, este trabajo de investigación se enfocó en analizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la oralidad desde la propuesta curricular teórica del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica (MEP) y desde su aplicación en tres aulas de Tercer Ciclo y Educación Diversificada en tres centros de educación secundaria costarricense.

El trabajo cuenta con referencias teóricas como la Teoría del constructivismo y Didáctica de la Lengua como referentes de nuestra área educativa, así como la Teoría de la Experiencia de John Dewey y la Teoría de la Solución de Problemas de Bruner, las cuales responden a la visión de los investigadores de cómo se deben trabajar las habilidades de expresión oral. Esto último aporta para la comprensión de los diferentes apartados que involucran análisis e interpretación de datos.

Con respecto al desarrollo del trabajo, en un primer momento se realizó un análisis documental de las propuestas curriculares oficiales del MEP, con el interés de conocer la fundamentación de políticas y estrategias de uso actual en la asignatura de Español. Para la segunda parte de la investigación, se tomaron en cuenta las percepciones de los docentes de Español por medio de entrevistas semiestructuradas. Seguidamente, para realizar un acercamiento a las metodologías empleadas en los espacios de aula (físico y virtual) orientadas a la enseñanza de esta habilidad, se emplearon técnicas como la observación no participante y el análisis documental de planeamientos y Guías de Trabajo Autónomo (GTA) aportados por los docentes participantes.

A partir de la visión global obtenida en los apartados anteriores, se elaboró una propuesta de lineamientos o recomendaciones para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia oral. La presentación de estos lineamientos se dividió en tres subapartados: didácticos, curriculares y evaluativos. Estos aportes

dados en el último capítulo buscan generar un proceso reflexivo de la realidad de la enseñanza de la competencia oral y que puedan generarse cambios paulatinos en el currículo de la asignatura, con el fin de mejorar el desempeño del estudiantado en los diversos contextos en los que se desenvuelva en el futuro.

Palabras Clave: enseñanza de la oralidad, competencia comunicativa, competencia oral, habilidades comunicativas, didáctica de la lengua.

1. Capítulo primero: Contexto de la situación actualidad de la *competencia oral* a nivel nacional e internacional

«La comprensión humana, la convivencia creadora y un sentido de justicia que persigue la liberación humana, tanto material como espiritual hay que trabajarlos por proceso de desenvolvimiento y no revolucionario, a través de la educación»

María Montessori

El presente apartado brinda una introducción sobre la realidad de la *competencia oral* en Costa Rica. En primer lugar, para llevar a cabo dicha investigación se debió establecer el tema, determinar el problema y construir los objetivos a alcanzar al finalizar el trabajo. En segundo lugar, se realizó una revisión de estudios que analizarán la *competencia oral*, dentro y fuera de Costa Rica, con el fin de tener un panorama más claro de cómo se ha abordado el tema, cuáles han sido los métodos empleados y las conclusiones a las que llegaron. En tercer lugar, se elaboró un marco teórico con los conceptos y teorías indispensables para desarrollar la investigación. En cuarto lugar, se determinaron los mecanismos metodológicos para recolectar los datos necesarios para analizar cómo se ha dado la enseñanza de la *competencia oral* en la clase de Español y, con esto, planear lineamientos que puedan mejorar el panorama de la oralidad en esta asignatura.

1.1. Tema

La *competencia oral* en estudiantes de secundaria de tres colegios costarricenses de Tercer Ciclo y Educación Diversificada.

1.2. Justificación

Es una problemática reconocida la carencia tanto a nivel de conocimiento, como de aplicación de herramientas que promuevan el desarrollo y la mejora constante de la *competencia oral* en el estudiantado, tanto en Costa Rica como a nivel internacional. Al respecto, Terol (2017) menciona que se les ha dado una mayor relevancia a estrategias didácticas y metodológicas que abordan las habilidades de escritura y lectura, mientras se ha dejado de lado la oralidad y la escucha: “lo cierto es que la oralidad sigue ocupando un lugar marginal en la enseñanza, de modo que los

estudiantes que cursan la secundaria y el bachillerato no llegan a adquirir un dominio pleno de la expresión oral” (p. 4).

Este privilegio de la lectura y la escritura ha provocado que los alumnos, al enfrentarse directamente a situaciones comunicativas que ponen a prueba su *competencia oral*, no logren desenvolverse adecuadamente de manera oral y no puedan comunicarse eficazmente dentro de estas (Camelo et al., 2011). Por lo tanto, la problemática central radica en que los estudiantes no cuentan con los recursos necesarios para desempeñarse adecuadamente en diversas situaciones comunicativas orales, puesto que la enseñanza de esta competencia ha sido relegada para trabajar mayoritariamente la escritura y lectura.

En Costa Rica, diversos investigadores, como Murillo (2008), Mena, Padilla y Rojas (2014) y Fonseca y Ugalde (2016) han señalado las carencias que existen en todas las áreas (curricular, didáctica, de formación profesional, etc.) en el manejo de la oralidad. Este trabajo se propone conocer, examinar y actualizar el conocimiento de dichos vacíos a la luz de los nuevos programas del Ministerio de Educación Pública (MEP) para proponer posibles soluciones prácticas dirigidas sobre todo a los docentes de Español en ejercicio.

Los esfuerzos a nivel oficial en Costa Rica han llevado a que se realicen una serie de cambios curriculares y de enfoque que han generado el surgimiento de nuevos programas de estudio, incluido en el área de Español. Los nuevos programas plantean nuevos retos didácticos que los docentes deben enfrentar en su práctica, tales como la superación del enfoque gramatical-normativo y la implementación de técnicas de enseñanza centradas en el desarrollo integral de la competencia comunicativa de los estudiantes.

Por lo tanto, la principal problemática científica y disciplinar que plantea el presente seminario de graduación parte de las carencias expuestas; ante esto, este trabajo se centra en lograr una comprensión real e integral del proceso de enseñanza-aprendizaje de la oralidad que tome en cuenta una multiplicidad de acercamientos a los actores involucrados: tanto a las propuestas curriculares oficiales actuales como a las percepciones de los docentes que las enseñan; también, se pretende considerar las metodologías empleadas en los espacios de aula (físicos y virtuales) y las propuestas teórico-metodológicas orientadas a la enseñanza de esta habilidad, para brindar propuestas o lineamientos que permitan solventar las carencias.

Desde esta perspectiva, como parte del proceso de sistematización de conocimientos alrededor de esta problemática planteada, surge la necesidad de proponer el diseño de un conjunto de estrategias didácticas que sean aplicables a la realidad de aula y al sistema educativo actual, a partir de un análisis crítico de las propuestas oficiales del MEP y teórico-académicas, para encontrar posibilidades de acción que no se imiten a los cambiantes planteamientos ministeriales ni partan únicamente de ellos. Entre los posibles enfoques teóricos que se examinarán y compararán como parte de las tareas del seminario está la teoría de solución de problemas de Bruner, que será la base para el trabajo de las habilidades comunicativas.

Por otra parte, el contexto mundial y nacional en relación con la pandemia producida por la COVID-19 obligó a flexibilizar y adaptar los procesos investigativos; el fortalecimiento de la educación virtual y los recursos tecnológicos es una realidad que llegó para quedarse. Por lo tanto, el presente seminario busca desarrollar a profundidad, como parte de sus objetivos, a nivel teórico, los fundamentos de la educación virtual y la didáctica de la lengua, así como la adaptación metodológica de la investigación a la luz de esta realidad.

1.3. Objetivos

1.3.1. General

Analizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la oralidad desde la propuesta curricular teórica del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica y desde su aplicación en tres aulas de Tercer Ciclo y Educación Diversificada en tres centros de educación secundaria costarricenses.

1.3.2. Específicos

1. Examinar la base teórica y práctica que sustenta la formación de las competencias y habilidades comunicativas dentro de la propuesta curricular de Español del MEP.
2. Identificar la percepción de los docentes de español sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la *competencia oral*.
3. Determinar las estrategias didácticas empleadas por los docentes para el desarrollo de la *competencia oral* en los colegios en estudio.
4. Proponer lineamientos didácticos, curriculares y evaluativos para la mejora del proceso de enseñanza de la *competencia oral* en las aulas.

1.4. Antecedentes

En el presente apartado se resumen los hallazgos sobre la enseñanza de la expresión oral en los ámbitos costarricense e internacional, haciendo énfasis en los resultados, las conclusiones, las recomendaciones y el abordaje metodológico de las investigaciones revisadas para este trabajo, con la finalidad de establecer un contraste entre los diversos estudios consultados sobre el tema en cuestión. Para la redacción de las siguientes líneas, se recopiló información en las bibliotecas de la Universidad de Costa Rica, bases de datos de la misma y otros recursos de internet para el acceso a artículos de revista y tesis, tanto físicas como digitales sobre el tópico estudiado.

Asimismo, para llevar a cabo este análisis, se expondrán primero los estudios nacionales y luego los internacionales, con el fin de saber cómo se ha investigado la expresión oral en nuestro país y compararlo con lo estudiado en otras naciones, de modo que se presentarán de forma cronológica para observar si hay una evolución en el tema.

1.4.1. Investigaciones nacionales

En primer lugar, en cuanto a las investigaciones nacionales sobre la enseñanza de la expresión oral, se encuentra la tesis de maestría de Araya-Ramírez (2011); en ella se realizó un diagnóstico del componente oral de estudiantes de primaria, centrado especialmente en el estudio del léxico para, posteriormente, proponer pautas para la enseñanza de la expresión oral. La metodología de dicha investigación fue descriptiva y se usó una muestra de setenta y dos textos orales producidos por treinta y seis niños de edad escolar, a quienes se les pedía realizar textos orales explicativos y narrativos, de los cuales se hizo una transcripción grafémica que se dividió en tablas con categorías lexicales.

De dicha fuente, en una de sus conclusiones señala que, en las prácticas pedagógicas observadas, la comunicación oral se enseña desde un enfoque gramatical tradicional. Por lo tanto, muestra la realidad educativa sobre la *competencia oral* en Costa Rica y cómo ha sido abordada desde la educación primaria.

Ese mismo año, seguidamente, se ubica la Memoria del seminario de Guadamuz et al. (2011), en donde se realiza una investigación sobre cómo se enseña la expresión oral en tres colegios distintos, cuyo fin es elaborar una propuesta

metodológica para sétimo, octavo y noveno año, ya que, según las conclusiones de las autoras, los programas de estudio vigentes en el año de la investigación no contaban “con las herramientas necesarias para el buen desempeño comunicativo y los docentes carecen de una metodología para el abordaje de este tema en el aula” (p. 142).

La recolección de los datos se llevó a cabo por medio de observaciones, entrevistas y tablas de cotejo, con el fin de identificar la problemática que enfrentan los estudiantes de Tercer Ciclo de Educación General Básica de las instituciones que conforman el estudio en el área de la expresión oral. Con base en los datos recolectados, estas autoras concluyen que los docentes de español no tienen las herramientas necesarias para promover y desarrollar en los estudiantes de secundaria las habilidades o competencias indispensables, para que se puedan desenvolver en diversas actividades que requieran expresarse oralmente.

Por su parte, proponen que los profesores no cuentan con una metodología definida para abordar la oralidad dentro de las aulas a pesar de que el contenido está presente en el programa de estudio de español. También, resaltan la poca prioridad que se le da a la temática por cuestiones de tiempo, cantidad de contenidos en cada uno de los niveles y por la carencia de habilidades de los estudiantes (Guadamuz et al., 2011).

Otro problema expuesto por las autoras es que son pocas las oportunidades dadas a los estudiantes para que expresen sus opiniones y puntos de vista, debido a la permanencia de las clases magistrales dentro de la metodología de los docentes de español para desarrollar los diversos contenidos del programa de estudios. Además, en su estudio, evidenciaron el desinterés de los docentes participantes por las intervenciones de los alumnos, puesto que, en algunos casos, había una desaprobación de lo expresado por los jóvenes, no había una corrección de los desaciertos ni una fundamentación que les sirviera de base para mejorar sus habilidades comunicativas.

En síntesis, para la investigación, las autoras recalcan la necesidad de establecer procesos para motivar y capacitar a los docentes para la enseñanza de la oralidad dentro del aula, con el fin de que el abordaje del contenido tenga un mayor impacto en los estudiantes y que este sirva en el futuro, para que puedan desenvolverse en los diferentes contextos en los que se encuentren.

Por lo anterior, dicha investigación será útil para este trabajo debido a que usan observaciones de clase que servirán como guía; además, se convierte en una evidencia de que la persona estudiante presenta dificultades en la comunicación oral, de ahí la importancia de la investigación.

También, en ese mismo año, en tercer lugar, se encuentra la práctica dirigida de Herrera (2011). En este trabajo se propone una práctica metodológica para fomentar la expresión oral en estudiantes de noveno año por medio de tres etapas: informal, semiformal y formal; con el fin de conseguir espontaneidad en el habla. Para la recolección de la información se emplean las observaciones participantes y no participantes, las grabaciones de audio y los diarios de campo, con el objetivo de obtener los datos necesarios sobre el tema y someterlos a análisis.

El estudio se realizó en un grupo de veinte estudiantes de un colegio privado, a los que se les hizo un *pretest* para conocer qué dificultades presentaban y así hacer la propuesta didáctica. Al final se desarrolló un *pretest* que, según Herrera (2011), mostró el cambio que se pretendía en la competencia comunicativa del estudiantado. Con ello, la autora concluye que hubo cambios en la expresión oral de los estudiantes, puesto que, al inicio, se evidenciaba un bajo nivel en el dominio de las habilidades de habla y escucha, no prestaban atención a sus intervenciones ni a las de sus compañeros; además, presentaban carencias en el uso de los recursos proxémicos y cinestésicos, aunado a una evidente pobreza léxica para expresarse (Herrera, 2011).

Entre las dificultades que evidenció la autora al momento de aplicar la propuesta metodológica, sobresale la adaptación de los estudiantes a un nuevo modelo de clase, ya que ahí podían hacer más intervenciones de manera libre. Luego, al pasar a la etapa más formal, los estudiantes se expresaban a lo largo de las actividades de forma más estructurada, atendiendo a los tiempos de habla y a su participación como oyente o hablante. En la etapa llamada “formal”, se propone que cada joven elaborare un anuncio o ensayo, con la finalidad de alcanzar un proceso comunicativo más preciso y que apelara al público que lo escuchaba.

Visto esto, la investigación de Herrera (2011) servirá para este trabajo debido a que evidencia algunas de las dificultades de comunicación oral por mejorar, tanto de parte del estudiantado como de los docentes. Además, será útil la metodología para tener un ejemplo de diario de campo y observaciones de clase.

Al siguiente año y como cuarto documento, se encuentra la tesis Morales (2012), quien en su investigación analiza los programas de estudios del MEP los años 1939, 1964, 1979, 1987, 1991, 1993, 1995, 2001 y 2005. A partir del análisis, realiza una encuesta tanto a estudiantes como a docentes sobre conocimientos de la expresión oral y su uso en la cotidianidad. Según la descripción histórica y el comentario de las encuestas, elabora una propuesta teórico-metodológica para la enseñanza de la expresión oral, desde un enfoque funcionalista y contextual de la lengua. Cabe señalar que, para este estudio, no hubo recolección de datos sobre el componente oral de los estudiantes, sino que se propone a partir del análisis y comentario de los programas anteriores y las encuestas escritas.

El autor concluye que los programas de estudios de español del MEP del año 1939 hasta el 2005 carecen de un abordaje que considere a la expresión oral como un hecho comunicativo indispensable, pues existen vacíos curriculares y falta un adecuado manejo de esta *competencia oral*, debido a que se propone esta con un alto grado de informalidad. Por lo tanto, da un antecedente sobre los vacíos que han presentado los programas de estudios de español entre 1939 hasta el 2005 en cuanto a la enseñanza de la oralidad en el país. Así, lo anterior, promueve para esta investigación, el análisis de los programas del 2009 y 2017, con el fin de ver los cambios sobre la *competencia oral*.

Por otro lado, el quinto texto estudiado pertenece a Mena et al. (2014); estas autoras llevan a cabo una investigación sobre el juego escénico como medio para mejorar la expresión oral de los estudiantes de III Ciclo de Educación General Básica. En cuanto a las técnicas de recolección de datos, el trabajo utilizó la entrevista coloquial y en profundidad, junto con los grupos de discusión.

Las autoras concluyen que la enseñanza de la *competencia oral* es deficiente, puesto que los docentes conceptualizan de diversas maneras la oralidad, lo que provoca que se considere como un contenido más y este se deje de lado, sin haber un desarrollo progresivo para mejorar las habilidades comunicativas.

La primera deficiencia que se evidenció en la entrevista es la conceptualización de la expresión oral, ya que pocos docentes la identificaban como una competencia comunicativa, mientras que los estudiantes no diferencian entre hablar y expresarse, por lo que se desvela un desconocimiento disciplinar.

Los docentes entrevistados afirman que la desmotivación de los estudiantes al momento de desarrollar los contenidos de la oralidad y la escucha, propicia que los profesores realicen las clases referentes a estos temas de manera magistral y teórica, dejando de lado la parte práctica. Por su parte, los estudiantes entrevistados afirmaron que algunos hechos como la vergüenza, la falta de confianza, los nervios, entre otros, influyen en su desenvolvimiento en las actividades orales, pero no evidencian desinterés por las actividades que plantean los docentes. Por lo tanto, Mena et al. (2014) plantearon una estrategia didáctica que motivara a los alumnos a la participación activa en la construcción de su conocimiento.

Por tanto, la investigación mencionada servirá para este trabajo debido a que comenta sobre la percepción de los docentes acerca de la expresión oral y las estrategias didácticas empleadas. También, será útil porque emplea la entrevista, recurso que será usado en el segundo capítulo de esta investigación, lo cual sirve de guía.

El sexto y último trabajo a nivel nacional por presentar se trata de la investigación de Fonseca y Ugalde (2016), donde los autores, además de estudiar la comunicación oral, también introducen la escucha, elemento que no se había estudiado en los trabajos anteriores. Este aspecto marca un punto de partida para los demás trabajos que deseen estudiar la temática y adoptar una visión integral como la que proponen los investigadores del presente trabajo.

Los datos obtenidos en dicho estudio nacen de percepciones de docentes de español y profesionales en el tema; asimismo, se utilizaron técnicas de observación no participante, grupos de discusión y entrevistas. A partir de lo recogido allí, se propone un plan para la formación permanente, ya que la investigación "se encuentra centrada en la figura del docente". Así, uno de los objetivos que se desea alcanzar es "formular una ruta de acciones para un futuro programa de formación permanente en las áreas de expresión oral y escucha" (Fonseca y Ugalde, p. 35).

A diferencia de Guadamuz et al. (2011) y Morales (2012), la propuesta de Fonseca y Ugalde (2016) va dirigida a la formación del docente y no a la metodología del aula; por ello, dicho estudio es importante para esta investigación, ya que, para la recogida de datos, se utilizaron las técnicas de observación y entrevista, las cuales se pretenden usar en este trabajo, por lo que servirá de referencia para desarrollar en el primer objetivo.

En síntesis, a nivel nacional se ha evidenciado que la enseñanza de la expresión oral presenta algunas dificultades. En primer lugar, no hay una metodología adecuada ya que se centra en el uso de técnicas tradicionales como la exposición, la dramatización, entre otras. En segundo lugar, existe una carencia en la disposición del docente por realizar actividades relacionadas con la oralidad y corregir a los estudiantes cuando cometen algún error durante sus intervenciones orales. En tercer lugar, existe un bajo dominio de la escucha y el habla debido a la carencia de intervenciones orales.

Además, la falta de estas dinámicas orales conlleva a una falta de recursos proxémicos, kinésicos y léxicos en el estudiantado. Luego, los programas de estudios de Español anteriores al del 2009 no tienen un enfoque donde la oralidad sea indispensable y tengan un mayor protagonismo. También, la oralidad no se da de manera progresiva desde primaria y hasta secundaria. Por último, se evidenció que falta motivación en los estudiantes y en los docentes para llevar a cabo procesos comunicativos dentro del aula que sean significativos y que propicien una enseñanza de la oralidad para aplicarla en otros contextos.

Según lo observado en estos antecedentes, por una parte, los docentes se han centrado en impartir clases magistrales que no les brindan espacio a los estudiantes para que se comuniquen en el aula. Por otra parte, la metodología empleada no ha sido la más eficiente para desarrollar la oralidad, por ejemplo, Mena et al. (2014) hicieron un cambio en la metodología para su propuesta didáctica y notaron una mejora en la *competencia oral* del estudiantado; sin embargo, otros autores como lograron

1.4.2. Investigaciones internacionales

En cuanto al recorrido por los estudios de los años noventa en adelante a nivel internacional, se nota un interés por la *competencia oral*; no obstante, no únicamente estudiada desde la educación secundaria. Entre los trabajos de la enseñanza de la *competencia oral*, también se encuentran relacionados con la enseñanza del español como lengua extranjera.

El primer estudio analizado es de Trigo (1998), el cual expone algunos razonamientos en torno a la importancia para los adolescentes del dominio del lenguaje oral, respecto al hecho de adquirir una adecuada competencia comunicativa,

lo que les será útil no solo en el ámbito educativo, sino también en el desarrollo social en general. De esta manera:

Existe un clamor general, por parte de lingüistas, pedagogos, docentes y didactas, para llamar la atención sobre el mal uso que se hace de la lengua, especialmente en el nivel oral, porque ya se está degradando, descuidando y hasta despreciando, pues se llega límites que parecen inadmisibles. (Trigo, 1998, p. 2)

Además, el autor habla sobre el componente de la oralidad desde los salones de clase, donde se asume que se prepara a los estudiantes para su eventual inserción en una sociedad plural y democrática, pero cuestiona cómo esta introducción, a un entorno más amplio, podría tener lugar si los estudiantes no aprenden a apropiarse adecuadamente de la oralidad.

En cuanto a la metodología, el autor basó su investigación en el Diseño Curricular Base para la Educación Secundaria Obligatoria del MEC (España) y los resultados, utilizados como punto de partida para afirmar que existe una deficiencia en la manera en que se enseña y practica la oralidad en la educación secundaria, se desprendieron de un sondeo realizado a alumnos de varios institutos y centros de educación secundaria. En general, el sondeo apuntó a que muy pocos docentes siguen una enseñanza sistemática y efectiva en torno a la expresión oral, en contraposición al énfasis que brindan a la expresión escrita.

Los resultados del estudio concluyen con una serie de necesidades de importancia prioritaria, para poder mejorar la forma en que se enseña y se incentiva la oralidad durante las lecciones de español. Entre ellas, se encuentra que los docentes tomen conciencia de la importancia del lenguaje y de la oralidad para que, de esa manera, puedan ayudar a sus estudiantes a mejorar en dicha área, aunque no sean, necesariamente, docentes de lengua y literatura (Trigo, 1998). Por otra parte, el artículo también sugiere que no existen fórmulas “mágicas” para lograr que las personas dominen la oralidad en cuanto al habla, la escucha o la fluidez; lo importante es que el proceso de comunicación oral en las clases se lleve a cabo mediante una metodología activa. La importancia de este punto se deriva, según el autor, de que el aula es un espacio idóneo para el desarrollo de estas habilidades.

Además, Trigo (1998) apunta a que las actividades de lengua oral deben adecuarse para que los estudiantes puedan desarrollar su *competencia oral*, además, que dichas dinámicas no se conviertan en actos de hablar por hablar. En este sentido, propone ejercicios como escuchar modelos ricos de habla, leer, estudiar y reflexionar sobre la lengua, dramatizar, narrar, entre otros. Asimismo, se hace énfasis en que los docentes deben utilizar técnicas para lograr la disposición y la motivación por parte de los estudiantes hacia el aprendizaje de la oralidad.

Seguidamente, otro de los artículos que aborda la expresión oral es el de Baralo (2000), en él se presenta un recorrido por el desarrollo de la *competencia oral*, pero, en este caso, respecto a la enseñanza en clases de lengua, no únicamente en el español. De esta manera, sirve para esta investigación especialmente el apartado del tratamiento didáctico de la expresión oral, donde se comenta sobre el rol que debe tener el profesor en una clase de comunicación. Así, un punto que se relaciona con el programa de estudios vigente del MEP (2017), es el de las actividades comunes en la enseñanza de la expresión oral en lengua extranjera, como debates, dramatizaciones, simulaciones, entre otras, las cuales representan técnicas que recomienda el MEP a los docentes y que Baralo (2000) las menciona desde el punto de vista de la enseñanza de lenguas extranjeras, por lo que toma importancia para esta investigación.

En otra línea y como tercer documento, se encuentra el libro de Reyzábal (2001). Este texto realiza un largo recorrido por la enseñanza de la *competencia oral* y cómo se ha llevado a cabo, referente al valor que se le ha dado y su uso en la educación.

Para esta investigación, interesan especialmente los dos capítulos, presentados a continuación; el primero de ellos es “Usos y formas de la comunicación oral”, ya que propone los objetivos que se deberían cumplir en la enseñanza de la oralidad desde educación infantil hasta el bachillerato, lo cual, a la hora de realizar las recomendaciones finales, servirá para adaptarlos según el fin del nivel correspondiente. En segundo lugar, es relevante el capítulo “Evaluación de la comunicación oral”, puesto que en él se definen, en un primer momento, muchas de las técnicas de recogida de datos para estudios sobre expresión oral, es decir, que sirven de base para investigaciones como la presente. Y, en segunda instancia, propone instrumentos para la evaluación de la oralidad. Esto es interesante destacar

y revisar, debido a que sobre la evaluación de la oralidad es escasa la información existente a nivel nacional.

Por su parte, más adelante y como cuarto antecedente, Roldán (2003) hace un estudio del desarrollo entre la relación de la expresión oral y la competencia comunicativa en el ámbito de la educación. En este sentido, el autor propone que la segunda es una realidad compleja, por naturaleza, ya que el saber comunicarse consiste en una serie de conocimientos y capacidades que le permiten a un hablante determinar cuándo, de qué, dónde y con quién hablar. Además, desde el punto de vista pedagógico, la competencia comunicativa suele centrarse en la capacidad del profesor para establecer una comunicación efectiva y eficiente con sus alumnos. Sin embargo, la expresión oral que se observa diariamente en las aulas, presenta una serie de dificultades por parte de los alumnos; razón por la cual se hace necesario convertir las aulas en espacios propicios para los intercambios comunicativos entre docentes y estudiantes.

En cuanto a la metodología ejecutada por dicho autor, se realizó un cuestionario en formato *Lickert* a un grupo de estudiantes de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Austral de Chile. El cuestionario fue elaborado teniendo en cuenta diferentes trabajos sobre la comunicación pedagógica y la competencia comunicativa.

Los resultados de la investigación permitieron concluir, en primer lugar, que los alumnos sienten la necesidad de dedicar una mayor atención a la comunicación interpersonal con los profesores. En segundo lugar, los estudiantes sienten una disposición hacia el planteamiento de interrogantes que exigen respuestas con argumentos, que estimulan, tanto la reflexión individual como la discusión a nivel de clase. En tercer lugar, los estudiantes experimentan un interés hacia el aprendizaje de diversos recursos del lenguaje oral, con el fin de optimizar su experiencia de diálogo y aprendizaje. Por último, los alumnos tienen disposición a aceptar correcciones del docente sobre sus presentaciones orales, consideran que la sonrisa es un recurso eficaz para disminuir tensiones y motivar la participación del alumnado.

En quinto lugar, sobresale el estudio de Kalan (2007), trabajo que se divide en dos partes, primeramente, una investigación empírica sobre la percepción que tienen los estudiantes de la expresión oral, similar a las encuestas de Morales (2012), y, en segunda instancia, una búsqueda de las dificultades que pueda presentar el

estudiantado de español como segunda lengua. De esta investigación interesa especialmente que, dentro del cuestionario, se incita a los estudiantes a mencionar las actividades que más les gustan y se hace un breve análisis de ellas. Entre las citadas están los debates y diálogos, ambas técnicas de la expresión oral que Baralo (2000) también analiza.

Otra autora que dedica su investigación a la enseñanza de la expresión oral es Pérez (2011). En este sexto trabajo analizado, se destaca que los sujetos actuantes son estudiantes de educación; además, se realiza una descripción del componente oral de los próximos docentes y cómo, con su metodología, los profesores universitarios pueden influenciarlos.

Dicha investigación recurre a los datos cuantitativos, lo cual no ocurre en los estudios anteriores. Aquí Pérez (2011) toma dos pruebas informatizadas para destrezas de la competencia comunicativa y, según el resultado, los clasifica dentro de un nivel del Marco Común Europeo de Referencia. Según lo mostrado en estos resultados, se empleó la técnica de la entrevista para conocer problemas, inquietudes y necesidades dentro del aprendizaje de la expresión oral en una lengua extranjera.

El estudio antes mencionado se relaciona con este trabajo debido a que también se trabajará con docentes; sin embargo, no para conocer o diagnosticar su componente oral, sino para describir las actividades que hacen para enseñarla, así como para conocer acerca de su experiencia en el aula.

Más adelante, como sexto documento analizado, se presenta la investigación de Rodríguez y Ridaó (2012), la cual se orienta al análisis de la expresión oral en la educación secundaria española, específicamente en los estudios sobre la oralidad como mecanismo de interacción en diferentes ámbitos. Para dicho trabajo, se plantea una revisión de textos que aborden la oralidad y los géneros discursivos relacionados con esta, tales como el debate, la entrevista y la tertulia. Además, se analiza la legislación educativa española, con el fin de evidenciar los postulados planteados para el abordaje de la expresión oral en la educación secundaria.

En cuanto al objeto de estudio, los autores se centran en el análisis de libros de texto, con el fin de determinar cuál es el tratamiento que se le da a la expresión oral y a los géneros discursivos dentro de estos. Dichos libros son de las editoriales Oxford Educación, S/M y Anaya, las cuales gozan, como mencionan los autores, de prestigio y, por tanto, de mayor difusión en el ámbito educativo. Para dicho análisis,

se trabaja con los libros de texto de 4º de Educación Secundaria Obligatoria y 1º de Bachillerato.

Una de las conclusiones a la que llegan los investigadores está orientada a la legislación educativa y al aula. En primer lugar, en la legislación educativa se plantea que es necesario el desarrollo de la oralidad en la enseñanza de la lengua, con el fin de que los estudiantes obtengan las herramientas necesarias para lograr comunicarse de manera eficaz en la clase de español y en las otras áreas que integran el currículo. En cambio, en el aula se ha enfatizado en la expresión escrita y en las habilidades que deben tener los estudiantes para elaborar textos coherentes y cohesivos, dejando de lado la expresión oral.

Mientras tanto, Arnao et al. (2014) mencionan que la *competencia oral* es uno de los aspectos que se trabajan muy poco en el área de lengua y literatura, pues se considera que factores externos como la familia y la comunidad son más apropiados para atender este aspecto. Además, se le da prioridad a la lectura y a la escritura, lo que debilita el desarrollo del habla dentro del aula de español y entre el estudiantado. Por ende, se propone la ejecución de un proyecto que potencie esta habilidad, sin hacer mención del tipo de población a trabajar, ni el lugar en el que se lleva a cabo la actividad.

Además, en el trabajo se ejecuta una investigación-acción, pues los autores consideran que la labor educativa debe tomar un rol preponderante; por ello, para el tipo de estudio, esta se ajusta más a los intereses de los involucrados: docentes, estudiantes y padres de familia. Aunado a lo anterior, se emplea un paradigma del tipo socioformativo, en el que el educando resuelve problemas, considerando tanto su contexto como la relación de diversos tipos de contenidos de carácter afectivo y emocional. En palabras de los autores es, respectivamente, “saber hacer”, “saber ser” y “saber convivir” (Arnao et al., 2014, p. 18).

Para ejecutar esta actividad, el artículo destaca que se aplicaron diversas técnicas e instrumentos, tales como la observación, encuestas, diarios de investigador, cuestionarios, lluvias de ideas, Espina de Ishikawa y diálogos, conversatorios. Asimismo, se emplea una evaluación oral por medio de lista de cotejo y escala de Likert. Esto se complementa con rúbricas potenciadas bajo diversos tipos de análisis, como es de tipo audiovisual, documental y resolución de problemas,. Sin

embargo, el texto no ahonda cuándo, cómo ni en qué momento aplicaron tales instrumentos.

Si bien la tesis de Narváez y Rodríguez (2015) se orienta a la enseñanza primaria, interesa destacar que su objeto de estudio coincide con el de este anteproyecto. En primer lugar, la investigación plantea “Diseñar estrategias didácticas desde el enfoque semántico comunicativo para el mejoramiento de la expresión oral en los estudiantes de grado 5° de la Institución Educativa Alberto Elías Fernández Baena” (p. 19), por lo que, para la consecución de este propósito, el proyecto se realizó en dos fases: una diagnóstica y otra de diseño. Entonces, en la primera etapa se identificaron las principales dificultades del estudiantado a la hora de expresarse oralmente, las cuales fueron el punto de partida para la segunda etapa.

De esta manera, en la etapa diagnóstica, las investigadoras emplearon cuatro técnicas para recolectar la información: observación participativa, diario de campo, entrevista cualitativa y talleres o actividades diagnósticas. Esta primera fase condujo a los siguientes hallazgos, donde los participantes presentan dificultades como:

la poca fluidez verbal al momento de expresarse, poco manejo del vocabulario al momento de exponer sus ideas, al igual que se les dificulta expresarse con coherencia, claridad y seguridad. Finalmente, se observa poco o ningún respeto por el uso de la palabra de sus compañeros. (Narváez y Rodríguez, 2015, p. 17)

Para la segunda etapa de la investigación, el diseño, Narváez y Rodríguez (2015) tomó como base los aportes teóricos relacionados con el modelo comunicativo-semántico y el plan de área de la institución escogida. Es decir, esta fase se caracteriza por la revisión documental. Asimismo, se busca relacionar esta información con los hallazgos obtenidos en la primera etapa.

Con respecto a las conclusiones de la investigación, las autoras establecen que el proceso de desarrollo de su propuesta responde a las necesidades de aprendizaje de la institución seleccionada (Narváez y Rodríguez, 2015); también advierten que “los estudiantes necesitan más acompañamiento y orientación en los procesos de aprendizaje, especialmente en donde tiene [sic] que expresarse oralmente” (p. 77). Por último, como recomendaciones finales, las investigadoras sugieren la aplicación de la propuesta, sin ninguna advertencia en particular.

Por su parte, un sétimo estudio, el de Miranda (2016), plantea una serie de estrategias didácticas en aula, con el fin de mejorar la *competencia oral* en alumnos de sectores vulnerables de tercer año de educación básica. Para llevar a cabo la investigación, se implementó un muestreo intencional, cuyos participantes eran dos niñas y dos niños de 8 y 9 años, respectivamente, provenientes de familias con problemas económicos. Para la obtención de los datos, se aplicó una entrevista semiestructurada, la cual abarcaba tres dimensiones: expresar emociones de forma oral, amplitud de léxico y reflexión del lenguaje.

La autora concluye que es primordial que los estudiantes amplíen sus habilidades comunicativas, con el fin de mejorar la comprensión y la expresividad; además, afirma que las necesidades de comunicar mensajes más complejos propician la adquisición de un léxico más variado. Por su parte, hace énfasis en el papel del docente, el cual debe desarrollar actividades dentro de las aulas que lleven a la interacción entre alumnos, cuyas acciones permitan captar su atención y lograr el aprendizaje esperado y, así, se concentren en cada una de estas, con la finalidad de ampliar el conocimiento, emplear de mejor manera la *competencia oral* y comprender todos los recursos usados (Miranda, 2016).

Por último, Zarza (2017) en su tesis propone “Diseñar una propuesta didáctica que responda de manera acertada al desarrollo de la expresión y comprensión oral en estudiantes que cursan los grados correspondientes a la Media Académica de la Institución Educativa Bertha Gedeón de Báladi” (p. 5). Cabe aclarar que esta investigación se realizó en Colombia, país donde la “Media Académica” a la que alude el autor corresponde a los dos últimos años de la enseñanza secundaria, es decir, el sistema educativo de este país está conformado por educación inicial, preescolar, básica (primaria: cinco grados y secundaria: cuatro) y la Media Académica, que son los dos siguientes grados para obtener el título de bachiller. Asimismo, es oportuno indicar que, pese a que el objetivo general solo refiere al diseño de la propuesta, conforme se lee la tesis, se evidencia como fin último, también, su aplicación en el colegio mencionado.

En suma, Zarza (2017) concluye que logró satisfactoriamente el diseño de una propuesta didáctica que permite el desarrollo de la *competencia oral* en la institución seleccionada. Además, indica que demostró la importancia de la expresión oral a través de la incorporación del concepto de *intencionalidad en los actos de habla* en la

propuesta diseñada. No obstante, el autor no concluye nada relacionado con la puesta en práctica de las estrategias, más allá de que estas mejoran la expresión oral del estudiantado, por lo que los hallazgos de la aplicación de las estrategias como tal no se muestran en la tesis. Finalmente, el investigador presenta algunas líneas de investigación posibles: el desarrollo de la expresión oral en educación superior, la relación entre procesos de escritura y oralidad, así como el uso de las artes escénicas para la mejora de la expresión oral.

En síntesis, los estudios presentados anteriormente concluyen la existencia de la necesidad en el aula de español de desarrollar la oralidad con herramientas didácticas, las cuales motiven a los alumnos a establecer espacios de diálogo e interacción con sus compañeros, con las que puedan adquirir las habilidades comunicativas indispensables para comunicarse de manera eficaz en los diferentes entornos en los que se desenvolverán.

Además, los autores consultados llegan a un consenso, ya que plantean que la oralidad está relegada en el quehacer docente, pues la lectoescritura es el área privilegiada en el estudio del español. Por ende, los profesores de español dedican mayor tiempo a la lectoescritura y se olvidan de la oralidad, la cual puede fundirse con los otros contenidos y que se desarrollan de manera paralela.

También, es importante resaltar los planteamientos que se establecen en el programa de estudios sobre la expresión oral y la puesta en práctica de esta, puesto que no se logra hacer un balance adecuado entre la cantidad de contenidos y las lecciones con las que se cuenta para desarrollarlos, por lo que se cae en la selección de temas considerados como más relevantes para el docente.

A modo de conclusión, en los trabajos vistos se nota una evolución en el objeto de estudio: mientras en los primeros textos presentados se proponían técnicas de enseñanza, los más recientes han intentado dejar de lado la enseñanza de la comunicación oral por medio de dichas técnicas para centrarse en una enseñanza más contextualizada.

1.5. Marco Teórico

Para el desarrollo oportuno del presente seminario, es importante esclarecer una serie de conceptos básicos que atañen al tema de investigación. La delimitación de los términos, que tendrá lugar en los párrafos siguientes, constituye una pieza clave para trazar las rutas generales por las que se encaminará la investigación.

A continuación, se expondrán de manera resumida los principales postulados de la teoría de la experiencia desarrollada por John Dewey y la importancia de aprender haciendo, junto con la teoría del constructivismo. También, se hará referencia a la didáctica de la lengua, propiamente a la disciplina. Además, se explicará la definición de competencia, para luego comentar propiamente la *competencia oral*, la cual es de interés para la presente investigación y la forma en que esta se relaciona con el quehacer educativo – el trabajo de aula –.

Cabe resaltar que, durante el seminario, los estudiantes trabajaron y exploraron diversos acercamientos teóricos relacionados con la didáctica de la lengua y de la expresión oral, con el objetivo de integrar y explorar los conocimientos en la solución del problema de investigación. Además de los referentes que se exponen, los estudiantes ahondaron en teorías como la teoría de solución de problemas de Bruner.

1.5.1. Referentes pedagógicos

1.5.1.1. Teoría del constructivismo.

El constructivismo, según Ortiz (2015) y Blanco y Sandoval (2014), trata sobre una interacción dialógica entre el conocimiento del docente y el de los estudiantes, lo cual conlleva a la discusión y oposición de posturas, con el fin de reelaborar y sintetizar el conocimiento para alcanzar el aprendizaje. Además, en esta teoría entra en juego el contexto en el que se desenvuelven el docente y los estudiantes, puesto que inciden en su entorno las condiciones biológicas, psicológicas, sociales, económicas, culturales, entre otras.

En cuanto a la definición de aprendizaje, Ortiz (2015) junto con Blanco y Sandoval (2014) plantean que es la interrelación entre todas las habilidades y destrezas, un desarrollo integral de las capacidades del ser humano y un proceso para la adquisición de habilidades y destrezas prácticas, con la inserción de contenidos y nuevas estrategias de conocimiento. Es decir, en el aprendizaje hay un desarrollo

(amplía, consolida e integra contenidos-habilidades), un proceso (serie de pasos entrelazados, integra y organiza contenidos) y un cambio (diferencia entre la situación inicial y final).

El constructivismo está relacionado con otras teorías, como la cognitiva de Piaget, aprendizaje significativo de Ausubel y aprendizaje social de Vygotsky, los cuales se explican seguidamente. En primer lugar, Piaget plantea que el aprendizaje es un proceso gradual y paulatino, cuyo avance se da conforme crece el niño (maduración física y psicológica), debido a que la maduración lleva consigo el desarrollo de estructuras cognitivas, lo que promueve una mayor relación con el ambiente que lo rodea y un aprendizaje que ayuda a su adaptación. Asimismo, esta teoría conlleva un proceso de asimilación (contacto del individuo con los objetos a su alrededor) y otro de acomodación (integración en la red cognitiva del sujeto) (Ortiz, 2015).

En segundo lugar, Ausubel plantea que el aprendizaje significativo se da cuando el sujeto establece una relación entre las nuevas ideas con las previas, de lo cual surge una significación a nivel personal. Dicha idea, como menciona Ortiz (2015), se da mediante tres aspectos. Primero, es lógico que debe tener una coherencia interna, con el fin de que favorezca el aprendizaje; segundo, el cognitivo, asociado a las “habilidades del pensamiento y de procesamiento de la información” (p. 98-99).

En tercer lugar, se entrelaza con el aprendizaje social de Vygotsky, en el cual se plantea que el aprendizaje surge de una interacción del individuo con todo lo que lo rodea, con lo que se da un desarrollo del pensamiento relacionado con la sociedad en la que vive. Además, hace referencia a la *zona de desarrollo próximo*, que trata sobre “la distancia entre lo que una persona puede aprender por sí misma y lo que podría aprender con la ayuda [sic] un experto en el tema” (Ortiz, 2015; Blanco y Sandoval, 2014).

Ante esto, el docente debe buscar una organización de la actividad educativa que fomente la participación de todos los alumnos y que, a la vez, promueva el aprendizaje en cada uno de ellos. Por ende, como menciona Ortiz (2015), existe la necesidad de que el discurso y las acciones sean coherentes, por lo cual debe haber un proceso reflexivo que permita mejorar su trabajo dentro del aula.

Dentro de este análisis del constructivismo, según Blanco y Sandoval (2014) y Ortiz (2015), existen dos aspectos principales. En primer lugar, el aprendizaje se configura como un proceso de construcción idiosincrásica, pues está condicionado por

una serie de características físicas, sociales, culturales, entre otras, tanto del sujeto que aprende como del que enseña. En segundo lugar, las construcciones previas tienen incidencia en los nuevos conocimientos, por lo que los elementos trabajados dentro del aula deben ser significativos, es decir, que aporten algo nuevo a los estudiantes.

1.5.1.2. Teoría de la experiencia, de John Dewey.

Para el presente trabajo, se toma como punto de partida la Teoría de la experiencia, propuesta por John Dewey. La escogencia de esta postura teórica se debe a que, como se profundizará a continuación, la noción de Dewey sobre aprender haciendo responde a la visión de los investigadores acerca de que las destrezas y habilidades de expresión oral se generan a partir de experiencias que favorezcan la comunicación en dicho registro, con el fin de ejercitar la *competencia oral* dentro y fuera del aula, por medio de la práctica constante. Por consiguiente, es preciso distinguir entre aquellas experiencias que resultan efectivas para el fin descrito, a la luz de las propuestas de Dewey.

En primera instancia, el autor concibe que la educación es efectiva en tanto los conocimientos se utilicen en experiencias o prácticas determinadas. Desde este punto de vista, Dewey (2010) alude a la existencia de una “conexión orgánica entre la educación y la experiencia personal; o bien, que la nueva filosofía de la educación está comprometida con algún género de filosofía empírica y experimental” (p. 71). Por ende, se deja entrever que este teórico tiene una visión pragmática sobre el saber adquirido.

Dentro de esta concepción más pragmática del conocimiento, John Dewey coloca a la experiencia como eje central de su propuesta, pues el aprendizaje se adquiere a partir de ella. Con base en lo anterior, Ruiz (2013) plantea que el pensamiento se vuelve un instrumento que propicia la resolución de problemas emergentes en diferentes actividades, es decir, estos son propios de la experiencia.

Como menciona Ruiz (2013), la experiencia refiere a la interacción entre un individuo con un medio físico o social, con lo cual se plantea un esfuerzo para un cambio de lo pasado a un presente inmediato, estableciendo un proceso de proyección; es decir, en la educación se establece una modificación del conocimiento previo por medio de experiencias que motiven la inserción de los nuevos

conocimientos. Por tanto, debe haber inmerso un proceso de conexión e interacción, lo que conlleva mecanismos promotores de la reflexión y la inferencia.

Para Dewey (2010), la experiencia tiene connotaciones específicas en el contexto educativo, pues advierte que “no (...) todas las experiencias son verdaderas o igualmente educativas. La experiencia y la educación no pueden ser directamente equiparadas una a otra” (p. 71). Entonces, el autor propone que el criterio para diferenciar experiencias educativas y anti educativas es el *principio de continuidad*, el cual plantea que debe haber un hecho pasado que se modifica con base en el elemento que viene después en el ámbito educativo.

No basta con que la experiencia produzca aversión para que sea anti educativa, sino que el rasgo que la distingue es la desconexión con las experiencias subsiguientes. Consecuentemente, tampoco es suficiente que una experiencia genere emociones positivas para considerarla una experiencia educativa, puesto que debe estar ligada a procesos anteriores y tiene que preparar al estudiante, de manera apropiada, para desarrollarse en una experiencia posterior (Ruiz, 2013; Dewey, 2010).

Las consideraciones teóricas anteriores tienen varias implicaciones para promover el desarrollo de la expresión oral. Primero, las experiencias de comunicación no pueden proponerse como hechos aislados, donde solo, en ocasiones muy poco frecuentes, el estudiantado ejercite sus destrezas orales y que luego se espere que se desenvuelva en situaciones comunicativas orales de mayor complejidad, sin el seguimiento adecuado. Es decir, no basta con enfrentar al estudiantado a la situación comunicativa oral si esto no repercute en contextos de comunicación posteriores (Ruiz, 2013; Dewey, 2010).

Asimismo, cabe recordar que las experiencias comunicativas orales no se reducen al sistema educativo formal, puesto que el lenguaje oral se emplea en los diferentes entornos en los cuales se desenvuelve el individuo y en donde interactúa con otros sujetos. Por ende, la preparación del estudiantado no debe orientarse exclusivamente a la *competencia oral* efectiva para el aula. Entonces, el fin último debería ser que el estudiante extrapole y adapte lo aprendido para desempeñarse en otros contextos comunicativos. Desde este punto de vista y como lo plantean Ruiz (2013) y Dewey (2010), se espera que el estudiantado adquiera un hábito, en donde haya una modificación del actor y que afecte a las experiencias siguientes.

En síntesis, el proceso de enseñanza-aprendizaje debe promover que la comunicación oral sea un hábito, en la que cada estudiante sea capaz de reconocer los conceptos y valores propios de los diferentes contextos comunicativos orales, con lo cual se desempeñará de manera óptima en estas situaciones y, consecuentemente, relacionará los conocimientos adquiridos en experiencias educativas anteriores con hechos comunicativos ulteriores.

1.5.1.3. Teoría de la solución de problemas de Bruner.

La teoría de problemas de Bruner propone que el aprendizaje de la lengua se da por su uso dentro de situaciones cotidianas por resolver, y no mediante el estudio de categorías formales: “Sugiere que el niño aprende a usar el lenguaje para «comunicarse en el contexto de la solución de problemas», en lugar de aprenderlo per se; se enfatiza en el aspecto comunicativo del desarrollo del lenguaje” (Avendaño y Miretti, 2006, p. 23). Ahora bien, esto está pensado en la adquisición del lenguaje de un niño, pero es adaptable a las etapas más adultas según su objetivo.

Bruner (1976) expone que desde los primeros meses de vida una persona aprende por sí misma, con la intención de solucionar un problema; sin embargo, en algunos casos alguien con más habilidad le puede ayudar solucionarlo de una manera más sencilla. De esta forma se aprenderá el proceso para poder replicarlo en otras situaciones: “Whether he is learning the procedures that constitute the skills of attending, communicating, manipulating objects, locomoting, or, indeed, a more effective problem solving procedure” [Ya sea que él esté aprendiendo los procedimientos que constituyen las habilidades de asistir, comunicar, manipular objetos, locomoción, o, en efecto, un procedimiento de resolución de problemas más efectivo] (p. 89).

Es decir, por medio del hecho de que se facilite la solución y que, el estudiantado, de igual forma, aprenderá. Entonces, como docentes se debe mostrar a los estudiantes las posibilidades que existen para resolver un problema y que por ellos mismo mejoren el procedimiento para lograr su intención comunicativa.

Ahora bien, ¿cuál es el proceso que debe seguir el docente durante la solución de un problema? Bruner (1976) propone seis etapas: reclutamiento (enlistar los problemas que desea resolver), reducción (simplificar las posibilidades que sirvan para resolver el problema), mantener la dirección (mantener al estudiantado dentro

del objetivo que se desea, que siga una línea que lo guíe a la resolución), criticar (señalar cuando hay una discrepancia entre la producción y la mejor solución), control de la frustración (intervenciones del docente de manera cortés para que no haya frustración) y demostración (buscar modelos en la solución de problemas que el estudiante pueda imitar). Además, Bruner (1976) menciona que en todas estas etapas se debe tener cuidado de que el estudiante no se vuelva dependiente del docente en la solución de problemas.

Por último, un punto que se debe tomar en consideración es que el lenguaje no se puede aprender de forma solitaria y aislada, sino dentro de una comunidad. Aquí es donde se introduce la ayuda del docente y de iguales (compañeros de clase); sobre esto Bruner (1976) señala:

Discussions of problem solving or skill acquisition are usually premised on the assumption that learner is alone and unassisted. If the social context is taken into account, it is usually treated as an instance of modeling and imitation. But the intervention of the tutor may involve much than this. More often than not, it involves a kind of "scaffolding" process that enables a child or novice to solve a problem, carry out a task or achieve a goal which would be beyond his unassisted efforts [Discusiones sobre la solución de problemas o la adquisición de habilidades están usualmente en la premisa de la suposición de que el estudiante está solo y sin asistencia. Si el contexto social es tomado en cuenta, es usualmente tratado como una instancia de modelaje de imitación. Pero la intervención del tutor puede incluir mucho más que esto. Con frecuencia incluye un tipo de proceso de "andamiaje" que permite al niño o novato resolver un problema, llevar a cabo una tarea o alcanzar una meta que podría estar más allá que sus esfuerzos sin asistencia]. (p. 90).

Entonces, el aprendizaje se basará en la solución de problemas de manera conjunta, dentro un contexto, y el tutor procurará ayudar al aprendiz en los problemas que, por sí mismo, no hubieran surgido. Es importante para esta investigación, porque

al resolver problemas surgidos en la cotidianidad se aprende a actuar frente a ellos cuando sucedan en la realidad. En otras palabras, se generarán problemas que surjan de los contenidos del programa de estudios y se adaptarán a la cotidianidad, por ejemplo, dar una dirección y así estudiar el uso del imperativo. Si se siguen las etapas que propone Bruner (1976), por medio de la solución de estos problemas, el estudiantado mejorará su comunicación oral.

1.5.1.4. Didáctica de la lengua.

Según Córdoba et al. (2016) la didáctica de la lengua se caracteriza por la indagación y el hallazgo de las estrategias necesarias para la enseñanza-aprendizaje de la lengua. Por su parte, Camps (2012) lo plantea como un campo de conocimiento que tiene como finalidad la búsqueda de mejores prácticas del proceso de enseñanza-aprendizaje del lenguaje, junto con la adecuación de dicho proceso a las situaciones educativas.

Cabe resaltar la aseveración que hace Camps (2012) sobre la didáctica de la lengua, pues plantea que no es un simple ejercicio, sino un conjunto de saberes teórico-prácticos indispensables para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua, la reflexión sobre la práctica y la recepción de los estudiantes, lo cual es reafirmado en la siguiente cita:

La didáctica de la lengua pretende ser un conocimiento que parte de la acción para analizarla y conocerla, con la finalidad de retornar a ella. Es, en el doble sentido de la palabra, un conocimiento reflexivo. Lo es por su camino de ida y vuelta y lo es también porque su punto de partida es la reflexión en y sobre la acción. (p. 33)

Tanto Córdoba et al. (2016) como Camps (2012) plantean que, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, intervienen tres factores: el docente, el contenido a enseñar y el estudiante. Además, mencionan que el objetivo de la didáctica de la lengua es dinámico y busca mejorar las prácticas educativas dentro del aula de español.

Camps (2012) menciona que el objeto de investigación de la didáctica de la lengua está rodeado de ciertas contradicciones, entre las cuales se encuentran las siguientes: en primer lugar, lo que viene dado desde las instituciones, el canon versus el proceso creativo de nuevas formas; en segundo lugar, “entre sentidos diferentes que se juegan en las actividades de aprendizaje: entre los estudiantes, entre estudiantes y profesor” (p. 31), es decir, la interacción entre los estudiantes entre sí y la relación de estos con el docente; y, en tercer lugar, las tensiones entre las características y los objetivos de diferentes disciplinas.

Estas contradicciones pueden llevar a un cambio en los actores del proceso educativo, el docente y los estudiantes, y en los instrumentos utilizados en la enseñanza de la lengua, lo que permite potenciar el aprendizaje (individual y colectivo). Por lo tanto, el dinamismo de las actividades conlleva un proceso de constante innovación, cambio dado por el reajuste de la enseñanza de la lengua (Camps, 2012).

En síntesis, la didáctica de la lengua procura un proceso investigativo a favor de nuevas prácticas educativas que propicien el acercamiento del alumnado a la lengua, con el fin de que adquieran las habilidades comunicativas necesarias para desenvolverse en cualquier contexto. Además, este proceso tiene inmerso un conjunto de contradicciones que permiten la reflexión y el mejoramiento de las prácticas educativas en torno a la enseñanza de la lengua.

1.5.2. Enseñanza de la competencia oral

La *competencia oral*, según Reyzábal (2001), es esencial dentro de la educación, debido a que su uso es más frecuente que la escrita. Por lo tanto, se debe tener en cuenta, con mayor relevancia, a la hora de preparar material didáctico e instrumentos de evaluación. Además de no confundir la enseñanza de la *competencia oral* con técnicas de propuestas reducidas a la lectura en voz alta o la recitación.

Es necesario señalar que “nuestros alumnos han crecido en un medio lingüístico determinado, ingresan a la escuela con apropiación oral de la lengua, pero en su uso coloquial y familiar” (Avendaño y Miretti, 2006, p. 45). Sin embargo, el hecho de saber hablar no representa capacidad para comunicarse plenamente. Por ello, la escuela debe ser la encargada de brindarles las herramientas para lograr comunicarse oralmente dentro de otros contextos.

Entonces, tras enterarse que todos tienen la capacidad innata de hablar y conocer ciertas reglas de lenguaje, ¿cuál es la meta de la enseñanza de la *competencia oral*? A la pregunta anterior, Lomas (1994) responde de esta manera:

La educación lingüística debe contribuir al desarrollo de las capacidades comunicativas de los aprendices de forma que les sea posible avanzar, con el apoyo pedagógico del profesorado, hacia una desalineación expresiva que les permita comprender y expresar de forma adecuada los diversos mensajes orales que tienen lugar en ese complejo mercado de intercambios que es la comunicación humana y adoptar actitudes críticas ante los usos y formas que denoten la discriminación o manipulación entre las personas. (p. 17)

Es decir, la enseñanza de la *competencia oral* es indispensable para comprender y producir textos orales, los cuales se relacionan con habilidades comunicativas que se pueden apreciar en los diferentes intercambios de la cotidianidad. Para esta enseñanza, como se hizo notar en los antecedentes y en este apartado teórico, las técnicas de comunicación oral tradicionales son insuficientes para desarrollar la oralidad íntegramente, ya que están fuera de contexto y no necesariamente se utilizarán en la comunicación diaria. Por ejemplo, el foro, si bien es una técnica que en un ambiente profesional o educativo se vuelve útil, no se empleará en la mayor parte de la comunicación oral, durante la vida. Por lo tanto, también se deben incluir en el programa actividades replicables en un futuro próximo, como una entrevista de trabajo en un *roleplay*. De ahí que en este trabajo se presentaron algunos lineamientos relacionados con el enfoque comunicativo y la solución de problemas.

En síntesis, para este seminario se entenderá por enseñanza de la comunicación oral la forma de mostrar las herramientas al estudiantado para que pueda comunicarse en contextos cotidianos y profesionales. Además, como un conjunto de instrumentos que les permitan a los estudiantes entender los textos orales producidos por otros hablantes.

1.5.3. Evaluación de la competencia oral

Al mencionar la evaluación educativa, por lo general, se piensa en los exámenes escritos de memorización o el manejo de alguna destreza; sin embargo, en el campo de la oralidad esto cambia. Reyzábal (2001) señala: “La comunicación oral es un ejemplo perfecto de lo que venimos diciendo, pues exige, para su evaluación, la aplicación de otras técnicas e instrumentos distintos y complementarios a los usuales” (p. 374).

Además, Reyzábal (2001) expone que se le ha dado más importancia al producto que al proceso, lo cual concuerda con el argumento de Avendaño (2006): “La evaluación de la lengua oral se ha centrado más en el resultado final de producción discursiva que en el propio proceso de producción” (p. 59). De ahí que si solo se evalúa el producto sucede que, cuando el estudiantado prepara una exposición, solo usará los conocimientos previos y no los que se pretende que adquieran en el proceso. Tanto Reyzábal (2001) como Avendaño y Miretti (2006) muestran que el proceso y el producto tienen igual importancia, entonces, para que al evaluar se ayude a mejorar la comunicación, no se debe centrar solo en uno.

1.5.4. Competencia comunicativa: el desarrollo de habilidades de comunicación

En primer lugar, es indispensable hacer hincapié en el concepto de *competencia*. En distintos puntos de la investigación, se hace referencia a una serie de ‘competencias comunicativas’ o ‘competencias orales’, pero antes de pasar a este segundo nivel de clasificación, es elemental definir a qué se refiere, concretamente, el concepto de competencia en términos educativos. Patiño (2017) señala que “la competencia se constituye en un saber- hacer integrador” (p. 21).

De este modo, la autora señala, según esta definición, que las competencias son capacidades, habilidades o comportamientos. Este último rasgo es destacable respecto a que se puede percibir que el aprendizaje por competencias apunta a un cambio en lo que se espera del estudiante, porque se pasa de la enseñanza de contenidos a una preparación, en la que el estudiante adquiere las herramientas para comportarse y actuar de una manera determinada.

De manera que, según Patiño (2017), se aprecia cómo el ámbito de la competencia, cuando se refiere al contexto educativo, se encamina hacia la preparación de los estudiantes para que estos puedan forjarse con una serie de herramientas y recursos para enfrentarse a determinados contextos de una forma eficiente y competente.

A partir de esta definición del término competencia en el ámbito educativo, se puede definir una de las competencias que atañen directamente a la presente investigación: la concepción de la competencia comunicativa. Para empezar a dar sentido a este término, hay que considerar que “La comunicación es una actividad compleja que implica más que la simple transmisión de un mensaje: en ella el significado, la intención, el contexto y la presencia o no de las vías de codificación lingüística juegan un rol fundamental” (Araya-Ramírez, 2012, p. 170).

De manera que el acto comunicativo va más allá de la simple emisión y recepción de un mensaje, considerándose como un proceso que abarca los aspectos de la comprensión del significado que subyace al mensaje transmitido, la intención de los hablantes, el contexto de habla e, incluso, a algunos aspectos no necesariamente orales, como los gestos o las señales.

1.5.5. Competencia oral

Según Castillo-Sivira (2008), la *competencia oral* puede definirse como la actividad humana que sirve de base para satisfacer diversas necesidades, mediante el uso de “una serie de recursos verbales y no verbales” (p. 181), lo cual permite comprender el entorno y a las personas que rodean al individuo y con quienes interactúan diariamente. En este sentido, Romo (2015) expone: “La conversación es el punto fundamental de la *competencia oral* y depende del interlocutor y del contexto en el que se desarrolla” (p. 330); además, resalta el papel indispensable de los aspectos verbales y no verbales en la expresión oral, puesto que su integración permite una mejor comprensión del mensaje que se desea comunicar.

De este modo, la comunicación y la oralidad coinciden en el aspecto de que son actividades que conjugan no solo el habla, sino también algunos recursos no verbales, con la finalidad de comunicar sus ideas, a la vez que se escuchan y comprenden las de los demás. Dichas actividades permiten una correcta interacción

con las demás personas, a la vez que se forman ideas y conceptos del mundo en general.

Araya-Ramírez (2012) señala que la puesta en práctica de la *competencia oral* propicia que los hablantes sean capaces de exponer sus argumentos y transmitir sus ideas de manera apropiada en situaciones comunicativas, tanto formales como informales. Además, la autora plantea que dicha capacidad es una exigencia del mundo moderno. Por otra parte, Romo (2015) se refiere a la competencia comunicativa en el contexto de aula en términos de:

El desarrollo de la comunicación oral permite al estudiante una comunicación eficaz. Las actividades que se realicen en el aula y su correcta evaluación desarrollan la capacidad comunicativa que debe ser guiada por el docente para que no se la adquiera de manera espontánea sino reflexiva y orientada, con miras a la consecución de objetivos, conocimientos, destrezas y actitudes. (p. 331-332)

Es decir, el desarrollo de la *competencia oral*, mediante una adecuada aplicación dentro del aula, debe permitir a los estudiantes el desarrollo de su competencia comunicativa, lo cual propicie la reflexión y lleve al mejoramiento de las habilidades comunicativas desde la práctica. Por lo tanto, es importante resaltar el componente de la experiencia, pues es desde ahí donde la *competencia oral* adquiere mayor valor, al aplicarse los conocimientos sobre la lengua para comunicarse en su entorno (Romo, 2015).

Así mismo, la *competencia oral* debe privilegiarse en el ejercicio de enseñanza-aprendizaje en ambas direcciones: no solo el estudiante debe desarrollar la competencia comunicativa, sino que el docente debe ser partícipe activo de dicho proceso, en orden de que la competencia sea, en efecto, adquirida y enriquecida de manera que los estudiantes puedan enfrentarse con ella a todos los entornos y contextos comunicativos que se le presenten (Romo, 2015).

Casanova y Roldán (2016) exponen que “el desarrollo de habilidades comunicativas en el plano oral y escrito en la enseñanza media debiera enmarcarse en una propuesta metodológica general que contemple situaciones concretas de

comunicación” (p. 45). Este punto resulta importante en cuanto a que, en muchos casos, la enseñanza de la oralidad ha sido desplazada en el contexto de aula, porque se cree, en la mayoría de los casos de manera errónea, que todos sabemos hablar, por naturaleza y que, por lo tanto, no es necesario un énfasis en la enseñanza de esta comunicatividad.

Sin embargo, queda explícito que el desarrollo de la *competencia oral* debería ser abordado desde el ejercicio de situaciones específicas de habla, de manera que los estudiantes desarrollen habilidades que les permitan comunicar asertivamente sus ideas y argumentos. Por tanto, la oralidad permite el desarrollo de actividades en donde los estudiantes ponen en práctica sus habilidades comunicativas en un contexto real, mediante el uso de vivencias cotidianas que permitan la interacción con otros sujetos.

Sobre esto último, Fonseca (2005) comenta, de igual manera, que todas las personas esperan “ser escuchadas para obtener los mejores resultados en la vida diaria (...) dichas personas tienen objetivos para comunicarse y desean hacerlo y cuentan con aptitudes para ello, pero de seguro no todas la lograrán con éxito” (p. ix). Además, Fonseca (2005) agrega diversas actividades diarias como ejemplo de contextos reales, donde los estudiantes pueden enfrentarse, en un futuro, a un entorno más real.

Entre las actividades mencionadas, se encuentran la reunión con un jefe, la solicitud de explicaciones a un profesor, interacción cliente-vendedor y hasta una reunión con amigos; por lo que, para esta investigación, se analizó la *competencia oral* en cualquier situación comunicativa que se propicie en el aula, ya sea vista desde los planeamientos o las observaciones. Estos ejemplos se vuelven trascendentes debido a que, en una comunicación cotidiana, serán los más empleados diariamente, no como las técnicas propuestas en el Programa de Estudios de Español del 2017, las cuales están fuera de contexto debido a su poca aplicabilidad y no solucionan problemas del día a día, por ejemplo, la poesía coral. Esta técnica mencionada anteriormente, consiste en recitar un poema de forma colectiva, reducida a ámbitos académicos o literarios que no forman parte de la vida cotidiana del estudiantado y no se pueden aplicar en otros ámbitos que no sean los ya expuestos.

Para lo anterior, se vuelve difícil lograr la *competencia oral* únicamente con la ejecución de técnicas de comunicación oral planteadas por el Programa mencionado,

debido a que limitan la oralidad a contextos formales y más reducidos, dejando de lado actividades o situaciones que vayan a emplear los alumnos en la vida cotidiana, en el entorno laboral o personal. Si bien es necesario usar la lengua en contextos formales, se pueden enseñar contextos más útiles para el futuro próximo, como las entrevistas de trabajo, interacciones cliente-vendedor y lectura en voz alta.

1.5.5.1. Elementos de la *competencia oral*.

La *competencia oral* está dividida en elementos o componentes que intervienen en los procesos comunicativos, estos son: lingüísticos, paralingüísticos, prosódicos, proxémicos y kinésicos. A continuación, se retomarán los puntos más importantes de cada uno de estos.

1.5.5.1.1. Elementos lingüísticos.

Los elementos lingüísticos de la oralidad están relacionados directamente con la enunciación de una lengua específica. Como mencionan Calsamiglia y Tusón (1999), este componente corresponde a la competencia gramatical de la lengua, donde intervienen niveles relacionados con la fonética, la morfosintaxis y el léxico. A nivel fónico, el emisor del mensaje debe hacer un uso adecuado de su voz, esto por medio de la pronunciación y el acento. Además, en este apartado debe tenerse en cuenta la variedad dialectal, el contexto social, las situaciones colectivas e individuales.

Como lo proponen Calsamiglia y Tusón (1999), el habla brinda información sobre características, psicológicas, sociales y culturales como: el origen geográfico, social, elementos situacionales y personales del emisor. En cuanto a la variedad dialectal, las autoras proponen cuatro, las cuales se presentan a continuación:

- Variedad dialectal, geográfica o diatópica (dialectos geográficos).
- Variedad social o diastrática (dialectos y sociolectos).
- Variedad situacional, funcional o diafásica (registros).
- Variedad individual o estilo (idiolecto).

Aunado a lo anterior, dentro del nivel fónico se encuentra la prosodia, en la cual se encuentran la entonación, la intensidad y el ritmo. La primera sirve para organizar la información, la modalidad oracional y el foco temático, es decir, tiene una función enfática, modalizadora y también sintáctica. La segunda marca el énfasis a las

palabras en la manera en que sean pronunciadas. La tercera, por último, propicia el señalamiento y la interpretación de actitudes, tiene un valor enfático, genera expectación y sirve como marca de poder.

A nivel morfológico-sintáctico, se retoma la complejidad de la sintaxis, dependiendo de la espontaneidad o lo planificada que esté la intervención oral. En el nivel morfológico, queda en evidencia por medio de las repeticiones, los titubeos, las dudas y los rellenos, además del empleo constante de muletillas; también, se presenta una alteración en la estructura de la oración: Sujeto-Verbo-Predicado. Mientras tanto, en lo sintáctico, se presenta un discurso más elaborado, donde hay una variedad en el léxico empleado, no se dan titubeos ni se usan muletillas; aunado a lo anterior, el orden lógico de la oración se mantiene para que el mensaje sea más claro (Calsamiglia y Tusón, 1999).

Relacionado con lo anterior, Calsamiglia y Tusón (1999) proponen el nivel léxico, el cual se caracteriza por el vocabulario y la escogencia de las palabras más adecuadas según el contexto y el mensaje que se quiere transmitir. En este apartado, el hablante debe tomar en cuenta su variedad, el registro (formal o informal), el tono (la emoción que quiera darle a su mensaje) y el léxico (culto, técnico, cuidado/vulgar, soez, relajado, marginal, rural/urbano), esto con el fin de hacer la escogencia adecuada dependiendo de las intenciones y el mensaje que se quiere dar.

1.5.5.1.2. Elementos paralingüísticos.

En cuanto a los elementos paralingüísticos, estos son, según Verdejo (2016), “una serie de elementos vocales no lingüísticos, que se producen con los órganos del aparato fonador humano, pero que no son considerados parte del sistema verbal” (p. 7). Es decir, son los elementos no verbales que acompañan al mensaje.

Algunos ejemplos de los elementos paralingüísticos son indicadores sonoros de emociones: risa, llanto, suspiro, grito, carraspeo de la garganta, bostezo; también, vocalizaciones: interjecciones, onomatopeyas, chistar, roncar, toser, eructar... “mmhh, ajá, opa, jue, diay, mae, epa, ruidos de relleno (“eeee...”, “aaaa...”); y, por último, silencios, los cuales también comunican, puesto que podrían indicar cambios de turno, pero también otras funciones (Cestero, 2014, pp. 128-129).

1.5.5.1.3. Elementos prosódicos.

Las autoras Calsamiglia y Tusón (1999) destacan algunas cualidades de la voz: intensidad, timbre, volumen, velocidad o la focalización; las cuales funcionan como una herramienta para lograr transmitir correctamente el mensaje: “Hay ciertos aspectos de la calidad de una voz que se deben a características fisiológicas, es decir que depende de la configuración específica de las diferentes partes que componen el aparato de fonación humano” (p. 54).

Como se menciona anteriormente, la voz puede aportar indicios sobre el sexo, la edad, estado físico o el estado anímico; también las vocalizaciones, como sonidos o ruidos, emiten mensajes que salen por la boca sin referirse precisamente a palabras, sino como elementos que desempeñan funciones comunicativas. Estas expresiones sonoras funcionan para mostrar desacuerdo o impaciencia, para los turnos de habla, admiración o desprecio con respecto a las personas que se involucran en una conversación. Algunas de las vocalizaciones que resaltan las autoras Calsamiglia y Tusón (1999) son: inhalaciones, exhalaciones, suspiros, bufidos, carraspeo, silbidos, chasquidos, tos, eructos, alargamientos, ruidos de relleno (e:::,a:::....), risas, burla, alegría, llantos, pena, llamada y onomatopeyas (bam, bum, aj, buf, aug...); asimismo, todos estos se complementan con gestos.

Lo que corresponde a la prosodia se explica con conceptos claves, es decir, la entonación, la intensidad y el ritmo. El primero de estos se describe como un aspecto que organiza la información por medio de las funciones sintáctica y enfática-modalizadora; según Calsamiglia y Tusón (1999), la primera indica el modo de la oración: enunciativa, interrogativa, exclamativa; y, la segunda, es la encargada de distinguir lo que se denomina *foco temático*. Por otra parte, la intensidad es la característica que distingue los significados en las palabras y además marca el foco informativo. El último corresponde al ritmo y se ubica “en el interior de los grupos tonales o la presencia/ ausencia de pausas entre lo que serían grupos canónicos tiene funciones sintácticas” Calsamiglia y Tusón (1999. p.58). Es decir, se relaciona con las actitudes del hablante: rápido, indica nervios, mientras que lento, representa relajación.

1.5.5.1.4. Elementos proxémicos.

Según Cestero (2014), los elementos proxémicos están relacionados con el uso del espacio, dentro de ellos se encuentra la distribución, la proximidad y el contacto físico. En este apartado, se toma en cuenta lo social e individual del componente espacial, es decir, el movimiento que realiza el hablante o el rol asignado en un hecho comunicativo junto con el intercambio que se da entre el emisor y el receptor del mensaje.

En este sentido, el espacio y la relación con los demás está permeado por lo físico, pero también por lo simbólico; por lo que Calsamiglia y Tusón (1999) proponen cuatro categorías para, lo que ellas denominan, *espacio informal*:

- Íntimo.
- Casual-personal.
- Social-consultivo.
- Público.

Estos espacios están limitados por la cultura, debido a que cada una tiene reglas o códigos para las diferentes situaciones comunicativas. Lo descrito anteriormente puede tener más flexibilidad, dependiendo del contexto cultural en el que se encuentra inmerso el hablante y el público-espectadores.

1.5.5.1.5. Elementos kinésicos.

Los elementos kinésicos, en su significado más amplio, son, según Ares (2007), “gestos, movimientos, colores, sensaciones, intencionalidad, mensajes explícitos e implícitos” (p. 197). Por lo tanto, es el lenguaje corporal el que interviene en la comunicación.

Entre los movimientos corporales se encuentran la mirada, gestos, posturas, movimientos, desplazamientos (Calsamiglia y Tusón 1999, p. 51). También están los emblemas, los cuales son actos no verbales que permiten trasposición oral directa: gesto de asentir, negar, comer, pedir silencio. Además, ilustradores: actos no verbales unidos al habla. En otras palabras, ilustran lo que se dice: señalar, enfatizar una palabra, representar acción corporal (Cestero, 2014, pp. 146-147).

Asimismo, entre los kinésicos están, por un lado, los reguladores, es decir, actos no verbales que mantienen y regulan el intercambio comunicativo. Indican al

hablante que continúe, repita, se apresure, termine: levantar la mano para hablar o señalar a alguien para que intervenga. Por otro lado, los expresivos-afectivos: gestos faciales y corporales que expresan estados afectivos. Por último, los adaptadores, por ejemplo, actos evolutivos y a veces involuntarios que indican algún estado emotivo concreto. También entre los adaptados, se encuentra rascarse la cabeza, taparse los ojos, tocarse el pelo, balancear las piernas, jugar con lapicero (Calsamiglia y Tusón, 1999, p. 51-52).

1.5.6. Situación comunicativa

La situación comunicativa se define como todo aquello que “rodea al acto de habla, en su dimensión más inmediata: las coordenadas de espacio y tiempo, los interlocutores y la relación entre ellos” (Cantero, 1998, p. 143). Cada vez que se proponga una actividad en el aula, se planteará una situación comunicativa diferente, esto con el fin de que se abarquen diversas situaciones que se puedan encontrar en la vida diaria.

Es importante que el estudiantado conozca de qué se trata, ya que como se ha visto en los conceptos anteriores, todas las competencias giran en busca de la adaptación a una situación comunicativa. Por lo que, si los estudiantes reconocen que una simulación en el aula les puede servir fuera de ella, podrán replicarlo en el momento que lo requieran.

1.5.7. Intención comunicativa

Tanto para los alumnos como para el docente, el poder comunicar efectivamente lo deseado podría ser complicado. Es esto específicamente lo que trata la intención comunicativa:

Una cosa es lo que el hablante dice, y otra cosa, coincida o no, es lo que “quiere decir”. En la *competencia oral*, lo único que importa al interlocutor es lo que “quiere decir”, la *intención*, manifiesta o no, que esconden sus enunciados. La *intención comunicativa* es el motor de la conversación y el elemento que le da sentido: así, la *comprensión oral* no radica en entender simplemente las

palabras o las frases emitidas, sino en entender la *intención* del emisor.
(Cantero, 1998, p. 144)

Para un diagnóstico del componente oral en el aprendizaje de las habilidades comunicativas, así como una evaluación de la oralidad, es necesario identificar si los hablantes logran la intención comunicativa e identificar la manera en que construyen su discurso oral para lograrlo. Una vez que el estudiantado sea capaz de que la intención comunicativa se cumpla, según todos los conceptos vistos dentro de este marco teórico, será cuando se hayan cumplido los objetivos y las metas propuestas en esta investigación.

1.5.8. Educación virtual

El concepto de educación virtual y las estrategias didácticas propias de la virtualidad son un apartado fundamental para el presente marco teórico, dadas las circunstancias a nivel país debido al COVID-19. Como parte de las labores propias del Seminario, se propone indagar más sobre la teoría alrededor de la educación virtual y a distancia, con el fin de enriquecer este apartado.

Dado que algunas de las técnicas de recolección de información pueden llevarse a cabo en el contexto de la virtualidad, es vital comprender las implicaciones que tiene esta modalidad, para garantizar así la confiabilidad y objetividad de los resultados. Además, es previsible que la virtualidad, como estrategia didáctica, haya llegado a las instituciones escolares para quedarse, por lo que cabe preguntarse: ¿cuáles estrategias aplican o podrían aplicar los docentes en estos contextos? y ¿cuáles consideraciones deberían tener en cuenta para desarrollar la *competencia oral* en contextos virtuales?

En primer lugar, es necesario aclarar que, según la perspectiva de algunos autores, la educación virtual tiene el mismo valor que la presencial, pero en un diferente ambiente de interacción. Ante esto, Göller (2012) sostiene que “no existe distinción alguna entre educación formal, virtual, especial, etc., en el entendido de que toda «educación» es enseñanza y aprendizaje (p. 140)”. De ahí que se busca en este tipo de educación aprovechar una amplia gama de posibilidades informáticas; un ejemplo de ellos es el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) dentro del contexto educativo como herramienta para la enseñanza, las cuales han

facilitado la educación virtual, al permitir el acceso a diversas estrategias dentro y fuera del aula:

Las denominadas Técnicas de Información y Comunicación (TIC) así como Internet han transformado las relaciones, cogniciones, costumbres y hábitos humanos, generando tanto posturas a favor como en contra en torno a los beneficios y cambios paradigmáticos hacia la virtualidad de la educación y, por ende, hacia la educación virtual. (Göller, 2012, p. 143)

El uso de entornos virtuales se vuelve indispensable en este tipo de educación, dentro de los cuales se encuentran diferentes denominaciones, como la que realiza García (2011), la cual se describe como “una relación educativa mediada, de no relación física cara a cara” (p. 257), cuya explicación, de forma general, se define como un concepto educativo adscrito al contexto global tecnológico de la educación a distancia, como una variante de la virtualidad.

En síntesis, se entenderá por educación virtual el traslado de la interacción cara a cara hacia entornos tecnológicos. Además, se busca mantener la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje al apoyarse en las TIC, como los *blogs*, foros, wikis y hasta redes sociales, todo esto para no perder los procesos de socialización. Sin embargo, para ello es necesario una serie de factores y participantes que se deben estudiar a profundidad.

1.6. Marco metodológico

El presente capítulo expone los principales elementos metodológicos que guiaron la recolección y el análisis de la información obtenida. Entre esos elementos se encuentran el paradigma y el método que dan sostén a la investigación, las fuentes de información utilizadas y las herramientas de recolección de datos. Es necesario aclarar que, como parte de las labores del seminario, las estrategias de recolección se ajustaron al contexto de la pandemia producida por el COVID-19. A continuación, se brinda un panorama general de los principales lineamientos metodológicos que se proponen, siempre pensando en la necesidad de adaptar o ajustar los métodos a la realidad contextual.

1.6.1. Tipo de investigación: cualitativo

En este trabajo se selecciona una indagación de tipo cualitativo, ya que los objetivos específicos exigen obtener la percepción de los profesores sobre cuáles técnicas utilizan para la enseñanza de la *competencia oral* y cómo se aplican estas en las clases de español, es decir, hay una interacción con actores sociales (docentes), lo cual permite conocer la situación actual de un fenómeno específico; en este caso, la enseñanza de la expresión oral dentro del aula de español.

Según lo expuesto por Ugarte y Balbestre (2013), el método cualitativo sirve de base para comprender la realidad social, a partir de los “sentimientos, pensamientos e historias de los actores sociales que son captados a través de sus testimonios” (p. 182). Por lo tanto, la investigación cualitativa tiene la ventaja de que ve a la persona como un ente social, antes que una variable o cifra. Unido a lo anterior, permite la interacción de varias personas al mismo tiempo, mientras se lleva a cabo la indagación, con el fin de que estas den su punto de vista, experiencias, aportes, sugerencias y demás, todo en pro del trabajo.

1.6.2. Método fenomenológico

Para Gurdián (2007), el método es un conjunto de “aspectos, etapas, fases, hipótesis, técnicas, instrumentos o mediciones que constituyen el procedimiento o guía de trabajo del proceso investigativo” (p. 136), es decir, una serie de acciones que se establecen de acuerdo con un conjunto de leyes o normas.

En cuanto a la presente investigación, esta se adscribe en el método fenomenológico porque permite estudiar un fenómeno en específico, tener en cuenta la percepción del sujeto y las experiencias de vida; en este caso, el hecho que se estudia es la enseñanza de la expresión oral en la educación secundaria, lo cual busca obtener la percepción y las experiencias de los actuantes del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua española (Gurdián, 2007).

Asimismo, este método se centra en “las realidades cuya naturaleza y estructura sólo [sic] pueden ser captadas desde el marco de referencia interno de quien las vive y experimenta” (Gurdián, 2007, p. 150); lo que conlleva la selección de una serie de actuantes y un conjunto de técnicas, para obtener los aspectos más importantes del tema de estudio de boca del sujeto que vive el hecho constantemente.

Dentro de este método, se trabaja con los significados y con la descripción del mundo del sujeto, con la finalidad de comprenderlo, partiendo de la experiencia del individuo como actor del hecho o fenómeno que se desea estudiar; por ende, es de carácter descriptivo y reflexivo, es decir, que

El método fenomenológico aporta la intersubjetividad y la intuición en la comprensión de los fenómenos socioeducativos. Puede resultar particularmente útil para la interpretación de los hechos y procesos estudiados; para captar el sentido de los fenómenos y la intención de las actividades socio-educativas. En este método la investigadora y el investigador tratan de describir la realidad vivida por otras personas. (Gurdián, 2007, p. 152)

En síntesis, el método fenomenológico busca la descripción de los fenómenos cotidianos que rodean a un sujeto, para establecer significados con el objetivo de comprenderlo. Además, se pretende un estudio del entorno del actuante, para analizar la perspectiva del individuo. Por lo tanto, se caracteriza por la descripción y la reflexividad, aspectos necesarios para interpretar el fenómeno en cuestión.

1.6.3. Selección de participantes

Para esta investigación se empleó el término de sujetos actuantes, según Gurdián (2007), quien lo define como “las personas que, junto con la investigadora o investigador, actúan con y sobre el objeto durante todo el proceso” (p. 53). Los sujetos actuantes fueron seis docentes de español de la educación secundaria de tres provincias del país.

Seguidamente, se detallan los criterios que se consideran para su selección y, entre las características requeridas para el docente de español, se encuentran estar laborando al menos desde el 2017 (año en que se implementaron los nuevos programas), tener al menos un grupo de III ciclo o educación diversificada y que labore en un colegio público diurno.

La investigación se llevó a cabo en tres colegios de educación secundaria. Entre los criterios de selección están, en primer lugar, que representaran diferentes contextos socioculturales. Por lo tanto, se buscó un cantón semi rural en Alajuela; por

otra parte, se seleccionó un colegio perteneciente a una zona rural de San José; y, por último, el tercer centro educativo pertenece a Cartago y se encuentra en el centro de esta provincia.

Considerando lo anterior, las instituciones elegidas son las siguientes: Colegio Bilingüe de Palmares, ubicado en Palmares de Alajuela; Liceo Rural Santa Cruz, ubicado en Santa Cruz de León Cortés, en la zona de los Santos, en un entorno rural de la provincia de San José; y el Colegio Elías Leiva Quirós, ubicado en Tejar del Guarco, Cartago.

Los colegios mencionados cumplen con los criterios de selección antes mencionados y fueron elegidos con la finalidad de analizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la oralidad desde la propuesta curricular teórica del MEP y desde su aplicación en tres aulas de Tercer Ciclo y Educación Diversificada en tres centros de educación secundaria costarricenses.

1.6.4. Análisis de datos

El análisis de datos de la presente investigación se llevó a cabo por medio de una diversidad de técnicas y procedimientos de análisis que se expondrán a continuación. Una de las estrategias fue el análisis de contenido, el cual es definido por Schettini y Cortazzo (2015) como una técnica o herramienta que permite la comprensión e interpretación de textos, tanto orales como escritos, independientemente del género en el que se adscriben; es decir, cualquier tipo de registro en el que se considera su contexto de producción.

Además, se plantea una serie de requisitos relacionados con un “marco de referencia conceptual” para llevar a cabo el análisis de contenido, a saber: los datos sin ninguna alteración, el contexto de producción de los datos, el conocimiento del analista que lo obliga a separar su realidad, el objetivo del análisis, la inferencia y la validez de los datos. Por su parte, el análisis de contenido tiene la ventaja de que funciona para analizar materiales estructurados y no estructurados; aunado a lo anterior, tiene un carácter no intrusivo (Schettini y Cortazzo, 2015).

Con base en los planteamientos de McMillan y Schumacher (2015), para la recolección y el análisis de los datos, se establecieron cinco fases, descritas en las líneas siguientes. En primer lugar, la planificación, la cual presenta el problema y las preguntas que orientan la recolección de los datos, se localiza y se pide el permiso

para trabajar en un escenario y con la población seleccionada para la investigación. En segundo lugar, están el estudio empírico, la replicación y la síntesis de la investigación, en las que se da la recopilación de los datos, por medio de técnicas como el análisis documental y la entrevista semiestructurada. Por último y como tercer elemento, la fase 5, llamada finalización y evaluación, tiene como objetivo principal el análisis formal de los datos, la reconstrucción de los hechos y las relaciones entre los diversos datos.

Para efectos del análisis de las entrevistas efectuadas, se empleó una nomenclatura a cada uno de los docentes entrevistados (S1, S2, S3, S4, S5, S6); también, en el caso del análisis de las observaciones efectuadas, se utilizó este mismo sistema para los estudiantes expositores (EE1 hasta EE4). En el caso específico de los planeamientos, se enumeran del 1 al 18 para proceder a su análisis. En cuanto a las Guías de Trabajo Autónomo se enumeraron de la 1 a la 20 para luego analizarlas.

1.6.4.1. Categorías y subcategorías.

Como parte del análisis de la información, se estructuraron los tópicos y las subcategorías que surgen de las diversas técnicas de recolección para tener un panorama más claro de los datos recopilados y de la manera en que se van a analizar. Para lograr lo anterior, se debe considerar una serie de criterios, los cuales son: relevancia (contempla las posibilidades y las alternativas, dejando de lado elementos dependiendo de las necesidades de la investigación), la exclusividad (alude a que un elemento no puede formar parte de dos categorías al mismo tiempo, por lo que debe aparecer exclusivamente en una), complementariedad (tener en cuenta el problema de investigación, ya que abre un conjunto de posibles categorías), especificidad (campo temático específico) y la exhaustividad (que tanto se profundiza en una temática) (Romero, 2005). Esta clasificación es propia del paradigma cualitativo y de las investigaciones fenomenológicas.

Por otro lado, para llevar a cabo el análisis de los datos, fue necesario establecer una serie de categorías y subcategorías para agrupar la información, puesto que, como menciona Romero (2005), la categorización se refiere a un conjunto de conceptos que integran características comunes y que están estrechamente relacionadas entre sí, lo que pretende "(...) agrupar elementos, ideas y expresiones en torno a un concepto (...)" (p. 1). De este concepto general se desprenden otros más

específicos, los cuales determinan los ejes de análisis de los datos recolectados con las diversas técnicas: “En investigación cualitativa la categorización se constituye en una parte fundamental para el análisis e interpretación de los resultados” (Romero, 2005, p. 1).

Por lo anterior, dentro de este proceso de categorización, se pueden evidenciar los temas destacados, las acciones, temas y patrones recurrentes al momento de la recolección de datos determinada por la saturación. Según Strauss y Corbin (2002, citado por Romero, 2005), la categorización es

la asignación de conceptos a un nivel más abstracto (...) las categorías tienen un poder conceptual puesto que tienen la capacidad de reunir grupos de conceptos o subcategorías. En el momento en el que el investigador empieza a agrupar los conceptos, también inicia el proceso de establecer posibles relaciones entre conceptos sobre el mismo fenómeno. (p. 1)

Seguidamente, para este apartado se estableció una serie de categorías y subcategorías que servirán para el análisis de la información recolectada con las entrevistas, las cuales son:

1. Enfoque comunicativo.
2. Enseñanza de la comunicación oral.
 - a. Objetivos del Programa.
 - b. Contenidos del Programa.
 - c. Métodos de enseñanza:
 - i. Estrategias didácticas.
 - ii. Materiales.
 - iii. Educación presencial, virtual y a distancia.
3. Comunicación Oral.
 - a. Percepción docente sobre la comunicación oral.
4. Formación académica.
 - a. Universitaria.
 - b. Permanente.

En el caso del análisis de los planeamientos y las Guías de Trabajo Autónomo (GTA), se propone una serie de preguntas con base en las categorías presentadas anteriormente para las entrevistas. Dichas interrogantes se presentan a continuación:

- ¿Cuáles actividades de oralidad se proponen en los documentos? ¿Qué desarrollan?
- ¿El planeamiento o la GTA presentan rasgos del enfoque comunicativo?, si lo hay, ¿cómo lo desarrollan?
- ¿Se unifican las cuatro habilidades comunicativas en el planeamiento? En caso de ser así, ¿cómo las integra?
- ¿La metodología genera intervención oral? ¿Cómo?
- ¿Se le agrega el dinamismo esperado de la Didáctica de la Lengua en los planeamientos y GTA?, en caso de ser afirmativo, ¿cómo se propone?
- ¿Cuáles situaciones comunicativas se proponen? ¿Cómo se pueden replicar dichas situaciones en otros contextos?

Por último, se debe mencionar que durante el proceso de investigación pueden surgir categorías emergentes que se agregarán en caso de ser necesario.

1.6.5. Técnicas para la recolección de información

Con respecto a las técnicas de recolección de datos, es parte de las labores del Seminario de Graduación el especificar y contextualizar las técnicas a las necesidades de investigación que surjan. A continuación, se proponen algunos lineamientos metodológicos que sirvieron de base para la construcción y validación de instrumentos de recolección de información.

1.6.5.1. Revisión documental.

Para cumplir con el primer objetivo, se empleó la revisión documental, cuya definición es el “proceso dinámico que consiste esencialmente en la recogida, recuperación y distribución de la información” (Delgado y Herreño, 2018, p. 29). Entre las fuentes documentales incluidas para que permanezcan como fuente o referencia en cualquier momento, se encuentran documentos escritos, tales “como libros, periódicos, revistas, actas notariales, tratados, encuestas y conferencias escritas; documentos fílmicos, como películas, diapositivas, documentos grabados, como

discos, cintas y casetes, incluso documentos electrónicos como páginas web” (Delgado y Herreño, 2018, p. 30).

Por lo tanto, la primera etapa consistió en la recolección de documentos curriculares para el capítulo primero. En este punto, se esperaba encontrar especialmente información sobre el cambio curricular en la educación y proceso de aprendizaje de la *competencia oral*. Estos documentos eran variados y permitían tener una visión amplia del tema.

Una vez revisados dichos textos, se determinó recuperar siete documentos que sirvieron como muestra. Estos son: los programas de estudio de Español del 2009 y 2017, y documentos ministeriales como la *Fundamentación pedagógica de la transformación curricular* (MEP, 2015); también, la *Política educativa hacia el Siglo XXI* (CSE, 1994), *La persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador y El centro Educativo de Calidad* (CSE, 2017); y, por último, *Competencias del Siglo XXI* (FOD, 2014). En estos documentos se analizaron elementos en cuanto a la *competencia oral*, así como los insumos curriculares y científicos con respecto a la oralidad. De esta manera, se pretende comprender los fundamentos teóricos y didácticos para la enseñanza de la *competencia oral* desde el nivel oficial. En cuanto a la distribución, se realizó en el mismo orden de las categorías presentadas en este apartado.

Por último, se ejecutó un análisis comparativo, en el que se ponían a dialogar los diferentes documentos para llegar a conclusiones. Cabe destacar que, al tratarse de una investigación cualitativa, esta revisión documental “adopta una función más comprensiva y mucho menos prescriptiva” (Delgado y Herreño, 2018, p. 29).

1.6.5.2. Entrevista semiestructurada.

Por otra parte, con el propósito de identificar la percepción de los docentes de español sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la expresión oral (objetivo 2), se recurrió a la aplicación de la entrevista semiestructurada con los participantes mencionados, para recolectar los datos de interés. En su conceptualización general, la entrevista se define como “una conversación que se propone un fin determinado distinto al simple hecho de conversar” (Díaz-Bravo et al., 2013, p. 163) y esta, a su vez, se divide en varios tipos. En el caso específico de la entrevista semiestructurada, presenta “un grado mayor de flexibilidad que las estructuradas, debido a que parten

de preguntas planeadas, que pueden ajustarse a los entrevistados” (Díaz-Bravo et al., 2013, p. 163).

Con este mismo fin de describir las técnicas de expresión oral empleadas por los docentes de Tercer Ciclo y Educación Diversificada, se utilizó la entrevista cualitativa, específicamente la semiestructurada. Esta tiene como ventaja, según Díaz-Bravo et al. (2013), “adaptarse a los sujetos con enormes posibilidades para motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos” (p. 163).

La escogencia de esta técnica radicó en que, a partir de una serie de preguntas, que pueden modificarse o integrarse en el proceso de aplicación, era posible el acercamiento a las percepciones de los participantes. De esta forma, las preguntas buscaban una aproximación a las nociones conceptuales sobre la *competencia oral* y la enseñanza de la *competencia oral*, para el abordaje de la oralidad dentro del aula de español; pero, principalmente, a lo que estas nociones generaban en los participantes involucrados. Por consiguiente, se pretendió sacar provecho de una de las ventajas de la entrevista semiestructurada, la cual es mencionada por Díaz-Bravo et al. (2013), es decir, “la posibilidad de adaptarse a los sujetos con enormes posibilidades para motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos” (p. 163).

Una vez terminada esta etapa, se procedió a determinar las estrategias didácticas utilizadas en el aula. Para esta etapa, se propuso la utilización de varias técnicas de recolección que tuvieron como finalidad cumplir con el tercer objetivo. Estas técnicas fueron el análisis documental de planeamientos didácticos y de las GTA, junto con la observación no participante.

Por lo tanto, esta técnica de recolección sirvió para indagar la metodología de la enseñanza de la *competencia oral*, además de cuáles técnicas empleaban los docentes de español para desarrollar la oralidad dentro del aula. Es necesario comentar que, para recoger la información específica, se hizo una revisión documental de planeamientos didácticos y guías de trabajo autónomo, esto con el fin de analizar tanto lo utilizado durante la emergencia sanitaria y lo que se implementó en la innovación de la educación virtual.

1.6.5.3. Observación no participante.

Según Ander-Egg (1978), la observación no participante se define como “la toma contacto del observador con la comunidad, el hecho o grupo a estudiar, pero permaneciendo ajeno al mismo” (p. 90). El observador tiene un papel de espectador con el grupo y registra lo sucedido en el aula relacionado con su tema de investigación. También, según Gutiérrez (2008), una observación no participante implica que “el investigador observa siguiendo un plan previamente preparado” (p. 341).

Además, esta técnica de recolección sirvió para revisar la metodología de la enseñanza de la *competencia oral* y, de paso, cuáles son las habilidades de los estudiantes. Es necesario comentar que, para recoger información específicamente en expresión oral, “no precisa interrumpir las actividades habituales del aula, no se pone al alumno en «situación de examen» por lo que su expresión será más espontánea y libre —más real, en definitiva—” (Reyzábal, 2001, p. 383). De esta manera y sin una evaluación sumativa, se procura no distorsionar la expresión habitual del estudiantado.

En consonancia con la definición de Gutiérrez (2008), el “plan previamente preparado” al que hace referencia, en esta investigación corresponde a un instrumento que reunió cuatro ejes, a los que se prestó especial atención al aplicar la técnica. Los ejes mencionados son los siguientes: información general de la institución en la que se realiza técnica, aspectos relacionados con la realidad del aula y su influencia en el desarrollo de las situaciones de aprendizaje, la descripción del hecho observado y, por último, la relación de lo observado con el desarrollo de la expresión oral.

Para esto, se tomaron en cuenta los datos relacionados con la implementación de estrategias didácticas por los docentes, en las cuales se desarrolló la *competencia oral* en la educación secundaria, lo cual se logró por medio del diario de campo, técnica que consiste, según Martínez (2007, pp. 77-78), en un instrumento que permite sistematizar las prácticas investigativas.

El modelo del diario de campo propuesto por Martínez (2007) se adaptó, para este trabajo, a los siguientes aspectos: 1. Descripción, donde se señala la relación entre la situación observada y el objeto de estudio; 2. Interpretación, aquí se hace una relación con la fundamentación teórica y se explica qué sucede según la experiencia en la práctica y, por último, 3. Estrategias didácticas para mediar la enseñanza-aprendizaje de la oralidad, esta fue agregada para cumplir con el tercer objetivo. En

este punto se presentará un listado de las estrategias encontradas durante las observaciones que incluyan la oralidad.

Sobre las observaciones no participantes, se agregaron ocho, las cuales se dividieron así: cuatro en Bachillerato Internacional y cuatro en el sistema Bachillerato Nacional. Es importante mencionar que dicho objetivo se tuvo que adaptar a las necesidades de una emergencia sanitaria mundial del COVID-19, ya que, precisamente, coincidió en el periodo de realización de dicho trabajo, por lo que hubo un cambio considerable de coyuntura en muchos aspectos, como sociales, políticos, sanitarios y, por supuesto, educativos y curriculares.

Por consiguiente, durante el periodo de pandemia, se atravesaron tres etapas principalmente, las cuales incidieron en la recolección de información. El primer momento correspondió al periodo del cese de la presencialidad; en el segundo momento, se mantuvo el cese de la presencialidad, pero se implementaron GTA, Plantillas de Aprendizaje Base, entre otras, que dieron paso a la educación a distancia-virtual. En un tercer momento, se estableció la educación combinada (la educación a distancia por medio de las GTA y la asistencia a clases para la evacuación de dudas sobre las asignaciones y los contenidos). Por lo tanto, las técnicas de recolección y los documentos por analizar responden a estas etapas y nuevos formatos de trabajo empleados durante el periodo 2020-2021.

Dado lo anterior, los cambios se realizaron de acuerdo con la evolución de la pandemia y se modificaron según los mandatos gubernamentales, en los cuales hubo lecciones de forma interrumpida, sin tener claro qué se iba a hacer posteriormente. De acuerdo con lo anterior, no existió una única estrategia pedagógica para abordar la mediación durante la pandemia, sino que hubo una discontinuidad y, además, cambios constantes y abruptos en los lineamientos y medidas, que respondían a la situación sanitaria.

En tanto, se realizó un total de ocho observaciones en el Colegio Bilingüe de Palmares, el cual se encuentra dentro del programa de Bachillerato Internacional, característica relevante, pues esta institución cuenta con diferentes grupos de décimo año que se preparan para varias pruebas internacionales, siendo este sistema el único en preparación evaluada en comunicación oral. Por lo tanto, se dividió en cuatro observaciones con ellos y otras cuatro con otros grupos de décimo en el sistema nacional.

Mientras que en los otros dos colegios mencionados en la metodología no se pudieron llevar a cabo las observaciones por la dinámica que estaba empleando el MEP debido al COVID-19, pues empleaban la educación combinada; entiéndase como la asistencia a clases virtuales para dar contenidos nuevos y presenciales para evacuar dudas. También, se debe señalar que, en el caso del Liceo Elías Leiva Quirós, por la gran cantidad de población estudiantil con la que cuenta, no tenía para entonces clases presenciales, únicamente virtuales. Además, uno de los docentes entrevistados comentó que la asistencia era escasa en clases virtuales, situación que hacía aún más complicada la observación de lecciones.

Además, con respecto al diario de campo, este “permite un monitoreo permanente del proceso de observación. Puede ser especialmente útil (...) al investigador en él se toma nota de los aspectos que considere importantes para organizar, analizar e interpretar” (Bonilla, 1997, p. 129). A continuación, se presenta la estructura propuesta para el diario:

Cuadro 1

Diario de campo

Información básica	
Fecha:	
Hora de inicio:	
Hora de finalización:	
Cantidad de estudiantes participantes:	
Objetivo de la clase:	
Desarrollo	
Descripción:	
Interpretación:	
Estrategias didácticas para mediar la enseñanza-aprendizaje de la oralidad:	

1.6.5.4. Revisión documental: Planeamientos y GTA.

En cuanto a la revisión documental de los planeamientos y GTA, todo el material recolectado se revisó para identificar cuáles presentan actividades que propiciaban la comunicación oral. Una vez que se obtuvieron los documentos, se comentaron y analizaron a partir de las siguientes preguntas generadoras:

Cuadro 2

Preguntas para el análisis de los planeamientos

Preguntas generadoras
<ul style="list-style-type: none">• ¿Cuáles actividades de oralidad se proponen en los documentos?, ¿qué desarrollan?• ¿El planeamiento o la GTA presentan rasgos del enfoque comunicativo?, si los hay, ¿cómo los desarrollan?• ¿Se unifican las cuatro habilidades comunicativas en el planeamiento? En caso de ser así, ¿cómo las integra?• ¿La metodología genera intervención oral?, ¿cómo?• ¿Se le agrega el dinamismo esperado de la didáctica de la lengua en los planeamientos y GTA?, en caso de plantearse, ¿cómo se propone?• ¿Cuáles situaciones comunicativas se proponen?, ¿cómo se pueden replicar dichas situaciones en otros contextos?

En el caso específico de las preguntas generadoras de la revisión de las GTA, se propusieron las siguientes para guiar dicho análisis:

- ¿Cómo es el currículo educativo que plantea?
- ¿Cuál es la visión del ser humano-estudiante que propone?
- ¿Cómo se plantea el proceso de enseñanza-aprendizaje?
- ¿Cuál es el objetivo principal que se busca alcanzar?
- ¿Cuál es el papel del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje?

Se debe aclarar que lo anteriormente planteado no corresponde a un análisis cerrado, sino que se consideraron todos aquellos puntos a destacar que surgieron en la revisión documental y que fueran útiles para complementar las ideas sobre comunicación oral y proponer los lineamientos del cuarto capítulo.

Además, se incluyó un pequeño apartado con las estrategias didácticas empleadas por los docentes según sus planeamientos. Esto con el fin de resumir el análisis y cumplir con el tercer objetivo: determinar las estrategias didácticas empleadas por los docentes para el desarrollo de la *competencia oral* en los colegios en estudio.

Un aspecto importante es que se aplicó una variedad de técnicas, tales como observación no participante, recolección de planeamientos y GTA para complementar el objetivo planteado para las estrategias. Esto se tuvo que adaptar para recolectar información debido a la emergencia sanitaria, lo cual ocasionó el cierre total durante el año 2020 e inicios del 2021. Situación que además condicionó las observaciones en los centros educativos, ya que cada lugar tuvo circunstancias diferentes y optó por estrategias como la virtualidad, por eso se logró la autorización del Colegio Bilingüe de Palmares pues este centro integró la modalidad a distancia con la presencial. En concordancia con lo anterior, las técnicas de análisis planteadas para los planeamientos y demás fuentes consultadas sirvieron para dar una visión integral en medio de esta coyuntura.

1.6.6. División de labores del seminario

Entre las labores que se realizaron durante el proceso del trabajo destacan: redacción del capítulo primero, planeamiento del anteproyecto; capítulo segundo, análisis documental de la base teórica y práctica; capítulo tercero, entrevistas semiestructuradas a los docentes; capítulo cuarto, realización y análisis de observaciones, recolección y análisis de planeamientos y GTA; capítulo quinto, redacción de lineamientos didácticos, curriculares y evaluativos; redacción de las conclusiones y revisión general del documento. Es importante señalar que el trabajo se elaboró en conjunto, de manera totalmente equitativa; además, siempre existió diálogo, comunicación y trabajo en equipo para cada una de las fases.

2. Capítulo segundo: Base teórica y práctica que sustenta la formación de las competencias y habilidades comunicativas en el aula de Español

«La educación necesita tanto de formación técnica, científica y profesional como de sueños y utopía».

Paulo Freire

En este capítulo se examina la base teórica y práctica que sustenta la formación de las competencias y habilidades comunicativas dentro de la propuesta curricular de la asignatura de Español del MEP. La metodología que se utilizó se basó en los planeamientos de McMillan y Schumacher (2015), por lo tanto, se establecieron cinco fases. En primer lugar, está la planificación, en la cual se presentan el problema y las preguntas que orientan la recolección de los datos. En segundo lugar, están las fases 2, 3 y 4, en las que se da la recopilación de los datos, por medio de técnicas como el análisis documental el cual se desarrolla en el presente apartado. En tercer lugar, la fase 5, llamada finalización, tiene como objetivo principal el análisis formal de los datos, la reconstrucción de los hechos y las relaciones entre los diversos datos.

Para esta parte del trabajo, se establecieron una serie de categorías y subcategorías que funcionaron para el análisis de la información recolectada las cuales son:

- Planteamiento del currículo educativo.
- La visión del ser humano-estudiante.
- Proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Metas de la base curricular.
- Papel del docente.

En concordancia con las categorías seleccionadas, se escogieron siete documentos curriculares, los cuales influyen directamente en la manera que se regula la educación costarricense, considerando la Enseñanza del Castellano y la Literatura, particularmente dentro de esta la parte de la oralidad. Se debe mencionar que, para el desarrollo, se confeccionó una línea metodológica basada en categorías de análisis, las cuales se abordaron a partir de las siguientes preguntas generadoras:

Cuadro 3

Preguntas para el análisis documental

Preguntas generadoras
¿Cómo es el currículo educativo que plantea?
¿Cuál es la visión del ser humano-estudiante que propone?
¿Cómo se plantea el proceso de enseñanza-aprendizaje?
¿Cuál es el objetivo principal que se busca alcanzar?
¿Cuál es el papel del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje?

De acuerdo con lo anterior, en Costa Rica el proceso de enseñanza-aprendizaje se fundamenta en una serie de documentos teóricos que amparan el accionar de los estudiantes y los docentes dentro de las aulas y las instituciones educativas; por ende, ello es indispensable y responde al primer objetivo de esta investigación, el cual pretende hacer una revisión de la base teórica y práctica que sustenta el hecho educativo en torno a las competencias y habilidades comunicativas. Por lo tanto, para llevarlo a cabo, es necesario establecer un orden cronológico, según el año en que fue emitida cada una de las políticas educativas-curriculares y programas de estudios actuales, con el fin de establecer puntos de encuentro o desencuentro, limitaciones o aciertos de las propuestas.

2.1. Política Educativa hacia el Siglo XXI (1994)

La *Política Educativa hacia el Siglo XXI*, publicada por el Consejo Superior de Educación (CSE) en 1994, es un pequeño documento dividido en fuentes filosóficas, consideraciones históricas, continuidad e innovación de acciones en el ámbito educativo en todas las asignaturas costarricenses, para que exista una coherencia curricular, pedagógica y didáctica con respecto a la calidad de la administración y retos de la Educación.

En general, dicho texto propone lineamientos para la transición del proceso educativo del siglo XX al XXI en cada una de las consideraciones anteriores y cuyos planteamientos son una de las bases fundamentales para la política educativa del 2017, de la cual se hablará más adelante en el presente capítulo.

A finales del Siglo XX surge un cambio de paradigma que conlleva a una nueva forma de percibir el mundo y el desarrollo de las naciones. Desde esta perspectiva, se propone que las naciones deben realizar lecturas de los hechos internacionales, con el fin de adecuarse a esos requerimientos externos. Por lo tanto, los cambios buscan que el ser humano se cuestione la ruta que debe seguir para vivir en sociedad y desenvolverse en el entorno, donde emerge la necesidad de relacionar la ciencia tradicional con las ciencias sociales-humanas:

El dominio de las disciplinas es un paso necesario para manejar la transición hacia formas innovadoras de correlación e integración del conocimiento, hacia una ética del desarrollo y a un Humanismo renovado que ubique al ser humano en el centro de las tareas del desarrollo y de la búsqueda del conocimiento. (CSE, 1994, p. 2)

Algunos de los principios de esta política pretenden, entre otros puntos, “trascender los años de administración de un gobierno. Visión cortoplacista de reacción coyuntural debe ser reemplazada por una visión prospectiva de largo plazo” (CSE, 1994, p.3). Para comprender mejor estos cambios, es relevante aclarar el contexto social del periodo finisecular, por lo que Barrón y Rodríguez (2017) resaltan que América Latina se encontraba en un periodo de políticas internacionales que regían en el continente, las cuales son relacionadas con los cambios educativos:

Este documento fue aprobado en 1994 por el Consejo Superior, en el marco de un modelo económico de apertura y liberalización comercial bajo la línea del Consenso de Washington y de la Organización Mundial del Comercio, cuya prioridad fue vincular la inversión productiva y la transferencia tecnológica con la innovación. (Barrón y Rodríguez, 2017, p. 97)

Desde una perspectiva filosófica, la política educativa se centra en una visión integral del ser humano, la cual se puede alcanzar por medio de la oferta igual educativa al relacionar “los conocimientos, los procesos para construirlos y reconstruirlos, y la aplicación de esos conocimientos en el desarrollo de la persona y

de la sociedad” (CSE, 1994, p. 2), es decir, se configura el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva más humanista y constructivista, donde se propone que el estudiante sea el centro del hecho educativo, cuyo papel activo busca que construya su conocimiento y que lo aplique en diversos entornos en el desarrollo personal y colectivo.

Como mencionan los autores, la coyuntura socioeconómica dio paso a un replanteamiento de los fundamentos políticos de la Educación, los cuales se centran en la definición de las fuentes filosóficas, la innovación de acciones educativas y la coherencia entre los componentes que la constituyen, todo desde el humanismo: “el hilo conductor que da coherencia y congruencia a tres componentes indisolubles dentro de un concepto de oferta educativa de calidad: la base filosófica, la teoría educativa que se desprende de ella y el enfoque práctico que los operacionaliza” (CSE, 1994, p. 3).

A partir de esta visión histórica-filosófica, se busca formar a un individuo productor y ciudadano solidario, que ejerza la democracia y pueda aplicar las habilidades adquiridas dentro del sistema educativo, haciendo énfasis en la capacidad de “comunicarse con el mundo de manera inteligente” (p. 6); en otras palabras, que los estudiantes tengan las herramientas necesarias para establecer procesos de comunicación en los diversos contextos en que se desenvuelven.

Otros puntos que resalta dicha política educativa son los retos educativos y la calidad administrativa. Por lo tanto, se realizó una definición de currículum obligatorio que respondiera a estándares internacionales, los cuales pudieran capacitar a los estudiantes para las evaluaciones internacionales; además, se incorporó la enseñanza de lenguas extranjeras, la informática educativa y también los valores éticos-estéticos referentes a la construcción del ciudadano (Barrón y Rodríguez, 2017); en tanto, se propone un perfil de estudiante más integral, que cumpla con los requerimientos nacionales e internacionales y propicie un sujeto social que cumpla con sus deberes, pero que también haga valer sus derechos como parte de la sociedad.

Este documento hace énfasis en la importancia de la coherencia entre la teoría y la práctica, donde emerge el papel del docente como encargado de poner en práctica los principios teóricos y las bases filosóficas al momento de establecer los

contenidos, los recursos didácticos y los materiales necesarios para el proceso de enseñanza-aprendizaje:

Tras el ideal de proveer una oferta educativa que promueva el desarrollo integral del ser humano, se concibe al docente como al profesional que, con visión ilustrada, crítica, inteligente y autónoma, utiliza las estrategias de mediación que mejor se ajusten a las características y necesidades de aprendizaje del estudiante y a la naturaleza del objeto de conocimiento. (CSE, 1994, p. 7)

En síntesis, desde finales del siglo XX, ha habido un cambio de paradigma, el cual promueve modificaciones en las políticas educativas-curriculares y en los programas de estudio, con el fin de establecer un proceso de enseñanza-aprendizaje orientado en el estudiante como sujeto activo, donde sea este el constructor de su conocimiento, según sus necesidades y el entorno en el que se desenvuelve, es decir, la educación está sustentada en las bases filosóficas de corte humanista, racionalista y constructivista, puestas en práctica por el docente como ente mediador entre el conocimiento y el alumnado.

En el caso específico de la base curricular que sustenta la enseñanza de la oralidad en el sistema educativo costarricense, esta política se centra en el estudiante como centro del hecho educativo, cuya formación se basa en valores y necesita adquirir las habilidades o competencias necesarias, para llevar a cabo un proceso comunicativo adecuado con otros sujetos en los diversos contextos en los que se desenvuelva.

En este sentido, es importante recalcar que esta política se centra en el humanismo y en el constructivismo para establecer un proceso de enseñanza-aprendizaje, donde sea el estudiante el que construye su conocimiento y que este mismo pueda aplicarlo dentro o fuera del aula, dándole una utilidad al conocimiento adquirido mediante la guía del docente.

2.2. El centro educativo de calidad (2008)

En el 2008, el Consejo Superior de Educación presenta *El centro educativo de calidad como eje de la educación costarricense*, documento conformado por 26 páginas y dividido de la siguiente manera: 1. La presentación y 2. El centro educativo de calidad como eje de la educación costarricense, este, a su vez, se disecciona en 12 apartados, los cuales se titulan:

- La educación de calidad como un derecho de todos.
- La educación como formadora de personas debe ser integral, trascendiendo cualquier valor meramente utilitario.
- La educación debe ser relevante, atractiva y de calidad: una educación contextualizada en su sentido más amplio.
- La educación debe ser humanista, racionalista y constructivista.
- El proceso educativo debe ser coherente en la teoría y en la práctica.
- La educación es responsabilidad de todos.
- La educación debe estar centrada en el estudiante como sujeto activo y responsable de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- La calidad y relevancia de la educación depende de la calidad de quienes cumplen las tareas docentes y administrativo-docente.
- La educación de calidad debe sustentarse sólidamente en el empoderamiento de la comunidad educativa.
- La gestión educativa debe estar en función del proceso educativo.
- La educación debe ser apoyada por una gestión ágil, eficiente y amable.
- La educación debe estar sustentada en el uso activo de la investigación educativa, la evaluación y la rendición de cuentas.

Dicho documento es de suma importancia para el quehacer educativo costarricense, ya que guía el proceso de mejora de la educación en el país. Además, en este texto curricular se proponen importantes insumos para transformar la educación de niños, niñas y jóvenes costarricenses.

Esta propuesta se enfoca en el centro educativo como eje de la educación costarricense, donde se le da un papel más autónomo en el proceso educativo, pero siempre contando con la ayuda de las autoridades nacionales. La política educativa

propuesta concibe la educación como un proceso inclusivo que brinda igualdad de oportunidades a sujetos de diferentes sectores de la sociedad, pues busca el respeto hacia las diferencias y parte de la realidad de cada uno de los alumnos que conforman la comunidad estudiantil:

El respeto y la atención a la diversidad de los y las estudiantes, proporcionándoles oportunidades para aprender a lo largo de toda la vida, es condición de una educación de calidad para todos. Todos tienen derecho a una educación de calidad, que, partiendo de sus propias realidades, propicie el desarrollo de todo su potencial: estudiantes que aprenden a partir de estilos diferentes, con necesidades educativas especiales, talentosos, provenientes de distintos grupos étnicos, culturales, lingüísticos, que profesan credos religiosos diversos y cuyas condiciones sociales y económicas marcan sus ambientes de aprendizaje. (CSE ,2008, p. 8)

Asimismo, sus políticas enfatizan en las características específicas de cada uno de los alumnos, puesto que determinan el estilo de aprendizaje y las habilidades que tiene para alcanzar el conocimiento. Además, tiene en cuenta los aspectos personales que identifican a cada sujeto, como la cultura, etnia, condición socioeconómica, credo religioso y aptitud.

Dentro de la concepción de una educación integral, esta política educativa refiere a la necesidad de una interrelación entre saberes (ser, conocer, hacer y convivir), con el fin de brindar una educación funcional que propicie el empleo del conocimiento en lo laboral, en la vida cotidiana y en la convivencia dentro de la sociedad, es decir, un proceso de enseñanza-aprendizaje promotor de la adquisición del saber, aplicable además en los diferentes contextos donde se desenvuelva el alumnado en el presente y en el futuro.

En este sentido, la educación se propone como un proceso relevante para el estudiante, atractivo y que procure siempre tener en cuenta el contexto del alumno, entendiendo esta como un hecho que integre lo local, pero también el acontecer

nacional e internacional, ya sea en el presente, a partir de lo pasado y considerando el futuro:

La educación debe ser relevante y atractiva, individual y socialmente. Tendremos centros educativos de calidad cuando los y las estudiantes asistan, en ellos, a una cita educativa agradable, atractiva, significativa para sus vidas, cuando el aprendizaje que ahí se ofrece sea una aventura, un reto, que representa una oportunidad de crecimiento para ellos y para sus compañeros y compañeras. (CSE, 2008, p. 10)

Partiendo de la cita anterior, esta política reafirma la necesidad de establecer espacios donde el estudiante se sienta cómodo con su educación y se le permita apropiarse del conocimiento de una manera más significativa. Además, se hace hincapié en la relevancia de que sean los alumnos los que, con su trabajo constante y su esfuerzo, alcancen los objetivos propuestos para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Al igual que la política de 1994, esta hace énfasis en una educación humanista, racionalista y constructivista, junto con la necesidad de establecer una coherencia entre el apartado teórico y el práctico. Además, resalta la importancia de la participación de los diferentes actores del proceso educativo: “la participación activa, creativa, crítica, decisoria y comprometida de los y las estudiantes, de sus familias, de quienes en el centro educativo ejercen las funciones docentes, técnico-docentes y administrativo-docentes y de la comunidad donde está inserto” (CSE, 2008, p. 13).

En síntesis, hay un cambio en el énfasis que se hace para adecuar la educación a las necesidades de los alumnos y de la sociedad, se pasa de hablar de la calidad de la educación a la calidad de centro educativo, debido a que son múltiples los factores que influyen a la primera y que repercuten directamente a la segunda. Por lo tanto, esta política se orienta en la incidencia que tienen las reformas curriculares, los programas de estudio, el papel del docente y la gestión administrativa en las instituciones, en el contexto inmediato donde interaccionen los estudiantes, docentes y otras personas, para que sean espacios de agrado y eficaces para la construcción del conocimiento.

2.3. Programas de Estudio de Español (2009)

El Programa de Estudios de Español del 2009 es un amplio documento que explica la necesidad de cambio de programa, debido a las modificaciones sociales, económicas, culturales y más del país. Además, se expone una fundamentación sobre la trascendencia del estudio de la lengua y literatura para formar personas críticas que reflexionen sobre los diversos problemas que lo rodean en la actualidad.

Asimismo, brinda recomendaciones y lineamientos para la mediación en el aula, la lectura y comentario de textos. Por último, agrega los objetivos, contenidos, procedimientos, valores, actitudes y aprendizajes por evaluar para cada nivel. Visto esto, se consideró necesario agregar el estudio de este programa en la investigación, debido a que se deseaba observar el progreso y evolución de los programas en cuanto a la comunicación oral.

Entonces, el Ministerio de Educación Pública en el 2009 publica el Programa de Estudios de Español con el fin de integrar y dar prioridad a “la sensibilidad y las competencias necesarias para vivir en el Siglo XXI” (MEP, 2009, p. 3); además, se enfoca en integrar la enseñanza y el desarrollo del pensamiento lógico al uso del lenguaje, como un mecanismo para unificar la enseñanza de la lengua y la literatura con el componente de lógica. Por consiguiente, el programa del 2009 repite algunos elementos que sirven para reflexionar sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje del español en el sistema educativo costarricense.

Al analizar la propuesta educativa presente del programa en cuestión, es evidente la fundamentación hecha en el enfoque gramatical-normativo, lo cual queda claro en la presentación que hace Leonardo Garnier Rímolo, Ministro de Educación de ese momento:

De esta forma, se espera que conforme los estudiantes avancen en el dominio de su lengua materna, en el dominio técnico de sus reglas gramaticales, así como en la comprensión y disfrute de las obras literarias, avancen también en su comprensión y manejo del pensamiento lógico de tal manera que este último se constituya, a su vez, en una herramienta que potencie el uso creativo,

riguroso y crítico del lenguaje como instrumento de argumentación y comunicación. (MEP, 2009, p. 5)

Por lo anterior, dicho Programa de Español buscaba que los estudiantes aprendieran las reglas morfológicas y sintácticas establecidas por la Real Academia Española, desde una perspectiva gramatical-normativa, así que se centraba en listas de usos “correctos” o “incorrectos” y oraciones prototípicas, junto con ejercicios de rellenar espacios vacíos o de identificación de los usos correctos. Un ejemplo claro es el del abordaje del paradigma verbal, el cual debía aprenderse de memoria para conjugar el verbo de una oración (descontextualizada) en el tiempo y persona que se solicitara en el examen.

Además, en los contenidos de décimo año, se señalaba para este tema “El paradigma verbal, según la Real Academia Española” (MEP, 2009, p. 84) y el aprendizaje a evaluar de este contenido como “aplicación adecuada de los conocimientos morfológicos del verbo (...), verbos regulares e irregulares, modos y tiempos verbales (concordancia entre estos) en función de la producción textual” (MEP, 2009, p. 84). Con esto, además, se tomaba en cuenta solo la escritura y se dejaba de lado las demás habilidades.

Según lo analizado, el programa del 2009 se fundamenta en que la lengua es un recurso indispensable para que los estudiantes lleven un adecuado proceso de enseñanza-aprendizaje, para asimilar de mejor manera los conceptos y principios de las diversas disciplinas de la malla curricular. Además, plantea que una persona debe ser capaz de comunicarse eficazmente con otros individuos y en diversos contextos. Pero, cabe preguntarse: ¿llena el enfoque gramatical-normativo estas expectativas descritas en la fundamentación del programa del 2009?

Si bien el cambio al enfoque comunicativo no se visualizaba tan claramente en los contenidos y evaluación del programa del 2009, ya se habían realizado algunos avances hacia dicho enfoque. Por ejemplo, en el componente pragmático acerca del enfoque general del programa se apunta que “La enseñanza formal debe promover y privilegiar el uso de un lenguaje culto estandarizado, sin ignorar otras variedades del lenguaje. Estos cambios no se pueden ver solo como desviaciones, vicios, errores o inexistencias” (MEP, 2009, p. 16). Es decir, ya no está guiado desde la

fundamentación únicamente al binomio correcto-incorreto; sin embargo, no se refleja así en los contenidos.

Asimismo, se muestra un acercamiento al enfoque comunicativo, al incluir las habilidades comunicativas en el subcomponente notacional y locutivo: “la enseñanza de la Lengua española abarcará todos estos componentes en las cuatro habilidades comunicativas, a saber, expresión oral, escucha, lectura y expresión escrita” (MEP, 2009, p. 18). No obstante, es solo una mención, debido a que se presenta aún de manera segmentada, sin integrarlas ni interrelacionarlas realmente en el currículo.

Para aclarar lo anterior, en el programa del 2009, en la parte de planeamiento de cada nivel, se presenta una segmentación realizada por subtítulos para habilidades comunicativas, de modo que sea estudiada cada una por aparte, razón por la que no existe unificación entre competencias. Además, los apartados de expresión oral y escucha solamente poseen una página en todos los niveles, la cual incluye de uno a tres objetivos, así como pocos contenidos; de ahí que se le asigna poca profundidad a la oralidad y a la escucha, en comparación con la escritura y lectura. También, solicita la ejecución de técnicas de comunicación como forma de enseñanza de la oralidad, sin asociarla con algún contenido propuesto en otra competencia, por ejemplo, para el objetivo de séptimo “Aplicar diferentes técnicas de expresión oral para fortalecer la actitud crítica, la fluidez y la coherencia, en la participación individual y grupal” (MEP, 2009, p. 35) se propone como contenido “El diálogo, la narración, la descripción como técnicas informales de la expresión oral” (MEP, 2009, p. 35).

2.4. Competencias del siglo XXI (2014)

El enfoque por competencias plantea una educación basada en habilidades y destrezas, en el cual se hace un planeamiento para cambiar la forma en la que se comprende la forma de mediar el conocimiento en todas las asignaturas, así como su evaluación. Es importante aclarar que este es el único documento educativo que aporta la información para comprender la visión del MEP con respecto al concepto *competencia oral*.

También, es importante analizar el documento *Competencias del siglo XXI, Capítulo Latinoamericano del proyecto ATC21s*, pues corresponde a una guía en la cual se explica el modelo curricular que deben seguir todos los nuevos programas de

estudio. El proyecto en Costa Rica se llama: *Evaluación de Competencias del siglo XXI*, ejecutado por el MEP y la Fundación Omar Dengo, con el apoyo de la Fundación Costa Rica- Estados Unidos para la Cooperación (CRUSA) (Fundación Omar Dengo, 2014).

Este proyecto surgió como iniciativa de investigación impulsada por Intel, Microsoft y Cisco, conforman un estudio de nuevas propuestas para evaluar y enseñar competencias del Siglo XXI, bajo la conducción del Centro de Investigación de la Universidad de Melbourne, así como otras Instituciones como el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), Intel América Latina y Microsoft Latinoamérica.

Su premisa principal es preparar al estudiante para la era globalizada y, de esta forma, procurar el éxito y las competencias para vivir. El origen de este se encuentra en el documento *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*, mencionados en la introducción del documento. Los objetivos de este son adaptar al contexto latinoamericano las herramientas de evaluación globalizadas, contribuir a la validación empírica y que estas sirvan de apoyo a los docentes como parte de sus herramientas prácticas (Fundación Omar Dengo, 2014). Por otra parte, según este documento:

Ilamamos COMPETENCIAS DEL SIGLO XXI a las destrezas, conocimientos y actitudes necesarias para enfrentar exitosamente los retos de esta época, y que nos invitan a reformular nuestras principales aspiraciones en materia de aprendizaje y a hacerlas más relevantes para esta era. (Fundación Omar Dengo, 2014, p.11)

Ante esto, también explica cuáles son específicamente las competencias que los alumnos deben obtener para desenvolverse en la alfabetización digital y, a futuro, en la incorporación al mercado. Estas se dividen, según el documento, en:

- Maneras de vivir en el mundo (ciudadanía local y global, vida y carrera, Responsabilidad personal y Social).
- Maneras de pensar (creatividad e innovación, Resolución de problemas, Aprender a Aprender y pensamiento crítico).

- Herramientas para trabajar (Apropiación de las tecnologías digitales y manejo de la información).
- Maneras de trabajar (Colaboración y comunicación). (Fundación Omar Dengo, 2014, pp. 12-13)

Por otro lado, una parte muy importante que contiene los cambios de modelo curricular en el programa de español vigente, publicado en el 2017, es la forma de evaluar que se presenta en este documento de competencias y habilidades y explica cómo realizar la mediación pedagógica. Inicialmente se plantean cuatro principios: evaluación formativa, evaluación integral, autoevaluación, retroalimentación, autoevaluación y coevaluación (Fundación Omar Dengo, 2014, p. 30). Esta propuesta supone dejar las evaluaciones sumativas para pasar a estrategias basadas en mostrar desempeños, por medio de la ejecución de actividades, en las cuales interesan más las destrezas y actitudes. Por lo tanto, esto explica cómo se evalúan los contenidos y destrezas en la clase de Español y también el planteamiento que pretende que los estudiantes descubran activamente la materia propuesta y, seguidamente, sea aplicada en la clase con métodos ya planteados, como la producción audiovisual, teatro, exposiciones y entrevistas.

2.5. Fundamentación pedagógica de la transformación curricular (2015)

El Ministerio de Educación Pública, en el año 2015, publica el texto denominado *Fundamentación pedagógica de la transformación curricular costarricense*, el cual se divide en 9 capítulos, 5 de estos titulados a manera de interrogantes: 1. ¿Qué es educar para una nueva ciudadanía?, 2. ¿Cuáles pilares conducen la transformación curricular de la Educación para la Nueva Ciudadanía?, 3. ¿Qué retos debemos confrontar en la transformación curricular de la Educación para una Nueva Ciudadanía?, 4. ¿Cómo se desarrolla una transformación curricular bajo la visión de la Educación para una Nueva Ciudadanía?, 5. ¿Cómo se integran las cuatro dimensiones y sus habilidades correspondientes en el desarrollo educativo? Además de cuatro capítulos correspondientes a los perfiles, tales como el 6. Perfil para orientar el diseño de la transformación curricular bajo la visión de Educar para una Nueva Ciudadanía, 7. Perfil general de salida del estudiante y la estudiante, 8. Perfil

profesional técnico en el nivel medio-Especialidades técnicas y 9. Perfiles de la Nueva Ciudadanía para Adultos.

Este documento brinda los ejes que sustentan el currículo costarricense, dando pie a la elaboración de los programas de estudio que guían el accionar docente en las aulas. Aunado a lo anterior, los planteamientos presentados en este texto se proponen con la finalidad de transformar el currículo para educar a los niños y jóvenes. Además, tiene en cuenta las dimensiones y habilidades implícitas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, enfocándose en el perfil general y profesional que se desea alcanzar el alumnado al salir del sistema educativo y cuando se desempeñe en diferentes ámbitos.

En su presentación, esta propuesta se define como “la base teórica que sustenta los programas y proyectos curriculares que se diseñan y ejecutan en el Ministerio de Educación Pública” (MEP, 2015, p. 5). Con esta se pretende explicar cómo se desarrollan todas las dimensiones de las habilidades y los indicadores del programa vigente. Estos cambios se fundamentan, al igual que los documentos mencionados anteriormente, en la línea de transformaciones de la sociedad e incluye opciones de trabajo, conciencia con nuestro mundo finito, problemas planetarios relacionados con la globalización y la tecnología, entre otros. Por lo tanto, se explica que esta complejidad se entiende como una nueva ciudadanía para el Siglo XXI.

Como primer aspecto, el documento señala que se deben respetar los Derechos Humanos (Declaración Universal de los Derechos Humanos), pues se describe como el pilar de esta teoría:

La Educación para una Nueva Ciudadanía tiene como prioridad la formación de personas críticas, creativas, que reconozcan y respeten las diferencias culturales, étnicas, de género, de orientación sexual y de religión. Se busca así conformar una ciudadanía cuyo accionar se fundamenta en principios y valores éticos, así como el respeto y la responsabilidad por el medio ambiente. (MEP, 2015, p.12)

Sin embargo, un punto importante es que se describe cómo se pretende el resultado de la autonomía personal, el cual incorpora la formación humanista y la

tecnológica; uno de los fines principales al cual se le da énfasis es que distintas visiones del mundo se manifiesten libremente. Ante esto, se establecen tres condiciones fundamentales para forjar esta nueva ciudadanía:

Retos para un adecuado desarrollo económico, social, político, cultural y ambiental de los países. La incorporación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación a nuestra vida cotidiana y la participación activa y responsable en la construcción de la ciudadanía virtual, con equidad social. La inserción en la “ciudadanía planetaria” además del fortalecimiento de nuestra identidad nacional. (MEP, 2015, p.13)

En general, se introducen los pilares que conducen a la transformación curricular de la Educación para la Nueva Ciudadanía, los cuales son: La Educación para el Desarrollo Sostenible; La ciudadanía digital con equidad Social y El fortalecimiento de una ciudadanía planetaria (MEP, 2015, pp. 15-17). Estos tres puntos tienen gran importancia, pues como se menciona en el documento, “sustentan la transformación curricular bajo la visión de Educar para una Nueva Ciudadanía” (p.13).

Por su parte, para su integración a los procesos educativos, se establecieron habilidades que tienen el fin de orientar el *currículum*, los cuales son: La ciudadanía para el Desarrollo Sostenible, La ciudadanía Planetaria con Identidad Nacional y La ciudadanía Virtual con Equidad Social.

Hasta este punto, los diversos temas y pilares se fundamentan por lo citado en los documentos: *Orientaciones estratégicas (2015-2018)*, *UNESCO (2015)*, *UNESCO (2014)*, *UNESCO (2013)* y *Comisión Económica Para América Latina (2010)* (mencionados en MEP, 2015, pp. 14-28), los cuales justifican el porqué se debe agregar todo este marco teórico al sector educativo. Entonces, esta nueva transformación que aspira a una nueva ciudadanía se rige a partir de cuatro dimensiones y sus habilidades correspondientes. Como primer aspecto, se define el siguiente concepto:

Las habilidades son capacidades aprendidas por la población estudiantil, que utiliza para enfrentar situaciones problemáticas de la vida diaria. Estas se

adquieren mediante el aprendizaje de la experiencia directa a través del modelado o la imitación, lo cual promueve la visión y formación integral de las personas, de cómo apropiarse del conocimiento sistematizado para crear su propio aprendizaje. (Alfaro et al., s.f., como se cita en MEP, 2015, p. 28)

Lo descrito anteriormente por este documento se divide en cuatro dimensiones, las cuales contienen habilidades indispensables; además, es importante mencionar dicha clasificación se basa en el documento *Competencias del siglo XXI. Guía práctica para promover su aprendizaje y evaluación* (se analiza más adelante en otro apartado de este capítulo), mencionado en MEP (2015):

- **Maneras de pensar**
 - Pensamiento crítico.
 - Pensamiento sistémico.
 - Aprender a aprender.
 - Resolución de problemas.
 - Creatividad e Innovación.
- **Formas de vivir en el mundo**
 - Ciudadanía global y local.
 - Responsabilidad personal y social.
 - Estilos de vida saludable.
 - Vida y carrera.
- **Formas de relacionarse con otros**
 - Colaboración.
 - Comunicación.
- **Herramientas para integrarse en el mundo**
 - Apropiación de tecnologías digitales.
 - Manejo de información.

Seguidamente, en el documento se sistematizan las dimensiones en un instrumento, el cual menciona cómo se deberían manifestar estas en el estudiante, desde preescolar hasta el ciclo Diversificado y Técnico. Por ejemplo, en la habilidad de pensamiento sistémico el estudiante en preescolar “localiza en el tiempo y en el espacio las personas, hechos, acciones y objetos que son significativos” (MEP, 2015,

p. 39). Esto mismo se realiza con cada una de las habilidades anteriormente mencionadas e incluso se establece una lista de estas mismas, que se esperan alcanzar en el perfil de salida del estudiante (MEP, 2015). Otra distinción que se marca es la esperada para la población adulta que estudia, por lo que se realiza también el mismo ejercicio, pero adecuada a estas personas.

Por otra parte, en esta fundamentación pedagógica se encuentra el Anexo 5, titulado “¿Por qué un currículo por habilidades en la reforma curricular de Costa Rica?”, donde se menciona el porqué de un currículo basado en habilidades. Por lo tanto, se indica que:

Nuestra sociedad demanda no solo saber algo, sino saber cómo aplicarlo en diferentes momentos y contextos (...) Al mismo tiempo, las habilidades sociales son más valoradas en las organizaciones, pues son fundamentales para el trabajo colaborativo, el compromiso, la ética laboral y la adaptación al cambio. (MEP, 2015, p.117)

Cabe mencionar que lo anterior señala la justificación terminológica que se realiza para el enfoque por competencias y habilidades en los planteamientos curriculares del MEP. Entre otros datos que justifican el cambio, se menciona que existen movimientos mundiales que promueven la incorporación de las habilidades del siglo XXI en los currículos, las cuales corresponden a “las «competencias básicas», las «habilidades para la vida», las «habilidades del siglo 21» o «competencias del siglo 21»” (Portillo, 2015, como se cita en MEP, 2015, p.119). Asimismo, se explica la tendencia mundial a la estandarización de los currículos nacionales, por lo tanto, las habilidades se definen como:

Las habilidades son capacidades aprendidas por la población estudiantil, que utiliza para enfrentar situaciones problemáticas de la vida diaria. Estas se adquieren mediante el aprendizaje de la experiencia directa a través del modelado o la imitación, por lo que trasciende la simple transmisión de conocimiento y promueve la visión y formación integral de las personas de

cómo apropiarse del conocimiento sistematizado para crear su propio aprendizaje. (MEP, 2015, p.119)

Esta información aporta indicios de cómo entiende el Ministerio de Educación Pública este enfoque y se podría considerar que esta es la definición o parte importante de la forma en que esta entidad educativa comprende el enfoque. Llamamos la atención los documentos que apoyan estas visiones y cómo sí se presenta un enlace entre los diversos documentos curriculares costarricenses cuando se justifique el empleo de este nuevo enfoque:

Con base al Plan del Plan estratégico Omar Dengo (2015-2018), en el apartado “Acciones afirmativas en busca de un currículo pertinente a que atienda las características de los diversos grupos, considera que es necesario promover una educación para la vida, que fomente la creatividad e innovación, que potencie el desarrollo humano. (MEP, 2015, pp.119-120)

En este sentido, el MEP (2015) menciona que esta propuesta curricular por habilidades busca fomentar un proceso de construcción del conocimiento, amparado en la epistemología socio constructivista. El socio constructivismo apunta a un proceso de aprendizaje constante e integral, cuando el estudiantado tiene un aprendizaje significativo, marcado por el gozo y el placer al momento de aprender algo. Además, este enfoque anteriormente mencionado junto con la pedagogía crítica orienta el proceso de aprendizaje, en primer lugar, con el “aprender a convivir” que fortalece el “aprender a hacer” y el “aprender a ser”.

Lo anterior muestra una visión curricular que renueva completamente las bases pedagógicas de la Educación costarricense, donde se implementa las tendencias internacionales y explican de forma panorámica su presencia en el nuevo programa de estudios de Español, así como en los diferentes instrumentos y documentación costarricense.

2.6. La persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad (2017)

La política educativa *La persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad* (2017) es un documento muy conciso, donde, en un primer momento, se exponen los trámites administrativos para la transición de lo propuesto en *La política educativa Hacia el Siglo XXI*, de manera que se toma en cuenta lo que se denominan nuevas realidades. Además, se comenta la metodología empleada para la extracción de ideas y la propuesta para esta nueva política.

Posterior a la presentación de la política educativa, se redactó el documento en varios apartados: 1. Sobre el marco filosófico y conceptual, 2. Sobre los principios y ejes que permean la Política Educativa y 3. Orientaciones para una nueva realidad; este último se divide en: 1. Sobre la transformación curricular y los espacios para la participación y la convivencia en el centro educativo, 2. Sobre la transformación profesional docente: papel del docente y formación permanente, 3. Sobre la transformación institucional y 4. Sobre la transformación para una gestión educativa que redefina su nexo con el entorno.

Dicha política educativa tiene la finalidad de guiar el proceso de enseñanza oficial, donde se tomen en cuenta las necesidades del país y de la época, lo cual permite implementar nuevos enfoques o metodologías. Este documento pretende ser una actualización que mantiene como base las disposiciones anteriores. Esta tiene como fin sustentar la política de Estado y también que marque metas por cumplir nacional e internacionalmente.

De forma particular, este se fundamenta en un marco filosófico y conceptual desde el paradigma de la complejidad, el cual le permitirá comprender que, como ser humano, el estudiante debe diseñar estrategias para enfrentar todos los retos de una sociedad cambiante. El primero de ellos supone que se vive en un mundo incierto, por lo que se necesitan nuevas estrategias que permitan al estudiantado abordar una realidad en constante cambio. Esto es importante por cuanto, para este paradigma, se espera que el humano sea un ser autoorganizado y autorreferente; además, “su existencia cobra sentido dentro de un ecosistema natural-social-familiar y como parte de la sociedad” (CSE, 2017, p. 8).

Con respecto al humanismo, muy cercano a la línea del paradigma de la complejidad, se busca que el estudiantado sea el responsable de su autorrealización. Por tanto, la educación estará centrada en la persona, de forma que sea su propia evaluadora y guía de su experiencia. Asimismo, el humanismo considera que cada persona tiene diferentes necesidades y capacidades, por lo que, durante el proceso de aprendizaje, el estudiante desarrollará actividades y solucionará problemas de forma creativa (CSE, 2017, p. 9).

Por su parte, el constructivismo social “propone el desarrollo máximo y multifacético de las capacidades e intereses de las personas estudiantes (...) Esto se da en una interacción entre el nivel mental interno y el intercambio social” (CSE, 2017, pp. 9-10). El objetivo se considera cumplido cuando lo aprendido se emplea dentro de un contexto social.

Por lo tanto, en esta política educativa, el proceso de enseñanza-aprendizaje se enfoca en el estudiante, debido a que se busca promover en él la adquisición de habilidades y competencias necesarias para los diferentes contextos en los que desenvuelva:

Los procesos educativos de calidad privilegiarán la centralidad del aprendizaje de la persona estudiante con el fin de asegurar competencias que propicien la comprensión, expresión e interpretación de conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones, para permitirle a la persona estudiante interactuar en forma provechosa en todos los contextos posibles. (CSE, 2017, p. 12)

La ciudadanía del siglo XXI debe ser capaz de desenvolverse activamente dentro de la sociedad, al adquirir responsabilidad social y compromiso con los deberes ciudadanos, hecho que requiere de una serie de habilidades y competencias para relacionarse con los demás por medio de procesos que implican la comunicación y la colaboración: “Formas de relacionarse con otras personas: se refiere a las habilidades y competencias requeridas, a fin de desarrollar sinergias con otras personas mediante la comunicación y la colaboración” (CSE, 2017, p. 14). Por lo tanto, el estudiante, como parte de esta ciudadanía del siglo XXI, debe tener las

habilidades y competencias necesarias para desenvolverse en cualquier contexto y establecer procesos comunicativos eficaces con diferentes sujetos.

De esta manera, se distingue que, desde los diversos documentos oficiales, se sigue la misma línea de implementar un enfoque comunicativo, funcional y por habilidades. Por consiguiente, se presenta una articulación del desarrollo progresivo de habilidades y competencias del siglo XXI, el cual se extiende desde la educación de la primera infancia: un derecho, un reto y una oportunidad, la cual se establece como derecho fundamental de todos los niños, hasta la Educación superior: calidad y rendición de cuentas. Específicamente, para el punto de secundaria se especifica: “(...) consolidará un sistema de educación diversificada innovadora y de calidad, con la meta de ampliar la cobertura y asumir con responsabilidad, los nuevos desafíos de la vida personal y laboral” (CSE, 2017, p. 17).

En concordancia con lo anterior, específicamente en el punto 7 de esta política educativa, titulado “Evaluación de los procesos educativos”, se resalta que la evaluación en los procesos educativos incluirá la autoevaluación, la construcción integrada a los aprendizajes y el desarrollo de habilidades y competencias. Asimismo, dicho cambio hacia el nuevo enfoque implica propiciar nuevos perfiles en los docentes, ya que este grupo es

clave en los procesos de aprendizaje: El sistema educativo fortalecerá a las personas docentes como un factor decisivo para la formación integral de nuevos ciudadanos y ciudadanas, capaces de contribuir eficazmente a su contexto social inmediato, regional y nacional, en el marco del desarrollo sostenible, la ética y la responsabilidad social. (CSE, 2017, p. 19)

En conclusión, esta política se centra en el estudiante y en la adquisición de habilidades o competencias para desenvolverse en sociedad, es decir, aplicar, desde el enfoque comunicativo, los conocimientos adquiridos en los contextos en los que se encuentre el estudiante. Además, resalta el papel de los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje para la formación de ciudadanos que puedan interactuar y comunicarse eficazmente en cualquier situación y lugar.

2.7. Programa de estudio de Español (2017)

Como parte de los cambios que se realizaron bajo el nombre de *Educación para una nueva ciudadanía, el fortalecimiento educativo y la transformación curricular*, se planteó el dominio de habilidades y competencias y, con esto, se sustituyó el planteamiento del programa pasado por objetivos. Por lo tanto, es fundamental agregar cómo se articula teóricamente el orden de la materia, para esto se parte de las categorías planteadas al inicio de este capítulo y se realiza una breve comparación con respecto al programa del año 2009, con el fin de profundizar en el análisis para este apartado.

El Programa de Estudios de Español del MEP (2017) inicia con una fundamentación teórica la cual se relaciona con los documentos previamente comentados en este capítulo, este documento apunta a que, de acuerdo con las necesidades del siglo XXI, se busca formar “ciudadanos críticos, capaces de aprender a aprender” (MEP, 2017, p. 2). Para lo anterior, explica que la educación debe seguir las corrientes filosóficas del humanismo, el racionalismo y el constructivismo. Con esto, la educación estará centrada en el estudiante y este será un sujeto activo y responsable de su progreso en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Además, el MEP (2015) en este apartado propone que la asignatura de español “promueve en el centro educativo, el desarrollo de las habilidades comunicativas que permiten el conocimiento esencial acerca de los problemas de interés con perspectiva local y global” (pp. 3-4), para esto se debe tener en cuenta que dichas competencias se potencian en la interacción y convivencia con otras personas.

Un último punto importante de resaltar en esta fundamentación teórica es sobre las pruebas Pisa del 2012. En ellas se concluyó que existe una necesidad de fortalecer las habilidades de inferencia de ideas y ortografía; con el fin de solventar esta problemática, se espera que con el programa se fomente “una lectura y una *competencia oral* y escrita dinámicas por medio de la comprensión lectora que sugieren crear textos a partir de la lectura” (MEP, 2017, p. 4). Es precisamente con el desarrollo de las habilidades comunicativas que se enfrentarán no solo las deficiencias señaladas, sino retos del diario vivir en la sociedad actual.

El actual Programa de Estudios de Español (MEP, 2017) presenta un cambio con respecto al del 2009, ya que se muestra mayor integración de los postulados que fundamentan los ejes temáticos, los criterios de evaluación y las situaciones de aprendizaje. Las habilidades comunicativas se reflejan de manera explícita en los ejes propuestos en el plan, esto ayudado por el cambio de formato del programa.

Cuadro 4

Cuadro comparativo de los programas de estudios de Español

Aspectos por analizar	Programa de estudio Español (2009)	Programa de estudio de Español: 2017
Fundamentación	Constitución Política, Ley Fundamental de Educación, Consejo Superior de Educación, Política Educativa hacia el Siglo XXI.	Constitución Política, Política Educativa hacia el Siglo XXI.
Enfoque curricular	No se menciona explícitamente.	Pedagogía crítica, socioconstructivismo, teoría holística y habilidades para la vida. Participación activa y reflexiva. Amparado en la neurociencia.
Enfoque lengua	Gramatical: se enfoca en la normativa y en el aprendizaje de listas.	Enfoque descriptivo. Competencia comunicativa.
Inclusión	No menciona las lenguas indígenas.	Toma en cuenta las lenguas indígenas.
Corrientes filosóficas	Sigue las corrientes de la Política Educativa hacia el siglo XXI: académica, humanista y	Humanismo y constructivismo. Explicadas con mayor detenimiento.

Aspectos por analizar	Programa de estudio Español (2009)	Programa de estudio de Español: 2017
	socio constructivista.	Basado en La Política Educativa hacia el Siglo XXI.
Papel del estudiante	“El alumno ha de construir, de manera gradual y progresiva, con la orientación del docente, un conjunto organizado de conocimientos relativos a su Lengua que debe aplicar en actividades idiomáticas variadas y de dificultad creciente” (MEP, 2009, p. 14).	El sujeto activo responsable de su proceso de enseñanza-aprendizaje.
Competencias y habilidades	Aborda la competencia comunicativa.	Aborda la competencia comunicativa.
Temas transversales	La transversalidad como Enfoque Educativo. Del eje Valores se divide en: Cultura Sexualidad, Ambiental para el Desarrollo Sostenible, Educación Integral de la Educación para la Salud y Vivencia de los Derechos Humanos para la Democracia y la Paz. Presentación de la transversalidad en los programas de estudio.	Los valores como elemento transversal. Se le da continuidad en el programa del 2017.
Oralidad	Se presentan técnicas por nivel en el apartado correspondiente	Lista de técnicas para utilizar. No hay conexión con

Aspectos por analizar	Programa de estudio Español (2009)	Programa de estudio de Español: 2017
	a expresión oral. No hay conexión con las otras competencias como la lectura, la escritura y la escucha.	las otras competencias como la lectura, la escritura y la escucha.
Evaluación de la oralidad	Se proponen listas de cotejo, escalas de clasificación y escalas de apreciación. Esto realizado por el docente con ayuda del Departamento de Planeamiento, Diseño y Evaluación de los aprendizajes.	No se plantea la evaluación de la oralidad.
Perfil del estudiante	No se incluye perfil del estudiante	“Debe desarrollar su consciencia del entorno global y nacional. Se definen una serie de actitudes y formas de convivencia” (MEP, 2017, p. 22).
Perfil del docente	No se incluye perfil del docente.	Debe propiciar el logro de habilidades comunicativas desde la oralidad y la escritura. Persona promotora de la competencia lectora.

En el programa actual se espera que la asignatura de español sirva como herramienta para desarrollar las habilidades comunicativas y de esta manera se pueda implementar en el resto del currículo de secundaria. Esto fue otro cambio con respecto al programa del 2009, así como el hecho de relacionarlo con el uso de las

habilidades dentro de la vida cotidiana y no estudiarlas de forma aislada: “La elaboración del diseño curricular considera la participación reflexiva y activa del estudiantado para el desarrollo de habilidades vinculadas al quehacer de la comunicación” (MEP, 2017, p. 29). Esto último también se refleja en la evaluación de los aprendizajes del programa, en este apartado se promueve la evaluación como una forma de examinar el proceso: “un medio para dictaminar el grado de avance de cada estudiante” (MEP, 2017, p. 19) y así poder cambiar estrategias de mediación o reforzarlas.

Un punto para destacar en el programa del 2017, relacionado con la evaluación de los aprendizajes, es la inserción de la *competencia oral* dentro de la serie de habilidades esperadas, por ejemplo: “2. Comunicarse oralmente y por escrito, en forma eficiente, responsable y respetuosa de las diferencias (...) 8. Interpretar oralmente diversos tipos de texto” (MEP, 2017, p. 20). Ante esto, el docente será el encargado de orientar para que estas habilidades se desarrollen progresivamente.

Ahora bien, ¿son estas metas sobre la *competencia oral* suficientes para desarrollarse plenamente en la sociedad actual? Para cumplir estos objetivos en el programa, se propone una serie de técnicas de *competencia oral* por nivel. Como menciona Reyzábal (2001), la comunicación oral necesita de técnicas e instrumentos diferentes a los tradicionales para poder desarrollar esta competencia en los estudiantes. En el programa de estudio, entre las técnicas propuestas, se encuentran el panel, la mesa redonda, el foro, el simposio, el discurso, la poesía coral y otras; además, la *competencia oral* no se limita únicamente a técnicas y esto es lo que se propone en los ejes y criterios del programa.

Considerando esta afirmación de Reyzábal (2001), la enseñanza de la *competencia oral* es indispensable para comprender y producir textos orales, los cuales se relacionan con habilidades comunicativas cotidianas, por lo que las técnicas de comunicación oral tradicionales requieren una contextualización con situaciones cotidianas para desarrollar la oralidad íntegramente. Por ejemplo, el simposio, si bien es una técnica que, en un ambiente profesional o educativo se vuelve útil, no se empleará en la mayor parte de la comunicación oral, durante la vida. Por lo tanto, también se deben incluir en el programa actividades que sean más replicables en un futuro próximo, como una entrevista de trabajo, interacción jefe-colaborador, vendedor-cliente o plataforma bancaria cliente-bancario.

Por ejemplo, en el primer eje temático para séptimo año el criterio de evaluación relativo a la oralidad es: “Interpretar una técnica de *competencia oral*, de acuerdo con sus características” (MEP, 2017, p. 40), objetivo que se repite en todos los niveles, sin ir más allá del uso de las técnicas. Asimismo, el otro criterio de este eje aparece como “Leer diariamente, en forma comprensiva y con gozo, treinta minutos su libro favorito” (MEP, 2017, p. 40), el cual no ayuda a integrar las habilidades, sino que estos dos criterios se alejan y propician estudiar cada uno de forma separada. Evidentemente, un docente capacitado puede moldear sus clases de forma que se estudie la lectura y la expresión oral juntas.

Relacionado con lo anterior, en el actual programa de estudios, se expone asimismo sobre las cualidades que debe tener un docente de español en busca de formar a nuevos ciudadanos. Entre ellas, describe “Actitudes que beneficien el desarrollo sostenible, orientadas hacia una ciudadanía global y local” (MEP, 2017, p. 22); esta y otras especificaciones del perfil se mantienen en la dirección de un enfoque comunicativo, ya que buscan ser integradoras y funcionales dentro de la sociedad actual. Es interesante destacar las relacionadas con la *competencia oral*, porque es el punto esencial en esta investigación. Por ejemplo, se espera que los profesores tengan la “Destreza para comunicarse eficientemente con los otros, en forma oral y escrita” (MEP, 2017, p. 22).

Aun así, sí hubo un cambio notable entre el programa del 2009 y el del 2017. En este último, se les brindó mayor importancia a las habilidades comunicativas y, entre ellas, la oralidad, que pasaba desapercibida por el programa anterior. Sin embargo, todavía no se aprecia una integración total de las cuatro habilidades cuando se hace un recorrido por los criterios y las situaciones de aprendizaje.

Este cambio hacia el enfoque comunicativo responde a los nuevos retos que se presentan en la sociedad actual. Un ejemplo de este cambio consiste en el acceso a las nuevas herramientas tecnológicas, indispensables para la movilización social en los últimos años y especialmente, para el acceso al conocimiento y la información.

Desde esta perspectiva, se vislumbra la necesidad de un nuevo enfoque que logre llenar esas expectativas sobre la enseñanza de la lengua y la literatura, donde se le permita al estudiante alcanzar el conocimiento por medio de hechos contextualizados, que respondan a diversas actividades cotidianas y que les permitan

emplearlos en los diferentes escenarios en los que se encuentren. Por ende, se propone un tránsito que pretende dejar de lado el paradigma conductista, la educación memorística y contenidista, para hacer un tránsito al desarrollo integral de las habilidades para el siglo XXI.

2.8. Hallazgos principales

A continuación, se presentarán los hallazgos más importantes sobre el análisis documental realizado a la base teórica y práctica que sustenta el proceso de enseñanza-aprendizaje de la *competencia oral*. En primer lugar, ha habido un cambio de paradigma, desde las políticas educativas-curriculares hasta los programas de estudio de español, donde, inclusive, al estudiante se le ha posicionado como un sujeto activo en el hecho educativo.

Así mismo, la dinámica educativa está orientada en que el alumnado sea el constructor de su conocimiento y el docente, un guía que lo acompaña hasta que alcanza el objetivo planteado. Por lo tanto, las bases filosóficas del humanismo, el constructivismo y el racionalismo son de gran importancia para este cambio de modelo. En este sentido, la base teórica-curricular presentada en la Política Educativa hacia el Siglo XXI (1994), se centra en el estudiante como sujeto capaz de generar conocimiento, adquirir habilidades y competencias necesarias para desenvolverse en el ámbito cotidiano de manera más fluida.

Primeramente, en cuanto a *El centro educativo de calidad 2008* (CSE, 2008), se destaca que hay un cambio en el énfasis que se hace para adecuar la educación a las necesidades de los alumnos y de la sociedad; se pasa de hablar de la calidad de la educación a la calidad de centro educativo, puesto que los factores que afectan a la educación van a repercutir directamente en el centro educativo. Por lo tanto, esta política se orienta a la incidencia que tienen las reformas curriculares, los programas de estudio, el papel del docente y la gestión administrativa en las instituciones, en el contexto inmediato donde interaccionan los estudiantes, docentes y otras personas, para que sean espacios de agrado y eficaces para la construcción del conocimiento. Por consiguiente, de esta forma se espera que se genere un ambiente propicio para toda la comunidad educativa, con lo que puede ser de gran ayuda para la enseñanza de la oralidad, al fomentar espacios de interacción donde el componente oral tenga mayor protagonismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En segundo lugar, un hallazgo importante por destacar es que en el Programa de Estudios de Español del 2017 no se plantea la evaluación de la oralidad, situación interesante debido a que en el programa del 2009 se proponen listas de cotejo, escalas de clasificación y escalas de apreciación para ello. No obstante, cada docente debía crearlas con ayuda del Departamento de Planeamiento, Diseño y Evaluación de los Aprendizajes; es decir, no están explícitas en su versión final en el programa y en el nuevo no se brinda ningún lineamiento o recomendación para la evaluación de la oralidad. Por lo tanto, se observa un paso atrás en la enseñanza de la comunicación oral al no existir esta evaluación formativa.

Como tercer hallazgo, en el Programa de Español (2009) se presenta la segmentación de las habilidades comunicativas por medio de subtítulos y, por otro lado, la oralidad y la escucha se abordan con técnicas de comunicación como forma de enseñanza de la oralidad, sin una asociación con algún contenido propuesto en otra competencia; por ejemplo, para el objetivo de sétimo, se aprecia de esta forma: “Aplicar diferentes técnicas de expresión oral para fortalecer la actitud crítica, la fluidez y la coherencia, en la participación individual y grupal” (MEP, 2009, p. 35) y se propone como contenido “El diálogo, la narración, la descripción como técnicas informales de la expresión oral” (p. 35).

Con respecto a las *Competencias del Siglo XXI* (Fundación Omar Dengo, 2014), el cuarto hallazgo se destaca en la propuesta de dejar las evaluaciones sumativas para pasar a estrategias basadas en mostrar desempeños, por medio de la ejecución de actividades, en las cuales interesan las destrezas y actitudes. Por lo tanto, esto explica cómo se evalúan los contenidos y destrezas en la clase de español y también el planteamiento que pretende que los estudiantes descubran activamente la materia propuesta y, seguidamente, se aplique en las clases con métodos ya planteados, como la producción audiovisual, teatro, exposiciones y entrevistas. Es importante destacar lo anterior debido a la carencia de información sobre la forma de evaluar la oralidad.

En cuanto a *La persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad* (2017), el quinto hallazgo se relaciona con los planteamientos encontrados en este documento, los cuales se centran en el estudiante como constructor de su conocimiento y capaz de adquirir habilidades y competencias para aplicarlas en diversos contextos.

Finalmente, en relación con el Programa de estudio de Español del MEP (2017) el sexto hallazgo se vislumbra en la necesidad de un nuevo enfoque que logre llenar las expectativas sobre la enseñanza de la lengua y la literatura, donde se le permita al estudiante alcanzar el conocimiento por medio de hechos contextualizados, que respondan a diversas actividades cotidianas y que les permita emplearlo en los diferentes escenarios en los que se encuentren. Por ende, se propone un tránsito que pretende dejar de lado el paradigma conductista, es decir, la educación memorística y contenidista, para hacer un tránsito al desarrollo integral de las habilidades para el Siglo XXI que está basado en el enfoque comunicativo, esto mediante el uso de herramientas tecnológicas, indispensables para la movilización social, así como para el acceso al conocimiento y la información.

3. Capítulo tercero: El papel del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la *competencia oral* en el aula de Español

«El educador ya no es solo el que educa sino aquel que, en tanto que educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa»

Paulo Freire

En este capítulo, por medio de las entrevistas semiestructuradas, se cumplió con el segundo objetivo: “identificar la percepción de los docentes sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la *competencia oral*”. Dichas entrevistas se realizaron entre el 2020-2021 y se desarrollaron de forma virtual a los sujetos actuantes que cumplían con las características, según el planteamiento en el marco metodológico.

Una de las ventajas que surgieron dentro de este proceso fue que los sujetos actuantes, en su mayoría, tenían más de diez años de experiencia docente, por lo que poseían un recorrido por diferentes programas, épocas y enfoques; con esto se enriquecieron las respuestas para el trabajo.

Para cumplir con el objetivo dos del trabajo: “identificar la percepción de los docentes de español sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la *competencia oral*”, se presentó el análisis y comentario de las entrevistas según las categorías planteadas (ver anexo 2). De esta forma, se visualizó más ordenadamente la información extraída, ya que se pudieron comparar con mayor facilidad las percepciones de los docentes sobre cada categoría.

3.1. Enfoque comunicativo

Ahora bien, como punto de partida para identificar la percepción de los docentes sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la *competencia oral*, se tomó el análisis y comentario de lo propuesto por el Programa de Estudios de Español (MEP, 2017). Todos los sujetos actuantes han trabajado con el nuevo programa, por lo que ya poseen un conocimiento sobre su empleo en las clases.

Igualmente, los docentes entrevistados utilizaron el programa del 2009, de ahí que uno de los intereses de la investigación se basó en los cambios de un programa

a otro y, específicamente, en el cambio al enfoque comunicativo. Sobre esto se obtuvo valiosa información, el sujeto actuante 1 (S1) explicó su caso:

Al principio fue complicado, y en mi caso (...) sentía que el programa estaba compuesto de muchísimos requerimientos y elementos distintos a los que veníamos acostumbrados. Sin embargo, con el paso del tiempo comprendimos que, aunque se desarrollen muchísimas tareas todo va en nuestro caso (...), al desarrollo de las cuatro habilidades: escritura, lectura, habla y escucha; dando un enfoque especial a la oralidad no menos ni más importante que los demás. Para cada habilidad se desarrollan propuestas significativas que nos encaminan al logro efectivo de la competencia.

Se destaca del fragmento anterior que la oralidad, desde el planteamiento curricular del programa más reciente (MEP, 2017), pasa a un mismo nivel de importancia comparado con las otras tres habilidades comunicativas, punto que el S1 percibe en su lectura del programa. Esta situación, según menciona el S3, no estaba tan explícita en programas anteriores, pero sí lo identificó en el nuevo programa:

En el Programa de Español la parte de escritura y la parte oral siempre han estado. El cambio que yo veo con este nuevo programa es que lo pintaron más pero siempre ha estado. Antes uno tenía técnicas: el foro, la mesa redonda, el Phillips 66, le proponía en esas técnicas, entonces uno lo trabajaba. Tal vez ahora no tiene esas técnicas, es más de fortalecer la dicción y la gestualidad, o sea, al final yo lo veo igual. La diferencia es que en el anterior los profesores se brincaban ese contenido, ahora es obligatorio, es la única diferencia.

Con lo anterior, se nota que la *competencia oral* ha estado presente; sin embargo, en el programa del 2009 se dejaba un portillo para no trabajarlo en clase, debido a su cortante separación con las demás habilidades. El S3 percibe que en el programa del 2017 se aleja de las técnicas y agrega elementos proxémicos y

prosódicos. Por lo que el nuevo programa, según la percepción de S3, varió la presentación de la oralidad al hacerla más integral con los demás contenidos, de ahí que se dificulte obviarlos dentro de las lecciones de español.

Esta unificación de contenidos, según la percepción S6, hizo que se perdieran contenidos que son necesarios y el programa no los incluye:

Entonces hay como un vacío porque cuando eliminaron toda la parte gramatical, que desde de mi punto de vista, si bien es cierto que una clase no puede basarse solo de gramática, ni uno puede tampoco sentirse tan apegado al tema, porque al fin y al cabo lo importante es que ellos se puedan expresar en todas sus formas: oral, escrita.

Entonces, el S6 considera que en la clase es importante estudiar los contenidos relacionados con gramática, ya que dan una perspectiva global del idioma y es necesario para poder explicar otros temas de literatura y oralidad:

Sí es necesario que haya gramática, aunque no sea para que clasifique una oración subordinada en función de sujeto o complemento directo, pero a veces pasa que entonces uno les dice, “adjetivo tal o este adverbio dentro de este poema tiene esta x función” o cuando está viendo redacción por ejemplo uno quiere explicarles que no se dice ‘a el’ sino se hace una contracción ‘al’ porque se unifica el artículo y ellos no manejan esos conceptos básicos. Entonces usted le habla de eso y por ejemplo un profesor de Francés me contaba que para sus clases él utilizaba esas referencias, pero ahora no le funcionan porque esas referencias ya no están ahí.

En el extracto anterior, se distingue el choque del docente con el enfoque comunicativo; si bien, señala la importancia de poder expresarse tanto de forma oral como escrita, no se separa de la normativa prescriptiva al comentar sobre la necesidad de la gramática y tras explicar la contracción.

Visto esto, la percepción del S6 sobre la inclusión del enfoque comunicativo en el programa es que les quita importancia a las demás habilidades. Por lo tanto, S6 no percibe la unificación de las habilidades como una modificación completamente adecuada.

Otra de las percepciones hallada en las entrevistas, se trató sobre la poca claridad para trabajar el con el nuevo programa. Según el S4 fue

Confuso, la capacitación generalmente llega después de la implementación de los programas, lo que hace que sea confuso y que al principio básicamente se trabajé a ciegas mientras llega la capacitación. Además, los cambios siempre son complicados pues se debe cambiar completamente la metodología empleada por docentes y estudiantes.

De ahí se abre la interrogante si existe una carencia formativa hacia el enfoque comunicativo en los docentes que les correspondió el cambio de programa. Incluso, con lo mencionado por otro de los sujetos actuantes, se distingue el vacío en la preparación para enfrentar no solo la *competencia oral*, sino también el enfoque comunicativo contextualizado a situaciones actuales, S6:

El cambio del programa fue muy radical, pues se pasó de algo muy estructurado a algo que más bien, es demasiado abierto, siente uno. Y también muchos de los temas que se proponen en este programa nuevo son temas de los que uno nunca tuvo formación, por ejemplo, usted revisa y vienen temas como la infografía, el texto cinematográfico, análisis publicitario, pues todo eso a uno le toca ver, qué, cómo imparte esos temas, (yo creo que en la Universidad los planes se mantienen) pero esos contenidos nuevos que el MEP propone no tuvimos formación y se sienten demasiado abiertos, yo lo sentí como un cambio muy abrupto.

Esto último, contrasta con la percepción sobre el programa del S3, quien comenta sobre la manera en que la unificación de contenidos ayuda a implementar la

competencia oral en el aula. De esta forma, reafirma la percepción sobre la obligatoriedad de incluir la oralidad, S3:

Usted tiene que siempre enseñar la parte oral. Usted se fija en el programa y por ejemplo con el Modernismo usted lee y al final del contenido dice que el estudiante debe hablar decir comentar; o sea, que es obligatorio, la parte oral es obligatoria ahora. Antes los profesores se brincaban muchísimos contenidos del programa, ahora la parte oral no se puede brincar.

En síntesis, existe una muy variada percepción sobre la unificación de las habilidades comunicativas. Para algunos la equiparación no es conveniente, debido a que algunos temas deben continuar basados en el enfoque descriptivo, mientras que, para otros, ya identificaban la oralidad dentro de los programas, pero no la integraban a sus lecciones. Por último, una percepción generalizada se trató de que la mayoría visualiza la obligatoriedad de incluir la oralidad en sus clases, situación que en programas anteriores se podía obviar.

3.2. Enseñanza de la comunicación oral

Sobre esta categoría, los sujetos actuantes expresaron su opinión de acuerdo con tres puntos fundamentales: objetivos, contenidos y métodos de enseñanza del programa que refieren a la oralidad. En este último aspecto, se tomaron en cuenta las estrategias didácticas, los materiales y los cambios que surgieron por consecuencia de la crisis sanitaria en el periodo 2020-2021 con respecto a la educación presencial, virtual-distancia.

De acuerdo con los objetivos, existe un consenso de parte de los seis participantes con respecto a considerar adecuada la propuesta de “Interpretar una técnica de comunicación oral” pues manifiestan haber utilizado la mayoría de ellas en clases y la gran posibilidad que tienen para trabajarla. Sin embargo, dos de estas personas identificaron, específicamente S2, “falta un poco más de especificación en el objetivo, pues una técnica en sí se comprende como algo muy diverso”. Por su parte el S6 expresa:

Yo considero que son técnicas que obviamente nos van a servir, pero la

expresión oral es algo que se debe trabajar cotidianamente y no tiene que ser algo grandísimo, a veces nosotros pensamos que es que tengo que dedicarle toda una clase a un debate, o sea, se puede empezar incluso desde lo más básico.

Es decir, el S6 comenta que no se debe reducir el momento de enseñar las técnicas, sino emplear cualquier situación comunicativa para trabajar los recursos orales y mejorar la competencia de los estudiantes:

Entonces, aprovechar cualquier oportunidad que exista en la clase para que el estudiante se exprese de manera oral, es decir, sí debo y sí puedo tomar algunos momentos de mis clases solo para una técnica, pero yo pienso más que es un proceso diario, un proceso en el que yo tengo que ir trabajando cada vez que tengo oportunidad, trabajarlo, poner a los chiquillos a hablar, preguntarles a ver qué es lo que piensan.

De estas dos intervenciones se debe destacar dos puntos; primero, la falta de especificación que hace difícil trabajar de forma más integral la oralidad y, segundo, la necesidad de ubicar las técnicas a contextos más reales y cotidianos de comunicación.

Cuando específicamente se preguntó cuáles técnicas han trabajado, cuatro personas mencionaron preferir la entrevista que, junto con el debate (tres personas), fueron las respuestas que predominaron; seguido a ellas, se encontraron el discurso, la mesa redonda y el uso de la literatura (dos personas). Las que se mencionaron una vez por persona fueron la poesía coral, lluvia de ideas, las ponencias y el foro.

Por otra parte, en las técnicas que utilizan, aparte de las recomendadas por el Programa de Español (2017), surgió el monólogo, por ejemplo, en el caso del S1 y para el S3:

Los discursos que no vienen en el programa. Hay un librito que se llama técnicas de comunicación oral, es del Grupo ICE, yo trabajo mucho con este

libro. Hay una técnica de comunicación oral que es el rumor, es muy bonita y vieras que casi nadie lo trabaja.

Otros de los ejemplos que brinda el S3 son los juicios, los cuales, según el participante, han tenido un gran aporte a la clase y al desarrollo de la *competencia oral* de los estudiantes:

Con los juicios será muy bonito porque yo lo hacía con lecturas, por ejemplo, con Clarissa para que decidieran si es adúltera o no, también con El Quijote para ver si estaba loco o no. Tenían que tener [sic] prueba todos: abogados defensores, los testigos, todos. Entonces llegaron a declarar Sancho Panza y Don Quijote. A mí me gustaba mucho trabajar eso y a los chicos les encantaba. Pero viera qué bueno son los juicios, a Clarissa muchas veces la enviaron a la cárcel por adulterio.

Por su parte, el S4 mencionó la creación de vídeos de análisis literarios. Mientras, diferente a los demás, que el S2 expresó no utilizar ninguna fuera de las propuestas en el programa de estudios.

Por otra parte, se preguntó *¿Qué contenidos o temas considera que son más importantes a la hora de planear una clase sobre oralidad?* Al respecto se encontró una diversidad de perspectivas, pues algunos de los entrevistados definieron puntos de partidas específicos, tal como señala el S1: “Comunicación oral y escrita: El Hecho comunicativo”, el cual expresa en su respuesta el uso de estas dos áreas como una forma de trabajo en el aula; otros señalaron el uso de los medios digitales y los intereses acordes a la edad, tal como menciona el S2: “[a] los chicos les interesa hablar sobre sus gustos y situaciones que les pueda generar conflicto, como: redes sociales, videojuegos, películas, series, diversidad sexual, entre otros”; lo cual nos sugiere, en primera instancia, los intereses de los estudiantes.

Particularmente, el S4 expresó puntos exclusivos de la oralidad, tales como: “Las pautas para expresarse en público respecto a proyección de la voz y desenvolvimiento en el escenario”. El último aspecto que se encontró en las

respuestas fue la contradicción señalada por el S6, el cual no mencionó contenidos específicos, pero sí que

Es como contradictorio porque sí nos dicen que es necesario que el estudiante desarrolle ciertas habilidades para la oralidad, pero no se nos permite hacer ningún tipo de evaluación al respecto, entonces habrá estudiantes que se lo tomen en serio y quieran mejorar su comunicación oral, pero hay una buena parte del estudiantado que, si algo no es evaluable, “no lo hago” porque ese es el razonamiento de muchos, algunos lo que hacen es motivados por una nota.

Un dato importante que mencionó el S6 es la carencia de una prueba oral que permita evaluar esta habilidad y que sea reconocida por lo estudiantes como una competencia importante dentro de la clase de Español:

Implícitamente, entonces se nos dice que hay partes o hay áreas que son más importantes que otras. El mensaje implícito es: vea la oralidad, vea el debate, vea esto, vea lo otro, pero y ¿la prueba escrita? ¿Cuál es el mensaje que se ve ahí?

Por lo tanto, se explica cómo la evaluación pasa a ser un factor predominante dentro de la jerarquía no evidente que se manifiesta en lo que sí se evalúa o no, lo cual es mucho más determinante a la hora de pensar en el planeamiento de una clase sobre oralidad.

Ahora bien, en cuanto a las situaciones de aprendizaje de la oralidad, los entrevistados resaltaron la importancia del ambiente y aspectos enfocados a la seguridad personal o las temáticas seleccionadas previamente. El S1, por ejemplo, resaltó que “equivocarse y ponerse nervioso es completamente normal”, por lo que se debe crear un ambiente de confianza. Así es como continúa S1:

La exposición debe ser primeramente ante el profesor y el grupo con el que convive día a día y, si luego, se quiere exponer a otros, procurar la preparación de los estudiantes para que no se sienta intimidado y esté listo para ponerse al

frente.

Por lo que se rescata la parte de las emociones individuales como una forma indispensable de trabajar, tanto antes de la exposición como durante esta, de forma que el profesor considere la importancia de fomentar ambientes seguros, los cuales refuercen la seguridad personal de los alumnos, trabajando tanto los aciertos como las equivocaciones, desde un contexto que involucre la empatía de los oyentes y la seguridad del expositor. En coherencia con lo anterior, el S5 comenta:

El estudiante sabe increíblemente, pero ellos por miedo a veces no expresan, incentivo mucho lo que es programas tecnológicos. Por otro lado, con la lectura, la literatura, el análisis; cuestionarnos entre nosotros siempre el por qué (No sé si será una técnica) es una nueva forma de aplicar conocimiento y ser críticos es mediante la comprensión de lectura.

Por último, sobre la enseñanza de la comunicación oral, también el S4 aporta que “La literatura y los textos no literarios proporcionan temáticas de interés para los estudiantes y generan debate”. Por lo que se evidencia que una consideración importante de la oralidad es el trabajo en grupo, es decir, para los entrevistados parte fundamental de las situaciones de aprendizaje es el papel que tiene el profesor como guía y planificador del proceso del estudiante, así como los sentimientos, empatía y seguridad del estudiante que aprende, y la interacción que pueda tener con los demás que le rodean, ya sea la participación de estos en el papel de escucha o de generador de discusiones críticas académicas.

En síntesis, la percepción de los docentes sobre la enseñanza de la comunicación oral es que deben contextualizarse a situaciones más cotidianas; las técnicas forman parte de una propuesta significativa tradicional, pero hace falta más explicación, igualmente algunos emplean técnicas fuera de las del programa, consideran que el trabajo en grupo y la interacción dentro de él es vital para desarrollar la oralidad y, para terminar, mencionaron que agregar la oralidad a los rubros de evaluación ayudaría para su enseñanza.

3.3. Percepción de los docentes de Español sobre la comunicación oral del estudiantado

Otro aspecto de gran relevancia para la presente investigación es la percepción de los docentes de español sobre la comunicación oral de los estudiantes de secundaria. En este sentido, se toma en cuenta la experiencia del docente en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de las cuatro habilidades propuestas para Español, haciendo especial énfasis en el habla y la escucha que forman parte de la expresión oral.

En cuanto a las habilidades de habla y escucha de los estudiantes de educación secundaria, son diversos los criterios expuestos por los sujetos entrevistados: por una parte, concuerdan en que los jóvenes cuentan con ciertas habilidades orales, pero necesitan practicarlas para poder expresarse de una mejor manera; por otra parte, y concordancia con lo anterior, se resalta el cambio hecho en el programa de español, en el cual se le da mayor importancia al habla y la escucha, aunque uno de los sujetos entrevistados menciona que el tiempo real limita la implementación de actividades para abordar la oralidad en el aula.

El proceso de enseñanza-aprendizaje plantea constantemente retos para los docentes y los estudiantes que están implicados en dicha dinámica. En el caso de la oralidad en el aula de Español, los sujetos entrevistados proponen, según su criterio, los retos que enfrentan en el desarrollo de la oralidad en las clases de Español, entre los cuales están: el uso de temas relevantes para los estudiantes, comunicación más audaz y entusiasta, disfrutar la oralidad (S1), generar un ambiente de respeto, incentivar la autoevaluación y la coevaluación para retroalimentar las intervenciones de los compañeros, aceptar las críticas (S2), enfrentarse al pánico escénico, construcción de oraciones o secuencias argumentativas, incentivar la comprensión de lectura para ampliar el conocimiento del alumno, incentivar la intencionalidad y la efectividad del discurso, escuchar y transmitir un mensaje (S3); asimismo, el tiempo es el mayor reto para estudiantes y docentes, por lo que se le da mayor importancia a ciertos contenidos y habilidades que a otros, debido a que la pandemia cambió la dinámica educativa y el programa de español se ha ido aplicando “a medias” (S4).

Con base en lo anterior, es indispensable crear espacios y dinámicas donde los estudiantes cuenten con la confianza y la seguridad necesaria para desempeñar

un papel activo, amparado en las habilidades orales y en los recursos adecuados para desenvolverse en ese y otros contextos de enunciación. Además, la oralidad demanda un conocimiento de la lengua y de elementos retóricos para generar un proceso comunicativo eficaz y coherente, siempre dirigido por una intención específica (describir, exponer, narrar, dialogar o argumentar). También, la expresión oral permite la autoevaluación y la coevaluación, pero requiere de una mayor consciencia sobre los requerimientos que debe alcanzar un sujeto para llevar a cabo un proceso comunicativo.

Según el Programa de Estudios de Español del 2017, la expresión oral debe estar presente en el desarrollo de los diferentes contenidos vistos en el aula, con el fin de alcanzar una integración de las cuatro habilidades (lectura, escritura, habla y escucha). Siguiendo esta línea, los sujetos participantes se refieren a la intervención de los estudiantes en las actividades propuestas para la enseñanza de la expresión oral, entre lo cual destacaron que el alumnado muestra interés si las dinámicas propuestas tienen temas de interés, en caso contrario, ven con hastío o molestia el tener que llevarlas a cabo.

En cuanto a la medición del progreso de los estudiantes, una parte de los docentes entrevistados concluyen que intervienen factores como la criticidad, el respeto hacia los demás y la implementación de actividades propuestas junto con los indicadores de desempeño, mientras que, otra parte, propone que se dificulta medir el progreso porque necesitan mayor tiempo para llevar a cabo actividades donde los estudiantes hablen y ocuparían tenerlos más de un año para lograr identificar cambios en la *competencia oral*.

En síntesis, la percepción de los docentes sobre la comunicación oral del estudiantado radica en que es necesario más tiempo para llevar a cabo actividades donde los estudiantes empleen la *competencia oral* para evaluar el progreso de estos. Además, enfatizan en los retos que conlleva ejecutar técnicas orales dentro del aula, entre los que están: plantear temas relevantes y atractivos para los adolescentes, un proceso de evaluación, darle mayor peso a la escucha y transmisión de mensajes, el desarrollo de la comprensión de lectura y la argumentación.

3.4. Percepción de los docentes sobre el proceso formativo universitario y permanente en torno a la expresión oral

El éxito en el desarrollo de la comunicación oral en el aula está ligada a la formación del docente en esta competencia específica; de ahí que la siguiente categoría por comentar es la formación no solo universitaria, sino de actualización permanente.

Aquí se logró evidenciar que, según la experiencia de los entrevistados, desde la formación universitaria se le resta importancia a la oralidad. Sobre esto, el S1 comentó: “La formación con la que conté no fue tal vez la que hubiese querido, sin embargo, agradezco la ayuda que se me brindó”, donde además agregó el descontento con este vacío en su programa de estudios. De igual forma el S6 comentó sobre la falta de contenidos de oralidad en el currículo de su carrera:

Yo recibí un solo curso de expresión oral y más bien enfocado en nosotros como docentes, pero no en técnicas para la profesión. Definitivamente sería muy bueno que se haga por lo menos un curso dedicado a técnicas de expresión oral, oralidad, yo recuerdo que en sí se nos pedía que incluyéramos la escucha y la oralidad cuando hicimos práctica, porque la escucha es otro tema que está completamente abandonado, pero es más uno lo hace como aventurándose, pero no porque uno tuviera formación en ese sentido.

Se debe destacar de esta intervención que no solo la comunicación oral se encuentra en un plano inferior en los programas universitarios, sino también la escucha, competencia directamente ligada a la oralidad. También, es importante señalar que la formación universitaria busca desarrollar la expresión oral de los participantes del curso, pero no el preparar docentes para que enseñen oralidad en el futuro.

Ahora bien, con respecto a la materia sobre oralidad que cursaron, se les preguntó qué contenidos se desarrollan en dichos cursos. Por ejemplo, el S3 señaló: “yo me acuerdo que llevé algo de expresión oral, pero era de hacer técnicas; o sea, lo mismo”; es decir, así como se comentó en el capítulo anterior que los programas del

MEP reducen la enseñanza de la comunicación a técnicas, es como se imparte a nivel universitario. Por otra parte, se mencionó la importancia de la formación académica de los docentes en esta área para mediar los diferentes procesos expositivos en los que los alumnos se encuentren, ante esto, expresa: “En realidad, me ha ayudado a entender la importancia de la coevaluación y la autoevaluación” (S3); sin embargo, esta persona no recuerda otro tipo de aplicación del conocimiento obtenido ni tampoco otra capacitación con respecto a la comunicación oral.

Durante el desarrollo de las entrevistas, se expresa que, en la formación profesional, generalmente se utiliza la comunicación oral como principal herramienta; no obstante, se comenta que lo principal para aprender sobre este tema es la investigación individual, tanto para la formación propia, como para la instrucción de los alumnos. Puntualmente, el S6 anotó que el MEP no proporciona ningún tipo de capacitación. Esto tiene relevancia en el sentido de que en la teoría de los programas se resalta el papel activo que tiene el profesional docente en la mediación de este aprendizaje y el desarrollo de la parte comunicativa; sin embargo, estos manifiestan que ellos parten desde la experiencia personal, lo averiguado por ellos mismos o las técnicas conocidas, y no desde una teorización sistematizada académicamente de esta gran área comunicativa dentro de la enseñanza.

En cuanto a la formación permanente, igualmente se evidenció una debilidad, debido a la baja oferta de cursos que se proponen de actualización. Sobre este, el S1 mencionó: “en cuanto a capacitación ha sido deficiente; he tratado por medios propios de ir modelando en primera instancia mi actitud frente a la oralidad y posteriormente para transmitir la importancia de la misma al estudiantado”. Idea que se extiende con el S4, quien menciona que como medio de formación permanente: “lo principal es la investigación ya que el MEP no proporciona suficientes capacitaciones relacionadas con el desarrollo de técnicas y estrategias comunicativas, por esto el docente debe ser un investigador constante”, por lo que en esta expresión se puede encontrar no solo un vacío en la formación universitaria, sino también en la permanente.

Los sujetos actuantes, según las entrevistas, han encontrado entonces diversas formas de autocapacitación, un ejemplo de esto lo presenta el S4: “Nunca he llevado cursos. Sí veo mucho video, como antes tenía poesía coral, veía todos los videos de poesía coral”. También el S3, si bien no específicamente de oralidad, sí expone otra forma de actualización general integrando las áreas relativas a la

enseñanza de la lengua: “Algo que me sirve mucho a mí es que uno puede escribir a la página de la Real Academia y ellos envían correos con todos los nuevos cambios”. Por lo tanto, debido a la falta de ofertas, la actualización docente en la comunicación oral de los sujetos actuantes que laboran en los colegios costarricenses depende de la iniciativa subjetiva y no de parte de la institución que regula la enseñanza.

En síntesis, la percepción docente sobre el proceso formativo universitario y permanente en torno a la expresión oral refleja una escasez de capacitación continua y una formación universitaria que brinda técnicas, pero no las herramientas pedagógicas o didácticas necesarias para la realidad en el aula. Esto último, estrechamente ligado con que no se forma a docentes para precisamente impartir oralidad.

3.5. Aptitudes y destrezas de los docentes de Español

Durante las entrevistas se distinguió la categoría emergente en la que se exponen las aptitudes y destrezas que debe tener el docente para enfrentar el contexto actual, desde el escenario de la enseñanza-aprendizaje. Ante esto, se vuelve indispensable comentar esta categoría, especialmente porque también se relaciona con el objetivo cuatro de esta investigación, el cual propone lineamientos para la mejora de la comunicación oral en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Una de las primeras aptitudes que sobresalieron fue la parte relacionada con el factor humano, en el cual se describe la capacidad de adaptación al cambio, “ser docente de verdad” describe el S3, puntualmente “la humanidad, la motivación, la vocación” (S4). Todos estos reflejan una relevancia más allá del aspecto académico que se enfoca en una preocupación generalizada por la visión integral en la cual la persona que enseña primero es persona para lograr ver esto en sus estudiantes.

3.6. Principales hallazgos de las entrevistas

La percepción de los docentes, de manera general, radica en la necesidad de contar con profesionales integrales, capaces de adaptarse a las necesidades y requerimientos del estudiantado a cargo, apto para enfrentar los cambios en los programas de estudios y en el contexto en el que se desempeña. Además, rescatan la motivación y vocación como elemento fundamental para el ejercicio de la educación.

Cuadro 5

Principales hallazgos de las entrevistas

Percepción docente sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comunicación oral	
Didácticos	<ul style="list-style-type: none">● Están de acuerdo con las técnicas propuestas por el programa.● Algunos emplean técnicas fuera de las propuestas en el Programa y las perciben funcionales.● Las actividades no están adaptadas a la realidad del aula (tiempo para ejecutarlas).
Curriculares	<ul style="list-style-type: none">● Falta de formación en los programas de estudios universitarios para la expresión oral.● Poco acompañamiento del MEP en las capacitaciones y actualizaciones.● Han visto la necesidad de la autocapacitación.
Evaluativos	<ul style="list-style-type: none">● Necesidad de evaluar la oralidad.● Proponen coevaluación y autoevaluación.

En síntesis, en cuanto al área didáctica, los docentes mencionan que emplean las técnicas de comunicación propuestas en el Programa de Estudios y, en su mayoría, les gusta el desarrollo y objetivo de las técnicas. Se debe destacar que, para ellos, el problema radica en la falta de tiempo para ejecutarlas y no en la descontextualización de las técnicas para desarrollar la oralidad, afirmación que se ha mencionado a lo largo de esta investigación.

En relación con la parte curricular, se resalta la necesidad de una mejor formación universitaria en el ámbito de la oralidad, la cual brinde las herramientas necesarias para poner en práctica dinámicas en clase, es decir, que les permita desarrollar actividades motivadoras para la adquisición y desarrollo de habilidades y capacidades en los estudiantes, para comunicarse de manera eficaz en diversos contextos. Con respecto al MEP, los profesores entrevistados identifican poco

acompañamiento con respecto a capacitaciones o programas que busquen actualizar los conocimientos, tanto en la oralidad de cada docente como en la parte pedagógica, con respecto a la mediación de la enseñanza aprendizaje de los estudiantes, por lo tanto, han tenido que optar por autocapacitarse.

Por último, con respecto a la evaluación de la oralidad, un hallazgo importante por resaltar, es que los docentes distinguen una necesidad por evaluar la oralidad no solo formativamente sino también de manera sumativa, situación que, con el cambio de programa, más bien se obvió, debido a que fue eliminado un apartado sobre los lineamientos para evaluar la comunicación oral. También se debe agregar que, entre lo señalado por los docentes entrevistados, se encuentran propuestas acerca de agregar la coevaluación y autoevaluación en la oralidad. Además, en diversas ocasiones mencionaban que, de llegar a asignarle un porcentaje a la oralidad dentro de la nota, los estudiantes le brindarían mayor importancia, lo cual sería de ayuda para poder desarrollar la comunicación oral en el aula.

4. Capítulo cuarto: Las estrategias didácticas al servicio de la *competencia oral* dentro de la clase de Español

«Escribe para ser entendido, habla para escuchar, lee para crecer»

Lawrence Clark Powell

En este capítulo, para responder al objetivo “determinar las estrategias didácticas empleadas por los docentes para el desarrollo de la *competencia oral* en los colegios en estudio” (objetivo 3) se emplearon las técnicas: observación no participante y el análisis documental. En este último se tomaron en cuenta tanto los planeamientos como las Guías de Trabajo Autónomo (GTA) aportados por los docentes participantes.

Sobre las observaciones no participantes, se agregaron ocho, las cuales se dividieron de la siguiente manera: cuatro en Bachillerato Internacional y cuatro en el sistema Bachillerato Nacional; para su análisis y comentario se utilizó el diario de campo, luego se analizaron dieciocho planeamientos según las categorías de este trabajo, mencionadas en el apartado de categorías y subcategorías del marco metodológico, y, por último, veinte guías de trabajo autónomo, de las cuales solamente tres no incluían oralidad.

Se debe destacar que, debido a la pandemia, el MEP implementó el uso de GTA, por lo que estas también se incluyeron dentro del análisis. Por último, se esperaba implementar más observaciones; sin embargo, por los protocolos de salud y del MEP se limitó el ingreso a los colegios y algunos no impartían clases presenciales, como sucedió en el Liceo Rural Santa Cruz y en Liceo Elías Leiva Quirós.

Visto esto, en este capítulo se abordan las estrategias didácticas empleadas por los docentes para el estudio de la *competencia oral*. Como parte integral de este estudio, se realizó una recolección de planeamientos, GTA y observaciones en las diferentes instituciones, en colaboración con los departamento de español de cada colegio. Es importante mencionar que dicho objetivo se tuvo que adaptar a las necesidades de una emergencia sanitaria mundial del COVID-19, que precisamente coincidió en el periodo de realización de dicho trabajo.

Por consiguiente, durante el periodo de pandemia se atravesaron tres etapas, principalmente, las cuales incidieron en la recolección de información. El primer momento, correspondió al periodo del cese de la presencialidad; en el segundo momento, se mantuvo el cese de la presencialidad, pero se implementaron GTA, Plantillas de Aprendizaje Base, entre otras, que dieron paso a la educación a distancia-virtual. En un tercer momento, se estableció la educación combinada. Por lo tanto, las técnicas de recolección y los documentos por analizar responden a estas etapas y nuevos formatos de trabajo empleados durante el periodo 2020-2021

Dado lo anterior, los cambios se realizaron de acuerdo con la evolución de la pandemia, se modificaron según los mandatos del gobierno, por lo que, en ese momento, hubo clases de forma interrumpida, sin tener claro qué se iba a hacer posteriormente. De acuerdo con lo anterior, no existió una única estrategia pedagógica para abordar la mediación durante la pandemia, sino que hubo una discontinuidad y además cambios constantes y abruptos en los lineamientos y medidas, que respondían a la situación sanitaria.

4.1. Observaciones no participantes

Como se mencionó en los párrafos anteriores, la sociedad general pasaba por el inicio de una pandemia mundial provocada por el COVID-19; paralelo a estos acontecimientos, los investigadores se encontraban en el proceso de desarrollo del trabajo de campo, en específico, en las observaciones presenciales. Dichas actividades de recolección de datos se llevaron a cabo cumpliendo con las disposiciones del Ministerio de Educación, Ministerio de Salud y los permisos correspondientes con cada centro educativo, según se dictaron en el transcurso de este periodo. Aquí se debe aclarar, que, debido a la interrupción del curso lectivo costarricense, solo en el colegio Bilingüe de Palmares se pudieron realizar las observaciones, los demás no tenían clases de manera continua.

Para la recolección de observaciones, se utilizó el diario de campo expuesto en la metodología. Se realizó un total de ocho observaciones en el Colegio Bilingüe de Palmares, el cual cuenta con el programa de Bachillerato Internacional. Cabe destacar que esta particularidad del colegio es relevante, pues cuenta con diferentes grupos de décimo año que se preparan para varias pruebas internacionales, donde hay una evaluación relacionada con oralidad. Por lo tanto, las observaciones se dividieron en

cuatro observaciones con décimo año de Bachillerato Internacional y otras cuatro con grupos de décimo año en el sistema nacional.

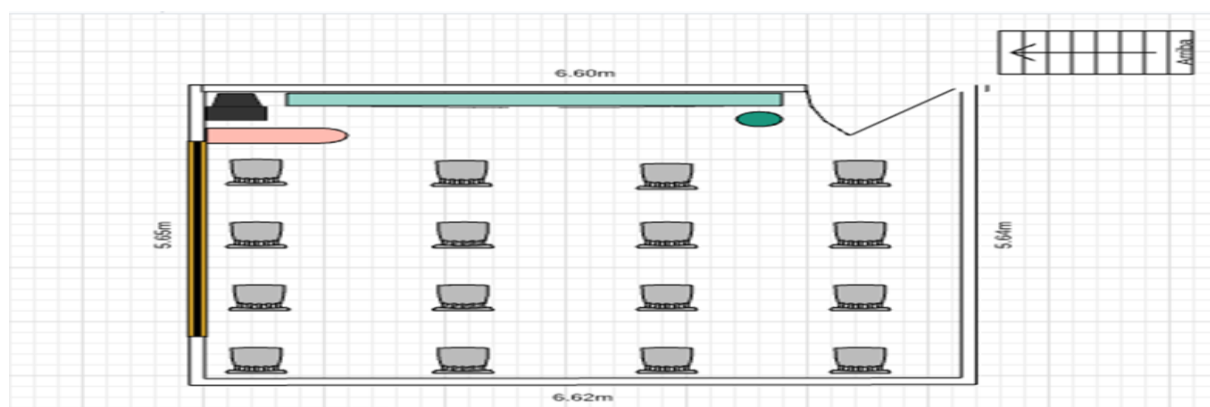
Mientras que en los otros dos colegios mencionados en el apartado de participantes, en el marco metodológico, no se pudieron llevar a cabo las observaciones por la dinámica que estaba empleando el MEP debido al COVID-19, pues empleaban la educación combinada; entiéndase como la asistencia a clases virtuales para dar contenidos nuevos, y presenciales para evacuar dudas. También, se debe señalar que, en el caso del Liceo Elías Leiva Quirós, uno de los docentes entrevistados comentó que la asistencia era escasa en clases virtuales, por lo que hacía aún más complicado la observación de lecciones.

Antes de realizar las observaciones, se hizo un acercamiento al colegio Bilingüe de Palmares para conocer el contexto general. En primer lugar, la institución se encuentra dividida en cuatro grandes pabellones, el pabellón A cuenta con un total de 20 aulas, el pabellón B, con 30 aulas, el pabellón C está conformado por el aula virtual y cuatro laboratorios de informática y, en el pabellón D, se encuentran el conjunto de aulas destinadas al área de inglés.

La figura 1 presenta un ejemplo de la distribución de las aulas del colegio. Además, en el pabellón A se encuentra una oficina de orientación, una oficina administrativa y sala de profesores, en el pabellón B se encuentran otras tres oficinas de orientación.

Figura 1

Acomodo del aula donde se lleva a cabo las observaciones del programa de Bachillerato Internacional



Nota. La imagen representa la organización del aula (medidas aproximadas del área de construcción). Fuente: Elaboración propia.

En segundo lugar, el colegio cuenta con un comedor, biblioteca, gimnasio y la disponibilidad de las instalaciones deportivas de la municipalidad, la cual incluye una piscina y una pista de atletismo, que se encuentran contiguos a la propiedad de la institución. También, cuenta con cuatro conjuntos de servicios sanitarios, con la división respectiva según sexo. Junto a la Dirección, se encuentran dos laboratorios de informática y biología, además de 12 aulas, 6 de ellas son para el Programa de Bachillerato Internacional.

Los docentes de dicha institución se encuentran organizados por departamentos, los cuales se reúnen una vez al mes, de manera que planean los contenidos y también actividades extracurriculares de la institución, para desarrollar en el colegio. Por su parte, el personal administrativo se encuentra a cargo de un director, un subdirector, cinco orientadores (uno por generación), un trabajador social, dos psicólogas, bibliotecarias, oficinistas, agentes de seguridad, conserjes, jardineros, cocineras, y las auxiliares administrativas. El colegio cuenta aproximadamente con 148 profesores. Por otra parte, los estudiantes provienen de distintos lugares de la zona de occidente, tales como San Ramón, Sarchí, Naranjo, Grecia, y Palmares.

En cuanto al contexto donde se encuentra inmerso el colegio, se pueden destacar las siguientes características:

- Existe una calle principal que pasa justo enfrente de la institución la cual cuenta con su respectivo paso peatonal.
- La comunidad abarca gran cantidad servicios en sectores como: salud, educación, finanzas, agropecuario y de recursos renovables, energía, transportes, economía, industria y comercio.
- El cultivo del café y tabaco ha sido el tradicional producto cosechado en la zona.
- Entre las instituciones públicas con las que cuenta la comunidad están: Bancos (Popular, Nacional, de Costa Rica), Municipalidad, Regional del Ministerio de Educación Pública, Oficina del Ministerio de Salud, Oficina del Ministerio de Agricultura y Ganadería, Acueductos y Alcantarillados, UPA Nacional, CCSS, ICE, Oficina de Tránsito, Bomberos de Costa Rica, Cruz Roja.
- La infraestructura del lugar se encuentra estable; aceras en buen estado, calles amplias, muy cerca del centro del cantón. Posee variedad de comercios y la estación de autobuses, tanto distrital como cantonal, se ubica a 100 metros del centro educativo.

- Las organizaciones de participación comunal se relacionan con asociaciones de desarrollo integral, Grupo de Damas Vicentinas, el Asilo de Ancianos, Cruz Roja y Cuerpo de Bomberos, Club de Amigos Palmareños y la Asociación Cívica Palmareña, entre otros (Villalobos, 1990, p. 28).

Por lo tanto, con esta información se distingue que el colegio posee diversas facilidades que ayudan a un buen desarrollo de las lecciones. También, al tratarse de un colegio con Bachillerato Internacional (BI) cumplen con un estándar de nivel que hace que el estudiantado posea cualidades para la comunicación oral. Además, el estudiantado recibe preparación para una prueba oral final, lo cual constituye un requisito para aprobar su BI.

4.1.1. Observaciones de Bachillerato Internacional

La Organización del Bachillerato internacional (IBO) es una entidad educativa no gubernamental y sin fines de lucro inscrita en Ginebra, Suiza. El Colegio Bilingüe de Palmares cuenta con este programa desde el 2008 como una forma de propiciar el reforzamiento de los estudios humanistas.

Por lo tanto, el análisis de las observaciones desarrolladas en este colegio permite recoger información de una realidad que prioriza estrategias para abordar la oralidad, a diferencia de otros centros educativos del país. A continuación, se presenta el diario de campo de cada una de las observaciones con su respectivo análisis.

4.1.1.1. Observación 1: La lectura, la llave de las puertas del conocimiento.

Esta primera observación, como se evidencia en el cuadro 6, se dio el día 31 de agosto del 2021 con la participación de quince estudiantes, con una duración de dos horas aproximadamente.

Cuadro 6

Información básica observación 1

Información básica	
Fecha	31 /08/ 2021
Hora de inicio:	9:20
Hora de finalización:	11:20
Cantidad de estudiantes participantes:	15
Objetivo específico de la observación:	Observar las situaciones que plantea el docente para el desarrollo de la clase de comunicación oral.

1. Descripción

La clase inició a las 9:20 a.m. en el segundo piso del edificio de Bachillerato Internacional, que se encuentra al lado de la biblioteca del colegio. El mobiliario está ubicado de forma tradicional, en el cual se presentan cuatro filas de pupitres frente a la pizarra y el escritorio de la profesora, el cual está a la derecha del aula. También, existe un espacio para el basurero y una luz de emergencia, así como una pantalla para conectar dispositivos electrónicos. En la pared de atrás, hay un espacio para pegar hojas de colores, por lo que se deduce que funciona como mural.

Por otra parte, cuentan con seis luces *led* que iluminan toda la infraestructura; dentro del aula, al lado derecho se encuentra una ventana a lo largo de la pared, la cual funciona muy bien para iluminar adecuadamente el aula. El lugar en general tiene condiciones de una infraestructura nueva; sin embargo, se encuentra muy cerca del gimnasio del colegio y de la calle, por lo que podría generar ruido en días de eventos o actividades.

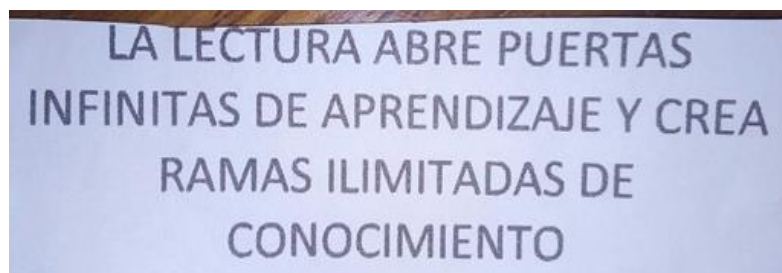
En la lección había 15 estudiantes de décimo año, quienes se distribuyeron de acuerdo con la figura 1, presentada anteriormente. Se inició la clase con el saludo por parte de la docente que aprovechó para revisar asistencia. Con respecto al uniforme, los estudiantes de Bachillerato Internacional cuentan con uno que la diferencia del

resto de población, el cual se conforma de una camiseta blanca, pantalón de vestir color azul oscuro, así como zapatos y medias negras.

Seguidamente, la docente los motivó, por medio de una imagen compartida previamente mediante los recursos tecnológicos. Ellos realizaron diferentes comentarios escritos, luego compartidos por *Teams* e impresos después por la docente. La docente escogió uno al azar y procedió a leerlo: “LA LECTURA ABRE PUERTAS INFINITAS DE APRENDIZAJE Y CREA RAMAS ILIMITADAS DE CONOCIMIENTO”.

Figura 2

Frase elaborada por una estudiante de décimo año.



Nota. La frase que se encuentra en la imagen fue parte de una de las actividades de la clase de Español observada. Fuente: material elaborado por una de las estudiantes de la clase observada.

Después, los compañeros comentaron lo que pensaban de la frase, la profesora mencionó algunos aspectos de la importancia de la literatura y procedió a darle un premio (siguiendo los protocolos de salud que incluye alcohol en gel) a la estudiante seleccionada al azar. La estudiante mostró el libro *Como agua para chocolate*. Los compañeros comentaron sobre si conocen o no la lectura.

La siguiente estrategia de clase estuvo centrada en la continuación de exposiciones que se estuvo desarrollando en lecciones anteriores. En este caso, los estudiantes conectaron la computadora a la pantalla y proyectaron una presentación de *PowerPoint*, la cual tenía como título *El tragaluz como obra simbólica*. Este grupo estaba conformado por seis estudiantes. La primera estudiante, la cual se nombrará como Estudiante Expositora 1 (EE1) se posicionó al frente y procedió a explicar su análisis del apartado.

Antes de iniciar, la profesora le solicitó que contextualizar y retomar aspectos que habían podido exponer en la clase anterior (la cual se desarrolló de forma virtual en la plataforma *Teams*). Es importante mencionar que las diapositivas únicamente contenían los títulos y una imagen alusiva a la temática. La estudiante explicó la relación de la crisis económica de España y el contexto social de la obra de teatro.

La EE1 levantó la mano y preguntó: “¿qué opinan del tren como salida de los problemas de la familia?”, a lo que la EE2 respondió: “sí, el tren funciona como una forma de salirse de los problemas, pero también como parte de la desgracia de la familia”; la EE1 menciona: “Es ambiguo, Vallejo representa muchas formas de viajar en el tren y representa muchas formas de oposición”. Luego de aproximadamente 7 minutos, continuó el expositor 3 (EE3), el cual intentó exponer al frente, pero sentado en una silla; la docente le solicitó respetuosamente exponer de pie; los subtemas que le correspondieron se titulaban como *Símbolo de Beltrán dentro de la obra* y *El simbolismo del asesinato de Vicente por su padre*.

De esta forma, durante el desarrollo de la exposición, la profesora observó a los estudiantes e hizo preguntas directas e indirectas, tanto a los oyentes como a los expositores, según el orden correspondiente. Durante dicha actividad, también se hicieron algunas correcciones de postura; por ejemplo, se le señaló al EE3 que no expusiera dirigiendo la mirada y su postura únicamente a la docente (la cual se encontraba a la izquierda del aula) sino que se dirigiera hacia sus compañeros oyentes quienes se encontraban al frente de él.

Los jóvenes que se encontraban oyendo, no tomaban nota de la clase, pero sí comentaron activamente; en algunos casos, no sabían qué comentar-responder a lo que preguntaba la profesora y se presentaron espacios de silencio, los cuales la profesora solucionaba guiándonos mediante palabras clave como los conceptos de dictadura, situación política o la censura, procesos históricos.

La primera persona expositora se extendió por 10 minutos, en ninguna ocasión leyó del material de apoyo y parece haber tenido una preparación previa con respecto al análisis literario. La segunda estudiante duró 6 minutos. Durante el espacio de comentario de la docente se hizo un énfasis importante en una monografía que debían presentar como examen final en esta modalidad; dicho comentario fue importante, porque los estudiantes tendrían que escoger la materia en la cual enfatizarían su

investigación; por lo tanto, podrían escoger un texto de teatro, poesía o narrativa, y debía ser extra de lo que se encuentra en el programa.

En cuanto a los tiempos del habla, se realizaron levantando la mano, los demás esperaron en silencio al comentario que estaba antes del suyo y a los de los expositores. La EE3 trató el tema del simbolismo del asesinato de Vicente. Todos los estudiantes se encontraban con mascarilla, por lo que debían elevar la voz un poco, más de lo normal; sin embargo, la EE3 tiene un tono de voz suave, por lo que se presentó dificultad para entenderle algunas palabras, además, no leyó las diapositivas. Se trató de dirigir al público, en este transcurso la profesora solicitó que agregaran más sobre el significado de las tijeras que mencionaba uno de los personajes de la lectura”.

La EE1 finalizó con una pregunta a sus compañeros sobre la interpretación del texto, la EE4 respondió que no entendió muy bien el final, a lo que la EE1 respondió que un indicio es la frase “Quizás, quizás en el futuro haya una esperanza”, lo cual lo resaltó como simbólico, un aspecto de un mundo mejor o con un final de posibilidades infinitas. La estudiante realizó otra pregunta al grupo: ¿alguien quiere aportar? a lo que un estudiante respondió: “sí, la obra puede estar acotando al público”. Otro estudiante indicó que opina igual al que está aportando este comentario.

La profesora preguntó: “¿qué más pueden aportar?”. Un estudiante finalizó con el comentario con el simbolismo del niño como necesidad de renacimiento social. La clase termina con la repartición de exámenes por parte de la profesora, se dan detalles y se comenta que el mismo debe tener cuatro partes. Esto se explicó porque es parte de la comprensión del examen de comunicación oral, en el cual ya deben entender cuál es la dinámica de un análisis literario y de la importancia de la exposición de este tal como se está realizando en esta clase del texto *El Tragaluz*.

2. Interpretación

Esta observación evidencia la convergencia de los conocimientos del docente sobre la oralidad y el aprendizaje adquirido-alcanzado por los estudiantes, a través del análisis literario y su presentación a los demás compañeros de la clase. Por lo tanto, la clase observada propicia un espacio para el pensamiento analítico, donde la base fundamental era el texto literario, fomentando así el componente crítico y el analítico.

Al retomar las propuestas de Ortiz (2015), junto con Blanco y Sandoval (2014) sobre la adquisición y el desarrollo de destrezas, esta se da de manera integral por medio de la lectura de textos literarios y la oralidad. Por ende, esta dinámica propicia la formulación de ideas con carácter analítico y reflexivo, agregando a este la capacidad de presentar y argumentar de manera clara y concisa esas propuestas de análisis, sustentadas siempre en la obra. Por consiguiente, este enlace entre las habilidades de lectura y oralidad establecen un espacio para el desarrollo de la comprensión de lectura y la comunicación oral entre los estudiantes.

Como propone Lomas (1994), es necesario que en una clase de oralidad haya un producto oral, en el que los estudiantes intervengan, pongan en práctica los conocimientos adquiridos e interactúen con sus pares; sin embargo, como menciona Reyzábal (2001), la actividad se reduce a la exposición. En cuanto a la intención comunicativa, los estudiantes que se encargaron de la exposición sí fueron capaces de transmitir la información y de establecer un diálogo con el público, esto mediante las preguntas que les hacían sobre el tema.

Con todo, el solicitar leer un texto y comentarlo oralmente, coloca al estudiante en un posible contexto profesional; no obstante, no se le brindan las herramientas e insumos necesarios para completar el proceso. De ahí que se cumpla parcialmente el objetivo de la enseñanza de la *competencia oral* propuesto en el marco teórico.

Con respecto a la Teoría de la Experiencia, se genera una interacción, en la que el estudiantado debe tomar sus conocimientos previos para la resolución de problemas (expresarse oralmente e interactuar con los demás compañeros). En este caso, se les coloca una situación, pero no evidencia que la experiencia sea significativa; es decir, que la resolución del problema los lleve a una modificación de su conocimiento previo.

Por último, la docente dentro de la clase, retoma elementos teóricos de la oralidad y corrige a los estudiantes para mejorar su presentación ante la clase; entre estos están: el empleo de turnos de habla (levantando la mano), la impostación de la voz, postura y el uso de las manos como recurso kinestésico. Esto propicia que el estudiante sea más consciente de lo que proyecta su expresión corporal, si se usa adecuadamente. Por lo tanto, retoma elementos proxémicos, kinestésicos, lingüísticos y paralingüísticos que median las interacciones orales en cualquier ámbito.

3. Estrategias didácticas para mediar la enseñanza-aprendizaje de la oralidad

- Conversatorio sobre la frase escogida por la docente.
- Exposición sobre *El tragaluz* de Antonio Buero Vallejo.
- Preguntas abiertas por parte de los oyentes.
- Preguntas directas o indirectas a oyentes y expositores por parte de la docente.

4.1.1.2. Observación 2: La literatura al servicio de la oralidad.

La observación 2, como se evidencia en el cuadro 7, se llevó a cabo el día 07 de septiembre de 2021, contó con la participación de 12 estudiantes y tuvo una duración de dos horas aproximadamente.

Cuadro 7

Información básica observación 2

Información básica	
Fecha	07 /09/ 2021
Hora de inicio	9:20 a. m.
Hora de finalización	11:20 a. m.
Cantidad de estudiantes participantes	12
Objetivo específico:	Observar las situaciones que plantea el docente para el desarrollo de la clase de comunicación oral.

1. Descripción:

La clase inició con varias preguntas por parte de los estudiantes, ellos tuvieron inquietud sobre los textos que debían consultar para la monografía; por lo tanto, la profesora citó textos como *Medea*, *El tragaluz*, y *Se venden piernas*. Un aspecto

importante para el trabajo es que dicha pregunta estaba ligada a otro examen que se tenía que hacer en Bachillerato Internacional: la prueba oral. Al respecto, la docente explicó un poco la relación que tenía la pregunta de la estudiante con este examen, pues se señalaba que esta era excluyente con respecto a la categoría de la obra en literatura y la parte del ensayo.

Además, la profesora aprovechó un espacio disponible para aportar al grupo investigador un extracto de una prueba oral donde se puede apreciar las diferentes preguntas que se realizan en un audio y cómo la persona estudiante debe responder según los recursos aprendidos de teoría literaria en los cursos de literatura, entre otros aspectos.

Se comentaba que se podían escoger las citas, también, durante la clase, la profesora les solicitó a los alumnos que desde ya pensarán en sus textos y citas. Al respecto, se escucharon comentarios como: “Yo voy a seguir con *El Tragaluz*”, otros mencionan *Metamorfosis*, también se escucha *La casa de Bernarda Alba*. La profesora habló de diferentes escenas que podían ser tomadas en cuenta para el análisis, tal como el monólogo de Medea al pensar en los hijos. Según los comentarios, la próxima exposición larga sería de *La casa de Bernarda Alba*. Para eso se definieron los siguientes puntos de abordaje:

- Una presentación para los puntos asignados.
- Estructuración del artículo siguiendo los puntos.
- Entrega a la profesora del trabajo escrito antes de exponer.
- El tiempo asignado para la exposición: dos horas máximo. Ningún grupo podrá emplear un tiempo mayor.
- Incluir una actividad en la exposición.

Como intermedio, la profesora les señaló aspectos de motivación social, como el gran gusto por la literatura, la sensibilidad, la experiencia y capacidad a la hora de analizar entre otros comentarios positivos. Se mencionaron otras instrucciones: “Artículo 1: Metáforas y símbolos en la casa de Bernarda Alba. De acuerdo con el artículo leído analice los siguientes interrogantes. Justifique sus argumentos. Investigar sobre el autor, temáticas: metáforas y símbolos, técnicas de vanguardia, simbología, acotaciones. Actividad final: Van a hacer grupos, cada uno tendrá su guía respectiva”. Todo lo tenían en *Teams*.

Para la clase se conformaron cuatro grupos con las diferentes temáticas:

Grupo 1: Metáforas, símbolos, contexto.

Grupo 2: Papel de la mujer en el teatro de Lorca.

Grupo 3: Figura masculina: masculinidad.

Grupo 4: Perspectivas de honor y honra.

Se definieron los estudiantes que iban a integrar cada grupo y, seguidamente, la profesora dio 30 minutos para que ellos organizaran 7 conceptos centrales con base en los textos, como identidad y control, así como otros que debían exponer a sus compañeros. Todos se dispusieron a trabajar por las zonas verdes, de manera que podían mantener el distanciamiento.

Durante el proceso de trabajo, la profesora atendió cada consulta, así como a cada grupo. Cuando terminó esto, el grupo se dirigió al aula donde se conformó un círculo grande, cada grupo realizó su exposición. Durante las intervenciones, la profesora corrigió la postura y la dicción de los expositores; los estudiantes contaban con una estructura escrita de la actividad, algunos únicamente se guiaron con las hojas, pero nadie leyó la exposición. Todos los compañeros escucharon atentamente. La actividad concluiría en la próxima clase teórica.

2. Interpretación

Se distingue que esta observación está centrada en la producción de textos orales, lo cual, para Lomas (1994), es indispensable en el proceso de enseñanza de la *competencia oral*. Sin embargo, no sigue la línea que propone Reyzábal (2001), dado que considera que no se debe reducir la oralidad a una exposición o cualquier otra técnica tradicional.

Es importante señalar que se debe analizar la oralidad desde cualquier momento en que se comunique por este medio lingüístico (oral), por lo que las preguntas iniciales de los estudiantes también son un ejemplo de expresión oral que el docente puede aprovechar para enseñar oralidad. Por ejemplo la prosodia, la impostación de la voz, proxemia y la comunicación paralingüística.

En cuanto a la situación comunicativa, en esta lección no se coloca al estudiantado en un contexto próximo a su realidad cotidiana, ya que el comentario de textos literarios se desarrolla en situaciones académicas formales. Aun así, también la oralidad se debe trabajar en estos contextos, dado que la educación es una

herramienta para que puedan desarrollarse en cualquier situación comunicativa que se encuentren.

Con respecto a las habilidades comunicativas, en esta observación se distingue que se unifican tres de las cuatro: escucha, lectura y oralidad; las cuales se entrelazan durante la lección. La escucha, especialmente, se muestra en la interacción entre compañeros y prestar atención a las exposiciones. Sin embargo, no se incluye la escritura, punto interesante, ya que se contrapone a lo visto durante la revisión de los antecedentes, donde se dice que se le brinda, en general, más importancia a la escritura y lectura sobre las otras habilidades.

Por último, en relación con la Teoría de la Experiencia, la situación comunicativa enfrentada por los estudiantes es posible replicarla en un futuro en contextos académicos. Sin embargo, esta experiencia se reduce al ámbito educativo formal, por lo que no será puesta en práctica de manera constante en su cotidianidad.

3. Estrategias didácticas para mediar la enseñanza-aprendizaje de la oralidad

- Abordaje de preguntas del estudiante.
- Explicación docente sobre prosodia, volumen de la voz y otras instrucciones para la mejora de la expresión oral.
- Exposición.
- Interacción oral estudiante-estudiante.

4.1.1.3. Observación 3: La recreación teatral: *La casa de Bernarda Alba*.

La observación 3, como se evidencia en el Cuadro 8, se llevó a cabo el día 14 de septiembre de 2021, contó con la participación de 12 estudiantes y tuvo una duración de dos horas aproximadamente.

Cuadro 8

Información básica observación 3

Información básica	
Fecha	14 /09/ 2021
Hora de inicio	9:20 a. m.
Hora de finalización	11:20 a. m.
Cantidad de estudiantes participantes	12
Objetivo específico:	Observar las situaciones que plantea el docente para el desarrollo de la clase de comunicación oral.

1. Descripción

Según lo mencionado por la profesora, el grupo llevaban algunas semanas preparando una obra de teatro, escogida por los estudiantes, en este caso: *La casa de Bernarda Alba*; por lo tanto, la clase de este día se desarrolla en la Biblioteca del Colegio Bilingüe de Palmares. Este sitio cuenta con un salón, lugar que los estudiantes ambientaron con objetos pintorescos, todos se disfrazaron de un personaje y dividieron las escenas por subgrupos. En el salón se encontraban las personas encargadas del lugar, los demás compañeros, la profesora y la observadora.

Al frente del escenario se acomodó el lugar de manera circular para que los oyentes disfrutaran la puesta en escena. Los estudiantes demostraron mucho entusiasmo. Una vez que inició la actividad se pudo apreciar que ellos sabían por completo los diálogos y realizaron una personificación muy estudiada. También, los compañeros se encontraban muy ordenados y atentos a la presentación de sus compañeros. Tanto hombres como mujeres contaban con vestuario y pelucas.

En la segunda parte de la clase, se terminó la exposición grupal, que inició el 7 de septiembre, también los estudiantes tuvieron un espacio para contar cómo se habían sentido con la actividad artística.

2. Interpretación

Esta observación se centra principalmente en la puesta en escena de la obra de teatro *La casa de Bernarda Alba* de Federico García Lorca. Esta actividad propicia la lectura, la oralidad y la escucha, puesto que los estudiantes se dividieron en subgrupos y cada uno se encargaba de unas escenas del texto. Por ende, siguiendo los planteamientos de Ortiz (2015) junto con Blanco y Sandoval (2014) sobre la adquisición y el desarrollo de destrezas, la integración de habilidades se logra al combinar la lectura de textos literarios y la oralidad.

Como propone Lomas (1994), la enseñanza de la oralidad necesita de la intervención constante de los estudiantes, con la finalidad de que pongan en práctica los conocimientos adquiridos, en este caso, por medio de la representación de un personaje en particular. La dinámica implica dominar los textos, pero también los estudiantes necesitan darle matices, para que el diálogo tenga sentido con los movimientos corporales, la gestualidad y la interacción con sus compañeros.

La enseñanza de la *competencia oral*, en este caso, se da por medio de una actividad lúdica, la cual permite a los estudiantes escenificar una época específica, vestirse de acuerdo con la descripción dada del personaje en el texto o con base en elementos históricos que den indicios de la vestimenta de la época. Así mismo, los estudiantes tuvieron una actitud positiva ante esta dinámica, pues se sale de lo tradicional en el análisis literario y les permite tomar un rol en específico con el fin de que entiendan mejor la obra.

Con respecto a la Teoría de la Experiencia, se genera una interacción, en la que el estudiantado debe tomar sus conocimientos previos para la resolución de problemas (expresarse oralmente para representar un personaje y su interacción con los demás compañeros). En este caso, se les coloca una situación, pero no evidencia que la experiencia sea significativa; es decir, que la puesta en escena no lleva a una modificación de su conocimiento previo, sino que solo lo emplean sin haber un cambio sustancialmente visible.

Por último, la dinámica de clase se centra en la representación de las escenas de la obra teatral, la escucha atenta por parte del público y un conversatorio sobre las experiencias vividas en esta actividad artística. Luego, la parte final de la clase se centró en terminar con una de las exposiciones anteriores que no fue terminada.

3. Estrategias didácticas para mediar la enseñanza-aprendizaje de la oralidad

- Dramatización: La casa de Bernarda Alba.
- Conversatorio sobre las experiencias vividas en la actividad.
- Exposición sobre El tragaluz.

4.1.1.4. Observación 4: *La España* de Federico García Lorca. Una contextualización de sus obras.

La observación 4, como se evidencia en el Cuadro 9, se llevó a cabo el día 21 de septiembre de 2021, contó con la participación de 12 estudiantes y duró dos horas aproximadamente.

Cuadro 9

Información básica observación 4

Información básica	
Fecha	21 /09/ 2021
Hora de inicio	9:20 a. m.
Hora de finalización	11:20 a. m.
Cantidad de estudiantes participantes	12
Objetivo específico:	Observar las situaciones que plantea el docente para el desarrollo de la clase de comunicación oral.

1. Descripción

En la clase de literatura se encontró un invitado especial para colaborar con la temática de análisis literario, la temática sería de Federico García Lorca. La exposición principal fue del profesor de la Universidad de Costa Rica, Manuel Alvarado Murillo, especialista en literatura clásica. Esta dinámica tenía como objetivo complementar las clases de literatura y reforzar la técnica teatral realizada por los estudiantes.

La clase se realizó en el aula de Conferencias Audiovisuales. Antes de iniciar, se hizo un saludo al profesor y se le invitó a ver una breve presentación de teatro presentada por los estudiantes. Estos escogieron las escenas que más les gustaron de la presentación de la clase del 14 de septiembre. No todos los compañeros participaron. La profesora dirigió algunas palabras al profesor invitado y lo contextualizó con respecto a esta actividad, le explicó la dinámica realizada en la clase anterior, entonces el profesor hizo un breve comentario y felicitó a las personas participantes.

El salón contaba con una variedad de computadoras, proyectores, impresoras, audio por todo el lugar y una pantalla digital, también había cuatro mesas largas donde se encontraban ubicados las personas que escucharían. La exposición inició con datos biográficos de García Lorca, principales obras, relación con grandes pintores como Dalí y Francisco de Goya, la explicación de las dos Españas, contextualización política y económica (crisis de 1929), Guerra Civil Española y Movimiento Obrero Demócrata.

La segunda parte de la exposición se basó principalmente en influencias en el teatro lorquiano, principalmente en temáticas como el amor imposible, erotismo, soledad, opresión y simbolismo. Datos sobre el estreno de *La casa de Bernarda Alba* en Buenos Aires y el Museo Casa de Bernarda Alba. Seguidamente, se realizó un análisis y es importante mencionar que los alumnos podían realizar sus preguntas durante la exposición; sin embargo, la mayoría prefirió hacerlo al final de la clase. Se dio un espacio para escuchar un extracto de música propia de la España de la época mencionada.

Se debe mencionar que algunos preguntaron sobre la herencia gitana en este autor, si el caballo en la obra representaba la pasión, ante esto el invitado habló sobre las cartas de la baraja española como los cuatro caballos. Los estudiantes preguntaron sobre el color verde, qué opinaba el expositor sobre la constante aparición en Lorca, sobre la luna y la relación de los significados de los nombres de Bernarda (germánico: fuerza del oso), Agustina: ansiedad, Martirio: envidia, Magdalena (hebreo). La actividad terminó con un agradecimiento oral que preparó una estudiante representante del grupo.

2. Interpretación

Es evidente que en esta observación no hubo gran intervención oral por parte de los estudiantes. Esto debido a que fue el invitado quién se encargó de la exposición. Por lo tanto, la situación comunicativa se basó en la escucha activa de la exposición para, posteriormente, formular preguntas del tema. Situación muy replicable en diversos contextos.

Aun así, no todos los estudiantes preguntaron al final de la clase, por lo que no se trató de una experiencia significativa para todos los participantes en cuanto a la oralidad. Además, en esta actividad no había explicación docente sobre los elementos de la comunicación oral.

En fin, esta fue una clase magistral, donde la interacción se basó únicamente en las preguntas finales. Por lo tanto, no hubo unificación de las habilidades comunicativas ni se desarrolló a partir del constructivismo. No obstante, se debe aclarar que fue una oportunidad de recibir a un experto del tema, entonces se convierte en una experiencia educativa significativa al salirse de lo usual.

3. Estrategias didácticas para mediar la enseñanza-aprendizaje de la oralidad

- Conversación surgida desde el abordaje de preguntas del estudiante.

4.1.2. Observaciones de Bachillerato Nacional

El sistema educativo costarricense cuenta con varios niveles y ciclos, uno de estos lo constituye la Educación Media Diversificada a la cual pertenece décimo año del Bachillerato Nacional.

4.1.2.1. Observación 5: Idiay: expresiones del español de Costa Rica.

La observación 5, como se evidencia en el cuadro 10, se llevó a cabo el día 14 de septiembre de 2021, contó con la participación de 12 estudiantes y duró una hora aproximadamente.

Cuadro 10

Información básica observación 5

Información básica	
Fecha	14 /09/ 2021
Hora de inicio	12:30
Hora de finalización	13:30
Cantidad de estudiantes participantes	12
Objetivo específico:	Observar las situaciones que plantea el docente para el desarrollo de la clase de comunicación oral en Educación Diversificada Nacional.

1. Descripción:

En esta ocasión la clase fue en el primer pasillo del colegio, en el aula B. Este grupo cuenta con doce estudiantes y tienen un aula fija, por ende, los profesores son quienes realizan los cambios de aula y la movilización por el colegio. Dentro del lugar se destacan cinco afiches sobre el protocolo de lavado de manos que publicó el Ministerio de Salud, así como diferentes frases de motivación: *"Believe yourself"*.

La clase inició a las 12:30 p.m., la profesora efectuó el saludo inicial y el recordatorio con respecto al distanciamiento y el uso del alcohol en gel, seguido presentó a la investigadora que realizaría la observación. Prosiguió inmediatamente con el tema del ensayo y les explicó que se trabajaría en grupos de tres personas y en parejas. Para hacer la dinámica, debían leer el ensayo, discriminar ideas principales y crear un texto oral, que deberían exponer a sus compañeros, se explica que cada uno debe tener como mínimo tres ideas. Los alumnos preguntan si se puede leer la idea y luego explicarla y sobre la relación entre las actividades realizadas (análisis y exposición) con la prueba nacional Faro. La profesora les explicó la importancia de establecer un proceso reflexivo para reforzar la creación de material, por ejemplo, para la prueba escrita que se realizará el 8 de diciembre, además, menciona que "si se puede analizar un ensayo, se puede responder para una prueba de comprensión de lectura".

Los estudiantes iniciaron con la actividad, trabajaron ordenadamente y comenzaron a exponer. Inmediatamente empezó a llover intensamente, lo que generó mucho ruido, lo cual sumado a la mascarilla, impidió escuchar a los expositores, por lo que se debió esperar unos minutos. Algunos alumnos expresaron sus inquietudes “¿qué hay que decir? Yo no sé qué decir, ayuda, profe”.

Inició el grupo 1, todos decidieron llevar material de apoyo, la primera persona procedió a leer que el “Idiay” se utiliza como “mae”, “pura vida” y otras expresiones del español de Costa Rica, el integrante 2 expresa que la lectura refleja inconformidad (el estudiante se movía de lado a lado). Rápidamente, pasó el grupo 2, en este transcurso la profesora pidió silencio, este grupo escogió la importancia del “Idiay” y cómo se evidencia un reclamo (deciden leer sus apuntes), también su exposición tardó dos minutos, aproximadamente. Continuó el grupo 3, uno de ellos estaba utilizando audífonos y se le solicitó respetuosamente guardarlos, se le explicó la importancia de no usarlos en la exposición y de no hablar; ellos enfatizaron en la lectura con el tópico de que era una llamada de atención al costarricense.

El grupo 4 decidió no leer. La profesora les sugirió hablar más fuerte como un recurso de dicción, pues a las personas de atrás les dificultaba escucharlos. Ellos expresaron en su aporte que el Idiay representa a las personas de Costa Rica en el sentido de que con esta expresión ellos buscan ser tomados en cuenta, como un recurso de apelación, también esta expresión tiene un sentido costarricense de “¿Qué quiere que haga?”, cuando no nos gusta algo, “¿qué le pasa?” (con un sentido de cólera). En el ambiente de la clase se notó una mayor atención a cómo son recibidas las ideas entre sus pares, es decir la aceptación del discurso. Algunos aprovecharon para decir alguna broma rápida y los expositores estuvieron atentos al recibimiento que tenían de sus compañeros.

La profesora, aprovechó para cerrar con algunas preguntas y comentarios de cierre, les mencionaba la GTA (instrumento utilizado por el MEP en este contexto) y su calificación, algunos agregaron que no la tenían en físico, pero sí en la plataforma de Teams. Entonces se procedió a revisar en clases para que el que quisiera la entregara de una vez.

En el tiempo que faltaba para salir, se realizó una práctica para las pruebas de Fortalecimiento de Aprendizaje para la Renovación de Oportunidades (FARO) la cual se proyectó en una pantalla que estaba arriba del escritorio. La profesora mediante

preguntas directas hace énfasis en el nivel explícito e implícito. Una vez que los alumnos terminaron, se les dictaron las respuestas. Es importante mencionar que estas clases tiene una duración de una hora, pues los grupos están divididos en dos secciones ejemplo 10-A1 y 10-A2; por lo tanto, se distribuyen las lecciones de español.

2. Interpretación

En dicha actividad hay un encuentro entre los conocimientos del docente y de los estudiantes, esto por medio de las preguntas que establece el alumnado sobre la relevancia de ese tipo de actividades para su desempeño en las pruebas nacionales FARO. Las actividades de la clase observada suponen un proceso analítico que promueve la criticidad alcanzada por medio de elementos literarios y que debían transmitir a sus compañeros y compañeras.

Como mencionan Ortiz (2015) y Blanco y Sandoval (2014), el constructivismo propone la adquisición y el desarrollo de destrezas y habilidades de una manera integral; en este sentido, la actividad propuesta busca establecer un enlace entre la lectura y la oralidad como mecanismo para amplificar el pensamiento crítico y la exposición ideas propias, sustentadas en la temática del ensayo leído en casa y trabajado en la GTA. Por lo tanto, no se retoman habilidades o destrezas de manera individual, sino que se integran para entrelazar y organizar contenidos de la asignatura; por ende, esta práctica de la lectura y la oralidad permite alcanzar un cambio en dos ramas, comprensión de lectura y las competencias orales para desenvolverse en diversas áreas.

En cuanto a la enseñanza de la *competencia oral*, durante la clase se producen textos orales, lo cual es indispensable, según Lomas (1994), durante una lección de oralidad; sin embargo, se va en contra de las ideas de Reyzábal (2001), debido a que se reduce al final en una exposición. Si bien algunos estudiantes solo podían comentar si leían lo que habían preparado, otros estudiantes lograron comunicar plenamente su análisis, por lo que se cumple con la intención comunicativa deseada en una parte de la población.

Con todo, el solicitar leer un texto y comentarlo oralmente, coloca al estudiante en un posible contexto profesional; no obstante, no se le brindan las herramientas e insumos necesarios para completar el proceso. De ahí que se cumpla parcialmente el objetivo de la enseñanza de la *competencia oral* propuesto en el marco teórico.

Con respecto a la Teoría de la Experiencia, se genera una interacción con la que el estudiantado debe tomar de sus conocimientos previos para la resolución de problemas (lectura de ensayo para elaborar texto oral). En este caso, se les coloca una situación, pero no evidencia que la experiencia sea significativa; es decir, que la resolución del problema los lleve a una modificación de su conocimiento previo.

En esta lección se evidencia el análisis crítico de un texto literario y su exposición oral ante sus compañeros. En la observación en sí se distingue que la estrategia empleada por el docente es la “colaborativa”, en la cual trabajan estudiantes con estudiantes y docente con estudiantes. Un punto importante es que se espera formar un pensamiento crítico mediante la literatura, objetivo muy cercano a las Políticas Educativa y la fundamentación del Programa de Estudios de Español (MEP, 2017).

Propiamente, sobre la mediación de la clase, se observó que se desarrolla una técnica de comunicación oral tradicional como las propuestas en el programa vigente. A pesar de esto, la docente medió de forma tal que los estudiantes intervenían continuamente, por lo que lograron apropiarse de esta experiencia que, muy probablemente, podrán replicarla en otros contextos dentro de una situación similar.

3. Estrategias didácticas para mediar la enseñanza-aprendizaje de la oralidad

- Creación de textos orales a partir de una lectura literaria.
- Conversación surgida desde el abordaje de preguntas del estudiante.
- Lectura en voz alta.
- Explicación docente sobre: prosodia, volumen de la voz y otras instrucciones para la mejora de la expresión oral.
- Preguntas directas

4.1.2.2. Observación 6: El ensayo *Idiay* de Carmen Naranjo.

La observación 6, como se evidencia en el cuadro 11, se llevó a cabo el día 18 de septiembre de 2021, contó con la participación de 12 estudiantes y duró dos horas, aproximadamente.

Cuadro 11

Información básica observación 6

Información básica	
Fecha	18 /09/ 2021
Hora de inicio	1:45
Hora de finalización	2:45
Cantidad de estudiantes participantes	12
Objetivo específico:	Observar las situaciones que plantea el docente para el desarrollo de la clase de comunicación oral en Educación diversificada nacional

1. Descripción

Inició la clase en otra aula, la cual tiene las mismas condiciones de la clase anterior (mismo pasillo) con el grupo que se ejemplifica con 10-B1; es importante agregar que para realizar las observaciones se tuvo que proceder a observar, en una semana, diferentes grupos porque, como se mencionó anteriormente, estos se encuentran divididos y, además, se presentan a clases la misma semana para un mismo tema; por lo tanto, durante esta semana que se evaluó el tema del ensayo, se tuvo la oportunidad de estar presente en esta clase, la cual implementa la metodología de la exposición y el análisis como método de refuerzo para el proceso de construcción de conocimiento.

Este otro subgrupo se encontraba en su primera clase semanal de Español, por lo que, en este momento, el tema fue la teoría del ensayo. La profesora mencionó nuevamente la GTA y, después de una motivación con respecto al tema, les preguntó si alguien le podía decir que era un ensayo, a lo que un estudiante respondió que era

una redacción, otro dijo que es más analítico. A partir de esto se inició una relación entre el tema y la redacción que se debía realizar para las pruebas FARO, en el cual se enfatizó la capacidad de análisis que se debía tener, también se agregó una lluvia de palabras como individualidad, subjetividad, íntimo de un tema y punto de vista.

A partir de lo que se conversó entre los estudiantes y la profesora, se inició propiamente con el ensayo de Carmen Naranjo ¡Idiay! Uno de los alumnos agregó: “es la expresión que nosotros usamos”; también se escucharon comentarios como algunas variaciones que ha tenido con los años por ejemplo el hecho de que algunas generaciones utilizan un acortamiento “di”. Entonces la profesora dio instrucciones para que se realizaran grupos de tres, siempre teniendo en cuenta las disposiciones de salud; por lo tanto, se trató de mantener distanciamiento, cada persona debió realizar la lectura e ir anotando ideas de análisis que le servían para exponer posteriormente.

Esta actividad inició con la pregunta: “¿qué es leer para ustedes?” Se comentó que leer es lo que está escrito y requiere algo más; prestar atención a lo que se encuentra ahí. Esto lo debían aplicar para, seguidamente, poner en práctica la parte oral. Este grupo demostró mucho interés por el tema, se presentó un ambiente donde se percibió que la mayoría mantenían amistad entre ellos y compartían gustos por lo que se estaba realizando. Todos trabajaron en silencio, constantemente consultaron a la profesora y, precisamente, esta clase se cerró con dicho espacio con la docente.

2. Interpretación

Uno de los puntos relativos a la teoría en esta observación, se trata de que los estudiantes se involucraron en el tema y lograron identificar la relación de contenido de la clase con su vida diaria. Justo en este punto es cuando Ausubel, según Ortiz (2015), comenta que se alcanza un aprendizaje significativo. Esto debido a que, según su experiencia en otras situaciones comunicativas, infirieron el cambio morfológico de la palabra “idiay” hasta la actualidad.

En esta clase, no se distinguen estrategias didácticas específicas sobre comunicación oral; sin embargo, se debe recordar que, según Araya-Ramírez (2012), todas las ideas e intervenciones orales son útiles para la enseñanza-aprendizaje de la comunicación. Por lo que, antes y durante la lectura del ensayo, las conversaciones

surgidas son aprovechables para desarrollar la oralidad. Es decir, la lección no debe ser específica del tema para poder estudiarlo.

Esta observación, como se distingue en la descripción de este diario de campo, no fue específicamente una clase de oralidad; sin embargo, todas las intervenciones orales que realizaron los alumnos se pueden estudiar desde esta perspectiva. Por ejemplo, con una evaluación formativa en donde el docente guía para que los estudiantes cumplan con su intención comunicativa. Todo lo que se hable en clase, es perfectamente utilizable para desarrollar la *competencia oral* de los participantes.

Se debe destacar que la intención comunicativa, según Cantero (1998), será siempre primordial en la oralidad. Los estudiantes en esta observación presentan dificultades para cumplir con su intención, por ejemplo: “-Profe, yo siento que es una redacción, pero no es oficial”, otro agrega, “-Es más analítico”; es decir, en esta intervención no logran comunicar efectivamente su idea, no pueden producir un mensaje completo y claro. En estos casos, el o la docente siempre estaba atento a aconsejarlos para que mejoraran su intención comunicativa con todo lo relacionado a la oralidad, como el uso de gestos, el movimiento de la mirada y más.

3. Estrategias didácticas para mediar la enseñanza-aprendizaje de la oralidad

- Preguntas orientadas al contenido.
- Preguntas generadoras (abiertas).
- Conversación surgida desde el abordaje de preguntas del estudiante.
- Explicación docente sobre: prosodia, volumen de la voz y otras instrucciones para la mejora de la expresión oral.
- Exposición.

4.1.2.3. Observación 7: Carmen Naranjo “Idiay”.

La observación 7, como se evidencia en el cuadro 12, se llevó a cabo el día 19 de septiembre de 2021, contó con la participación de 12 estudiantes y duró dos horas aproximadamente.

Cuadro 12

Información básica observación 7

Información básica	
Fecha:	19 /09/ 2021
Hora de inicio:	3 p. m.
Hora de finalización:	4 p.m.
Cantidad de estudiantes participantes:	12
Objetivo específico:	Observar las situaciones que plantea el docente para el desarrollo de la clase de comunicación oral en Educación diversificada nacional.

1. Descripción

Esta observación trata de la segunda clase de Español del grupo 10-B1 (mismo del 18 de septiembre). A partir de lo estudiado en la clase pasada, donde se realizaron varias actividades, se retomaron las ideas principales que anteriormente el alumnado subrayó, además de los análisis que ellos realizaron en sus anotaciones. Por lo tanto, la profesora realizó una relación de la lectura y el proceso creativo de un texto propio, tanto en la parte escrita como lo respectivo al texto oral. Nuevamente, el grupo se enfrentó a la dificultad del ruido que produce la lluvia. El primer grupo expresó que el texto de Carmen Naranjo simboliza la impaciencia y enojo, la EE2 miraba constantemente hacia el suelo y decidió leer sus anotaciones de apoyo.

Una dificultad notoria fue el tapabocas el cual sumó un distractor para el que expone además de que, al encontrarse con el sonido de la lluvia, dificulta más el paso de la voz y también los gestos faciales de los expositores. Otro alumno procedió, este decidió no leer, expresa: “El Idiay es una expresión del castellano, puede usarse en diferentes situaciones” -miró a su compañera como señal de que ella debe agregar

algo, ella tampoco leyó- Es importante agregar que los demás compañeros escuchaban atentamente, no se hicieron preguntas.

Otro subgrupo mencionó: “es una insinuación a desacuerdo (proceden a leer sus análisis al respecto). El Idiay no es de otro país más que de Costa Rica por eso es tan simbólico”. Mientras varios de sus integrantes pasaron al frente a exponer duraron aproximadamente cuatro minutos. La profesora también aprovechó para explicar algunos puntos que hablaron los expositores y realizó un cierre con el análisis del texto y la crítica que este representa para el costarricense. Con este cierre se dio un espacio para que se revisara la guía.

Para cerrar la clase se dio un espacio para la práctica FARO, en lo cual se conversó la importancia de estos ejercicios de análisis para la comprensión lectora y análisis, la cual contará con 40 ítems (aparte de la redacción). La profesora retomó la explicación del concepto de implícito y explícito y cerró la clase con la revisión de las respuestas.

2. Interpretación

En el caso del apartado pedagógico, la clase, en este contexto de pandemia, se centraba en la asignación de trabajo por medio de GTA, las cuales contaban con información que debían leer y los ejercicios a realizar. En particular, se les pidió que retomaran las características del género literario ensayo, leyeran “Idiay” de Carmen Naranjo y, con base en este último, sacarán ideas de lo que podían interpretar.

La actividad propone que el alumno sea capaz de analizar e interpretar textos para exponer luego sus ideas. La profesora se centraba en hacer ciertas correcciones en la parte oral, pero solo se tomaba en cuenta la presentación de los estudiantes. Por lo tanto, con base en la teoría, no es constructivista.

En esta lección, se encuentra una dificultad en cuanto a la Teoría de la Didáctica de la Lengua. Esto debido a que no hubo un cambio significativo en comparación a la clase anterior, se mantuvo la misma metodología y las intervenciones eran meramente lectura en voz alta.

El dinamismo en la lección, según Camps (2012), es primordial en la Didáctica de la Lengua, asimismo, debe ser un proceso creativo que genere reflexión. Si bien en esta clase hay un acercamiento a la lengua con las interacciones orales entre docente-estudiante y estudiante-docente, justo lo que espera la Didáctica de la

Lengua, no se visualiza claramente un proceso de reflexión y mejoramiento de prácticas educativas.

Un punto a destacar en esta lección es que las intervenciones orales de los estudiantes fueron desde un registro formal, con esto se distingue que en la institución se les han dado las herramientas necesarias para distinguir los diversos usos de la lengua según el contexto, lo cual Avendaño (2006) lo señala como primordial en la enseñanza de la *competencia oral*.

En esta clase, si bien no hubo muchas intervenciones entre los estudiantes, por ejemplo, no se hacían preguntas ni replicaban ninguna exposición, con el apartado de la argumentación se logró evidenciar el desarrollo de algunas teorías. Es probable que el motivo de la poca intervención sean las condiciones ambientales en ese momento (ruido por la lluvia), uso de mascarilla y sobre todo la falta de confianza.

En cuanto a esto último, se debe recordar que debido a la pandemia el estudiantado está apenas regresando a las clases presenciales; es decir, vienen de un proceso de escasa relación con los compañeros. De ahí que no se haya generado una situación comunicativa propicia para desarrollar la *competencia oral*. En este caso, la clase no es constructivista debido a que la intervención de la docente y los estudiantes está meramente enfocada en la exposición. No hay una interacción que abra el debate entre los estudiantes que exponen, los que escuchan y la docente. Por lo tanto, la actividad está orientada a la individualidad, cuando el constructivismo se orienta a un trabajo grupal donde interactúen todos los estudiantes de la clase.

3. Estrategias didácticas para mediar la enseñanza-aprendizaje de la oralidad

- Explicación docente sobre: prosodia, volumen de la voz y otras instrucciones para la mejora de la expresión oral.
- Exposición.
- Creación de textos orales a partir de una lectura literaria.
- Lectura en voz alta.

4.1.2.4. Observación 8: Continuación “Idiay”, Carmen Naranjo.

La observación 8, como se evidencia en el cuadro 13, se llevó a cabo el día 21 de septiembre de 2021, contó con la participación de 12 estudiantes y duró dos horas aproximadamente.

Cuadro 13

Información básica observación 8

Información básica	
Fecha:	21 /09/ 2021
Hora de inicio:	1:45
Hora de finalización:	2:45
Cantidad de estudiantes participantes:	12
Objetivo específico:	Observar las situaciones que plantea el docente para el desarrollo de la clase de comunicación oral en Educación diversificada nacional

1. Descripción

Esta es la clase que le correspondió al 10-B1. Se inició con un saludo, algunos alumnos antes de empezar la clase realizaron varias preguntas sobre FARO. Al iniciar la clase se partió de la importancia de analizar y expresar las ideas. Seguidamente, la profesora brindó instrucciones sobre cómo se trabajará el ensayo de Carmen Naranjo (es importante agregar que este grupo ya recibió la primera clase teórica).

La profesora les da ciertas instrucciones para guiar sus propios análisis, ellos le pidieron 15 minutos para organizarse en subgrupos. Entre las indicaciones se anotó: cuál es la crítica, su análisis, opinión, por qué la autora escribió esto. Ellos tuvieron algunas dudas: “Profe, ¿nos tenemos que presentar tipo buenos días”. Se notó muchísimo interés, algunos comentaron en voz alta que iban a improvisar.

EE1: “Buenas tardes, hoy vamos a exponer sobre el ensayo Idiay, estas ideas son intereses que tiene cada uno, mi parte preferida es que esta expresión es completamente tica, es completa y sencilla”. EE2: “Yo tengo un pensamiento diferente, yo hasta ahora comprendí el idiay y los diferentes significados, pero a mí me interesó

que el idiy es para juzgar en situaciones cotidianas entre conversaciones de adultos, expresa emoción”. El estudiante leyó el texto, lo citó, comentó, miró el público, todos escucharon atentamente.

EE3: “El idiy mueve la esencia de buscar ser reconocido por otros”. Este alumno también citó el texto y comentó: “somos personas egocéntricas no nos gustan las verdades, el texto critica la forma de actuar se basa en criticar las acciones de los ticos de que somos de mucho hablar y poco actuar. Al tico le cuesta ser oyente, tiene un comportamiento de doble moral, le gusta juzgar, pero no escuchar sus equivocaciones, en resumen, critica el comportamiento de nosotros y el uso del idiy”.

Siguió el Grupo 2 con cinco estudiantes “Buenas tardes, venimos a compartir las ideas del idiy, desde la primera vez, me llamó mucho la atención que el idiy se vuelve una tradición (y preguntó: ¿se entiende?). El estudiante mira el grupo, a las ideas que sacó del texto, mueve las manos al equivocarse, pide perdón (la profesora le señala que no se pide perdón durante una presentación, pero lo felicita para darle el refuerzo positivo).

El tercer alumno dijo con un tono de ironía “a mí me tocó dos hojas (el grupo se ríe con él explica y expresa “estoy temblando mucho” algunas personas le devuelven un gesto de aprobación) agregó “en otras palabras la autora se enojó con el tico, el tico salió con el rabo entre las patas (interrumpe el timbre muy al estilo de alarma de precaución). El idiy como excusa todo el tiempo además se debe mencionar que el idiy es una forma del tico de apoderarse del castellano y todo de la sociedad lo refleja, en una palabra. Al tico le gusta ser oyente (se le toma de las manos y mira a la profe) si uno le presta atención al ensayo este usa el discurso para múltiples significados”. La profesora hizo un comentario para reforzar el análisis de los estudiantes. Lo contextualizó con la realidad de ellos y reflexionó sobre quiénes somos y cómo podemos mejorar la sociedad.

Se procedió a pedir las GTA para que la docente los pudiera revisar, algunos comentaron la posibilidad de entrega inmediata, otros solicitaron subirla a la plataforma Teams. Se proyectó en la pantalla la práctica de FARO. Se les explicó cómo analizar la estructura específicamente decía: “cómo interpretar el nivel explícito e implícito”. Ellos procedieron a leer y apuntar las respuestas. Dictaron la lista y cada uno se autoevalúa. También les dio consejos de cómo abordar las palabras desconocidas, exactamente en un extracto de *Prohibido suicidarse en primavera*.

2. Interpretación

Al igual que en la observación anterior, la clase desarrollaba el tema de la lectura literaria del ensayo *Idiay* de Carmen Naranjo. De la misma forma se trató de exposiciones en donde los estudiantes brindaron su opinión y análisis del texto. Por lo tanto, no fue, como en la observación anterior, una clase constructivista.

En cuanto a la Didáctica de la Lengua, según Camps (2012), esta debe ser un proceso dinámico con mucha interacción entre docente-estudiantes y estudiante-estudiantes con el fin de practicar, adquirir y mejorar las habilidades comunicativas. Sin embargo, en este caso no existe dicho procedimiento, ya que es una comunicación unilateral por medio de la exposición.

Con respecto a la enseñanza de la *competencia oral*, Reyzábal (2001) menciona que no debe confundirse al empleo de técnicas como la lectura en voz alta o recitación, sino que debe ser un proceso donde toda interacción oral sea tomada como oralidad y, a partir de ahí, mostrar las herramientas para desarrollar la *competencia oral* adecuadamente. Esta clase, por lo tanto, se reduce al uso de una técnica: la exposición, lo cual, según el enfoque mencionado, es probable que no convierta en un aprendizaje significativo.

Por último, en cuanto a la evaluación de la oralidad, sí se distingue que no solo se toma en cuenta el producto, sino también el proceso, ya que el docente trabajó con los estudiantes durante la preparación y los comentarios eran más descriptivos que prescriptivos.

Con la observación 8 se evidenció que, con las exposiciones sobre el tema propuesto, no se generó intervención oral entre los estudiantes. La metodología no fue favorable para la discusión oral. Al igual que en las observaciones anteriores, se debe recordar que se encontraba inmersa en una de las etapas más fuertes de la pandemia, por lo que la interacción se volvía más complicada.

Aun así, las estrategias didácticas propuestas para la clase no se basan o, al menos, no se acercan a la Didáctica de la Lengua, ni a las nuevas tendencias de la enseñanza de la *competencia oral*. Además, no emplea las TICs y, todo esto, hace que no se forme una situación comunicativa replicable a los contextos de aplicación real de la competencia comunicativa.

3. Estrategias didácticas para mediar la enseñanza-aprendizaje de la oralidad

- Exposición.
- Conversación surgida desde el abordaje de preguntas del estudiante.
- Creación de textos orales a partir de una lectura literaria.

4.1.3. Hallazgos de las observaciones

Tras la descripción e interpretación de las observaciones, se lograron determinar las estrategias didácticas empleadas por los docentes en cuanto a la enseñanza de la expresión oral. En general, se pudo identificar que las técnicas de comunicación más empleadas fueron la exposición junto con la dramatización, lo cual era de esperar según los antecedentes de esta investigación, donde se mencionaba el uso de técnicas tradicionales.

Un punto importante para destacar es el uso de la creación de textos orales a partir de textos literarios, preguntas generadoras, interacción oral estudiante-estudiante y conversación surgida desde el abordaje de preguntas del estudiante. Estas técnicas resaltan debido a que no se encuentran dentro de las técnicas recomendadas dentro del programa y porque son más replicables en otros contextos, por lo que se vuelve aplicable fuera y dentro de un ambiente educativo. Además, los aportes y las interacciones entre estudiantes propician un espacio de autoevaluación y coevaluación de la oralidad, orienta al alumnado a prestar atención a las intervenciones de los demás, a ser críticos y autocríticos de la *competencia oral* de todos.

Por último, la explicación docente sobre prosodia, volumen de la voz y otras instrucciones para la mejora de la expresión oral, son consejos indispensables para mejorar la comunicación oral. Por lo tanto, aunque la explicación magistral sobre estos temas es de línea conductual, conocer estos términos ayuda a tener conciencia lingüística al momento de producir textos orales, por ejemplo, las muletillas, proyección de la voz y gestualidad.

4.2. Análisis planeamientos y GTA

En este apartado se analizaron dieciocho planeamientos y veinte Guías de Trabajo Autónomo (GTA), de las cuales trece incluían oralidad. Se debe mencionar que para esto se confeccionó una línea metodológica basada en categorías de análisis, las cuales se desarrollan a partir de las siguientes preguntas generadoras:

- ¿Cuáles actividades de oralidad se proponen en los documentos? ¿Qué desarrollan?
- ¿El planeamiento o la GTA presentan rasgos del enfoque comunicativo?, si los hay ¿cómo lo desarrollan?
- ¿Se unifican las cuatro habilidades comunicativas en el planeamiento? En caso de ser así ¿cómo las integra?
- ¿La metodología genera intervención oral?, ¿cómo?
- ¿Se le agrega el dinamismo esperado de la Didáctica de la lengua en los planeamientos y GTA?, en caso de plantearse, ¿cómo se propone?
- ¿Cuáles situaciones comunicativas se proponen? ¿Cómo se pueden replicar dichas situaciones en otros contextos?

Se debe aclarar que sobre los planeamientos se recopilaron en un contexto de pandemia, por lo que se recomendaba no planear de forma que surgiera alguna situación que rompiera el distanciamiento social. Sumado a esto, algunos de los documentos se dividen en virtual, a distancia y presencial, evidentemente en la parte de “a distancia” la comunicación oral era nula, por lo que impide su análisis. Por lo tanto, este vacío curricular debido a la pandemia produjo que la educación en el país cambiara la modalidad presencial a virtual en el 2020 y bimodal en el 2021.

En el 2020, las restricciones, el aislamiento y los protocolos sanitarios conllevaron a que se buscaran nuevas formas para continuar con el proceso de enseñanza-aprendizaje desde el hogar. Dentro de este contexto, el Ministerio de Educación Pública desarrolló una estrategia para la mediación pedagógica en Pandemia, denominada “Aprendiendo en casa”. La herramienta está directamente fundamentada en la Política Educativa y la Política Curricular vigentes, haciendo énfasis en la habilidad de aprender a aprender mediante la GTA.

Por lo anterior, en las Guías de Aprendizaje Base del 2020 se plantea que la oralidad, dentro de este contexto, no podía desarrollarse debido a que no había un

medio de interacción que propiciara un entorno adecuado para comunicarse de forma oral:

A pesar de que el desarrollo de habilidades en la comunicación oral resulta de trascendental relevancia para el individuo pues es su instrumento primario de comunicación, dado el contexto actual que determina el distanciamiento y la no prespecialidad [sic], se omitió el criterio de evaluación respectivo, así como las técnicas el diálogo y la entrevista orales. Por su naturaleza, para su puesta en escena se requiere de la preespecialidad [sic] y el trabajo grupal y colaborativo, entre pares. (MEP, 2020, p. 3)

Por lo tanto, en el contexto de pandemia no todo el estudiantado tenía acceso a recursos tecnológicos para poder conectarse a clases virtuales preparadas por los docentes; por lo tanto, el proceso de enseñanza-aprendizaje tuvo que adecuarse a las necesidades de los años 2020 y 2021; en el primero, las clases debieron darse de manera virtual aplicando el uso de GTA; mientras que, en el segundo, se pasó a un modelo combinado, donde se trabajaba con GTA y clases presenciales para evacuar dudas de estos documentos.

4.2.1. Análisis de planeamientos

En cuanto a la revisión documental de los planeamientos y de las GTA, todo el material recolectado se revisa para identificar cuáles presentan actividades que propicien la comunicación oral. Una vez se tengan los documentos, se comentarán y analizarán a partir de las siguientes preguntas generadoras:

- ¿Cuáles actividades de oralidad se proponen en los documentos? ¿Qué desarrollan?
- ¿El planeamiento o la GTA presentan rasgos del enfoque comunicativo?, si lo hay, ¿cómo los desarrollan?
- ¿Se unifican las cuatro habilidades comunicativas en el planeamiento? En caso de ser así, ¿cómo las integra?
- ¿La metodología genera intervención oral?, ¿cómo?

- ¿Se le agrega el dinamismo esperado de la Didáctica de la lengua en los planeamientos y GTA?, en caso de plantearse, ¿cómo se propone?
- ¿Cuáles situaciones comunicativas se proponen? ¿Cómo se pueden replicar dichas situaciones en otros contextos?

En el caso de los planeamientos, el Anexo 7 presenta un ejemplo de los machotes que se pueden descargar de la caja de herramientas del MEP, donde se encuentran planeamientos de todos los niveles y asignaturas para los diferentes meses del año. En el caso específico de esa plantilla (ver anexo 7), se trata de un planeamiento de décimo año académico para el mes de marzo.

4.2.1.1. Planeamiento 1.

El planeamiento 1 es de undécimo año de agosto del 2021 y el tema para este plan son las combinaciones gramaticales, interpretar mensajes orales e interpretar una técnica de comunicación oral. Es notorio que, tanto para el segundo como el tercer aprendizaje señalado, requerían el uso de la oralidad, pero es de destacar que, si bien las actividades para las combinaciones gramaticales son propiamente escritas e individuales, se especifica que son para prepararlos con el fin de utilizarlas en los textos escritos y orales que se proponen en las próximas elecciones.

Con lo anterior, se observa que se integran al menos tres de las habilidades comunicativas dentro del planeamiento, porque en un primer momento se trabaja en producción escrita y luego se espera emplear lo estudiado en una de las técnicas de comunicación oral propuestas. Esto debido a que les da a elegir entre un discurso, charla, debate o entrevista para que realicen un video, que deberán presentar a sus compañeros.

Es evidente que, dentro de lo posible, según el contexto, el planeamiento genera intervención oral. Por ejemplo, plantea las técnicas, pero no se distingue si dentro de la clase se consiguen intervenciones orales más espontáneas y fuera de las técnicas. Esto lleva a mencionar que no se presenta el dinamismo esperado de la Didáctica de la Lengua, sino que se limita al desarrollo de técnicas de comunicación oral presente en el Programa de Español.

En el planeamiento 1, en cuanto al enfoque comunicativo, para analizarlo es necesario tomar su respectiva GTA. Aquí, se nota que tanto la explicación del tema, como los ejercicios de práctica son prescriptivos, es decir, se acercan más al enfoque

gramatical que al comunicativo. Por ejemplo, son ejercicios de llenar el espacio en blanco con la combinación gramatical correspondiente y no formar un texto escrito que los emplee, lo que pudiera servir en otro contexto comunicativo. Sin embargo, es de recalcar que la naturaleza de estas guías hace muy complicado integrar un proceso más descriptivo. Esto se confirma debido a que en el planeamiento sí da pie a acercarse más al comunicativo.

Un punto en contra que se consigue en el planeamiento 1, por último, es que las técnicas de comunicación oral son propuestas fuera de un contexto más real. Sencillamente preparan su texto oral y lo graban para presentar, además, se deben seguir los protocolos de salud por lo que hace que el desarrollo de la técnica se vuelva muy forzado.

4.2.1.2. Planeamiento 2.

Con respecto al planeamiento 2, se desarrolló en septiembre de 2021 y es del nivel de séptimo año, con dos contenidos: la novela *Los ojos del perro siberiano* de Antonio Santa Ana y la entrevista oral. En cuanto al primer tema, fue muy enfocado en la comprensión lectora y la comunicación escrita. Por ejemplo, les solicita escribir las respuestas a una propuesta de lectura que incluye el análisis de la portada, el título, símbolos y problemáticas sociales presentadas en el texto. Por lo tanto, aquí la oralidad se limita a las intervenciones orales que realicen los estudiantes en clase, el único punto que expresamente invita a conversar oralmente es la primera actividad. En ella, por medio de una lluvia de ideas orales, se realiza un esquema con las características de la novela.

Este segundo contenido es muy diferente al primero, ya por defecto, al ser una de las técnicas de comunicación oral propuestas, tanto en su producto y parte de su proceso se emplea la oralidad. En un principio pide que imaginen una persona famosa que quieran entrevistar; luego, deben preparar el guion de forma escrita y al final, aplicarla, les pide dramatizarla con algún compañero. Antes de esto, se debe destacar que deben compartir sus preguntas para recibir consejos y esto también se desarrolla oralmente.

Visto esto, sobre el enfoque comunicativo, el planeamiento 2 está muy ligado. Esto debido a que, si bien coloca una guía de preguntas premeditadas, deja espacio a la libre interpretación, lo cual también se refleja en su respectiva GTA, aunque

algunas preguntan si son prescriptivas o de meramente comprobación de lectura, no son la mayoría. En la entrevista oral, el alejamiento del enfoque comunicativo radica en que se elige una técnica de comunicación y se sigue de una forma muy estructurada.

Un punto a destacar es la unificación de las habilidades comunicativas. En la novela, se enfoca en la lectura y escritura; sin embargo, aborda, aunque en menor escala, la escucha y la comunicación oral. Esto sucede a la inversa con la entrevista, ya que enfatiza en la escucha y comunicación oral, pero deben escribir un guion (comunicación escrita).

Es evidente que, en cuanto a metodología, el desarrollo de la GTA en la clase no genera intervención oral, justamente por eso su nombre es “trabajo autónomo”. Sin embargo, en todo momento se distingue que, mientras los protocolos de salud lo permitan, intenta incluir en el planeamiento la comunicación oral.

En relación con el dinamismo esperado en la Didáctica de la Lengua, la programación de la novela se aleja completamente; pero en la entrevista, al colocar a un compañero a responder las preguntas de la entrevista de forma improvisada y dramatizando a una persona famosa, le incorpora la necesidad de solucionar un problema de forma oral.

Es interesante resaltar en este planeamiento la poca utilidad que tiene la entrevista oral para replicarla en otros contextos para el entrevistador, sí muy eficiente para el entrevistado, debido a que le corresponde improvisar, por lo que lo coloca en una situación comunicativa no esperada que debe resolver; lo cual sí podrá replicar en otros contextos en el futuro.

4.2.1.3. Planeamiento 3.

En el planeamiento 3, correspondiente a undécimo año aplicado en mayo, se propone el análisis de un texto literario, el uso de los modos discursivos, la escritura de una novela corta atendiendo a los aspectos estructurales y gramaticales según la norma. En primer lugar, la actividad introductoria está enfocada en que los estudiantes brinden su opinión acerca de la canción titulada “Guantanamera” de Celia Cruz, inspirada en el poema “Yo soy un hombre sincero” de José Martí; por lo tanto, se plantea abrir un espacio de diálogo sobre el origen y el contexto social que influye su

creación. Luego, se pide a los estudiantes que repasen y apliquen las fases de análisis de textos literarios y no literarios a dicha obra artística.

Luego, se propone una actividad para acercar a los estudiantes al movimiento literario Modernismo, con el fin de que cada estudiante elija un tema o portada que le interese y lleve a cabo su proceso de escritura al crear una novela corta. Después de dicha actividad, se establece un espacio para la lectura compartida de “Nuestra América” de José Martí, así como la novela que realizó cada estudiante. Al final de dicha lectura, se establece un espacio de conversatorios en el que se abordan las temáticas tratadas en las novelas y en el texto literario leído.

Estas actividades están orientadas a la búsqueda de una integración de las cuatro habilidades (escucha, lectura, escritura y habla), ya que se proporcionan los recursos necesarios y la conexión entre actividades que promueven el traslape de una sobre otra. Por lo tanto, dicho planeamiento logra integrar, como se propone en el Programa de Estudios de Español del 2017, el desarrollo de las habilidades implicadas dentro de una clase de lengua y literatura.

Con base en lo anterior, es evidente que la propuesta planteada en el documento busca generar un espacio donde los alumnos sean capaces de expresarse de manera oral, atendiendo a sus conocimientos y a la intervención de los demás sujetos implicados en la dinámica de aula. Por lo tanto, la clase planteada brinda recursos para desarrollar la oralidad por medio de la literatura y el pensamiento crítico de los jóvenes al abordar el tema de la obra literaria y las tramas escritas por los alumnos.

En cuanto al enfoque comunicativo y a la Didáctica de la Lengua, la clase planteada tiene una conexión entre las diferentes habilidades y presenta un dinamismo que permite al estudiante ser el actor principal del proceso educativo, construyendo, con la guía del docente, su conocimiento y sus saberes para aplicarlos en el proceso comunicativo.

4.2.1.4. Planeamiento 4.

En el planeamiento 4 de séptimo año para el mes de mayo, se inicia con una lluvia de ideas sobre la palabra cuento, cuáles han leído o les han contado y cuáles elementos consideran que forman parte de este género literario. Luego, se propone la lectura grupal del cuento *El Huésped de Drácula* de Bram Stoker, reforzándolo

después con un audio de la lectura. Después, los estudiantes realizan comentarios sobre el cuento leído y los elementos de este que llamaran su atención. Seguidamente, se propone un proceso de investigación con el fin de que los estudiantes conozcan los requerimientos para llevar a cabo una entrevista oral, esto por medio de la realización de la GTA.

Más adelante, se propone un trabajo grupal en el cual se elaborará el guion para una entrevista oral, donde los personajes serán Bram Stoker, Johan y el cochero, personajes relacionados con el texto literario leído en clases. Dicha entrevista debe estar enfocada en el aporte de conocimiento en cuanto al refuerzo de la historia, pero también a la vida y obra literaria del escritor. Por consiguiente, la última actividad del planeamiento es la puesta en escena de la entrevista oral, las cuales serán presentadas por audio o video, determinado al azar. Al final, se realiza un conversatorio para socializar los conocimientos adquiridos.

Al igual que el planeamiento anterior, las actividades están orientadas para que haya un hilo conductor que propicie la lectura, la escucha, la oralidad y la escritura, dándole a cada una su espacio dentro del aula para que se desarrolle adecuadamente. La finalidad última de estas es que el estudiante pueda participar activamente en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, donde sea capaz de leer, escuchar, escribir y hablar dando su propia opinión de los temas o actividades realizadas junto con el aprendizaje adquirido en estas.

4.2.1.5. Planeamiento 5.

En el planeamiento 5 de séptimo año para el mes de febrero, la plantilla es tomada de la caja de herramientas del MEP, puesto que las actividades no están modificadas y son las mismas que se encuentran dicha página. Cabe resaltar que dicho documento está planteado para uso de los docentes a nivel nacional, por lo cual sirve de parámetro para medir y analizar la propuesta del MEP en torno a la oralidad en el aula de español.

En cuanto al contenido, se propone el análisis de afiches, infografías y carteles, con el fin de identificar elementos que llamen la atención del estudiantado. Posteriormente, se les solicita a los estudiantes que, por medio de la investigación de manera digital en medios electrónicos y física en las instalaciones del colegio, busquen estos tipos de textos no literarios. En dicho análisis deben considerar las cuatro fases,

tomando en cuenta el componente gráfico (el logotipo, la sintaxis, la semántica y la pragmática de la imagen) y el verbal (el encabezado, el cuerpo del anuncio, la sintaxis, semántica, y pragmática del texto). Con base en lo anterior, deben establecer la relación entre lo gráfico y lo verbal.

Posteriormente, se propone el análisis del anuncio, el contexto y las implicaciones sociales e ideológicas. Los textos analizados por los estudiantes deben ser presentados y se establece un proceso dialógico entre el expositor y el público por medio de preguntas generadoras que el primero hace al segundo, donde las conjeturas siempre estén sustentadas con evidencias presentes en el texto no literario analizado.

La actividad propone un proceso de mediación por parte de los estudiantes para plantear preguntas y establecer un diálogo sobre los puntos de vista. Se designa un relator encargado de sintetizar los aportes de la clase y un colaborador que media las interacciones de los compañeros de la clase. Seguidamente, se propone una etapa de creación, donde los jóvenes deben elaborar un afiche publicitario, un cartel o una infografía.

Finalizada esta etapa, se prosigue con un espacio de intercambio de opiniones sobre los documentos realizados, con la finalidad de enriquecer el trabajo generado por los compañeros; además, se resalta la importancia de la escucha activa. Por último, los estudiantes deben elaborar un espacio para exponer los trabajos realizados a los compañeros, los cuales pasan en subgrupos, evalúan los textos realizados por medio de una rúbrica brindada por el docente y dan una retroalimentación.

4.2.1.6. Planeamiento 6.

En cuanto al planeamiento 6 es de octavo año y se desarrolló en febrero de 2021. Abordó los contenidos de variedades dialectales del español de Costa Rica y el diálogo oral. En ambos temas se proponen actividades de comunicación oral; en el primero, se realizan conversaciones en donde comenten el habla de sus abuelos, padres y dichos de su región para que los compartan con sus compañeros. El segundo, por su naturaleza de técnica de comunicación oral, presenta el uso de la oralidad.

Un punto alto en estos planeamientos se debe a que hay una buena unificación de las habilidades comunicativas. En primer lugar, la comunicación oral en diversas

de las de actividades; en segundo lugar, la escucha, ya que deben identificar variedades fonéticas, morfológicas y léxicas a partir de videos de programas televisivos; luego, en un momento el docente solicita buscar información sobre los conceptos clave para la clase, por lo que deben leer para conseguir la información; por último, con la escritura del guion para el diálogo oral.

Con lo anterior, se distingue que la metodología genera bastante interacción oral. Esto también debido a que en cada actividad el docente propone en el planeamiento que los estudiantes discutan entre sí mientras resuelven los ejercicios.

Estas discusiones serán, probablemente, las situaciones comunicativas que podrán replicar en un futuro, ya que son más espontáneas y podrían tratar de cualquier otro tema. Mientras que la técnica del diálogo oral, a pesar de ser la recomendada en el programa de estudios, no es tan apta ya que es previamente escrita, por lo que pierde espontaneidad, además, se les solicita que sea grabada y esto puede ocasionar pérdida de naturalidad de la conversación.

En fin, en el planeamiento 6, se concluye que presenta una contradicción, porque la técnica propuesta específicamente para oralidad no parece ser tan efectiva, mientras que las demás actividades dirigidas a las demás habilidades comunicativas generan intervenciones orales más cercanas a la realidad.

4.2.1.7. Planeamiento 7.

En cuanto al planeamiento 7, se aplicó en febrero de 2021 y está orientado a noveno año. Se notó que posee las actividades de mediación de la plantilla descargable de la Caja de Herramientas del MEP. Se presenta sin ninguna modificación (al igual que en el planeamiento 5), es interesante este análisis, debido a que pudo ser utilizado por muchos docentes y se trata de la propuesta desde la oficialidad.

Con respecto a las actividades de oralidad propuestas en el planeamiento 7, en un principio se brinda una guía de análisis de un video publicitario. Esto puede ser aprovechable si el docente comenta las preguntas con los estudiantes de forma oral y se presentan las diversas perspectivas que pueden surgir de un análisis de video publicitario.

El enfoque de este planeamiento se acerca mucho más al descriptivo que al comunicativo. Esto se observa especialmente en la revisión de un video publicitario

que el estudiantado debe crear, ya que se pide tomar en cuenta muchos de los usos normativos de las de diversas letras, verbos, concordancia nominal y más. Sin embargo, se debe entender que un video publicitario debe estar estandarizado para el entendimiento de diversos grupos, por lo que revisar estos criterios de evaluación se vuelve una forma de cumplir con un contexto al que se podrían enfrentarse en la vida.

Sobre la unificación de las habilidades comunicativas, en el planeamiento 7 se presentan las cuatro; no obstante, la lectura y la oralidad están en un nivel inferior a las otras tres. Por ejemplo, para analizar el video deben escuchar; luego, para la producción de un video publicitario, deben escribir un guion y, por último, la intervención oral que se genere en el video, pero en este punto es importante señalar que no necesariamente habrá una intervención oral, perfectamente pueden solo agregar música y texto, sin la necesidad de una voz. Debido a esto, la lectura solamente es al mismo guion escrito por los estudiantes, es que la lectura y oralidad están apenas incluidos dentro del planeamiento.

La metodología de este planeamiento no es explícita en la generación de intervenciones orales. Para ello, dependerá de las modificaciones que el docente realiza, situación que no se presenta aquí, dado que se entregó sin ningún cambio. De la misma forma sucede con el dinamismo de la Didáctica de la Lengua.

Por último, es claro que la situación comunicativa que impera es aquella que surja a partir de la producción audiovisual de un video publicitario, lo cual, al tener más tiempo de reflexión y prueba y error, pierde espontaneidad. Aun así, debido al reciente crecimiento de redes sociales y comunicación por medio de videos, se convierte en un contexto muy apto para los requerimientos de la actualidad.

4.2.1.8. Planeamiento 8.

En cuanto al planeamiento 8, este corresponde al mes de febrero, dirigido a décimo año y el contenido es el artículo de periódico. Se trata de un planeamiento muy corto y poco específico sobre las actividades. En la etapa de conexión (término usado en los planeamientos durante la pandemia) se proyecta una imagen y el docente les brinda una serie de preguntas que se deben responder a partir de la imagen. No deja claro si es oral o escrita. De ser oral, podría generar algún tipo de interacción en algunas interrogantes; sin embargo, varias preguntas se responden con

sí o no, por ejemplo: “¿Tiene relación el título del artículo con el contenido del texto?” o “¿en el artículo hay alguna referencia a temas como la religión, historia, literatura, etc.?”.

Si bien el planeamiento no da muchos detalles, sí se puede responder a la pregunta de la unificación de las habilidades comunicativas. Se emplean las cuatro cuando primero leen un artículo, segundo, escriben su propio texto, tercero, lo exponen brevemente a sus compañeros, por lo que los estudiantes deberán ejercitar la escucha para entender a sus compañeros.

En general, la estrategia metodológica usada para generar intervención oral es la exposición, ya que no queda claro si las preguntas generadoras del inicio se responden oralmente. Es importante señalar que el planeamiento es de febrero de 2021, por lo que aún se encontraba en un contexto de pandemia muy restrictivo que le permitía tener a un grupo cada dos o tres semanas una lección presencial, de ahí que el planeamiento sea tan corto y se vuelva complicado comentarlo a fondo.

4.2.1.9. Planeamiento 9.

Con respecto al planeamiento 9, es de similar extensión que el anterior, corresponde al mes de marzo y va dirigido a undécimo año. Esta vez trata el tema de *Las flores del mal* y *Robinson Crusoe*. A diferencia del 8, aquí sí se menciona explícitamente que se dirigen unas preguntas sobre el texto de forma oral; no obstante, la debilidad del planeamiento radica en que no se agregan estas preguntas. Además, que se le enviaron las obras a los estudiantes para que las lean, pero no señala con cuánto tiempo de anticipación. Hace entender que fue en la misma lección, por lo que, sin mucha información por la falta de tiempo para la lectura, es poco probable que la conversación oral sea muy extensa.

En relación con las habilidades comunicativas, se presentan, pero no con un desarrollo notable. Por la naturaleza del tema, la lectura queda en un primer plano, sin embargo, no se distingue que haya un buen acercamiento a la obra. También, para el final de la clase deben escribir un texto de seiscientas palabras sobre la vida de Robinson Crusoe. Visto esto, la escucha y la oralidad se reducen a la actividad inicial con las preguntas que realizará el docente. Por lo tanto, se distingue que la metodología no genera gran intervención oral, ni el dinamismo propio de la Didáctica de la Lengua.

Por último, sobre las situaciones comunicativas, la conversación alrededor de una obra es un contexto que podrán replicar mucho en el futuro. Por ejemplo, con textos fílmicos, musicales, pictóricos o no literarios. No obstante, para este planeamiento no se les propone a los estudiantes una verdadera resolución de problemas que los reten.

4.2.1.10. Planeamiento 10.

En cuanto al planeamiento 10, es para el mes de marzo y está dirigido a sétimo año. Dicho documento tiene una particularidad que no se había encontrado en los demás. Aquí se solicita al estudiantado que se presenten, esto incluye la información personal, intereses sobre la materia de Español y qué recuerdan de años anteriores. Por lo tanto, se crea una situación comunicativa muy replicable en diferentes contextos como lo es la presentación personal ante otras personas oralmente. Además, se crea un ambiente propicio de confianza y se realiza un diagnóstico de forma oral.

La metodología del planeamiento 10 presenta varias actividades que generan intervención oral, como la ya susodicha y también conversatorios mientras leen el texto para la clase, *Cinco temas en busca de un pensador* de Carmen Naranjo. Se distingue claramente que con las diversas actividades propuestas se crea un gran dinamismo dentro de la clase, esto ayudado por el uso de tecnología y recursos didácticos interactivos que crean un ambiente perfecto para una comunicación más espontánea y natural.

Entre estas actividades se encuentran: preguntas escondidas alrededor de la clase, uso de códigos QR, escritura, exposición 1 a 1 sobre lo escrito, conversatorios cada vez que terminaba una actividad y preguntas del docente que esperan respuestas orales.

Con respecto al enfoque comunicativo, el planeamiento 10 propone la generación de textos orales en situaciones comunicativas reales, como la presentación y el comentario de un texto. También, incluye una interacción constante docente-estudiante y estudiante-estudiantes, la cual es un punto muy positivo también en la Didáctica de la Lengua.

Las cuatro habilidades comunicativas están estrechamente ligadas durante el planeamiento y distribuidas de forma equitativa. Brinda tiempo para la escritura de

textos expositivos, lectura de los escritos de los compañeros, escucha durante la conversación e incluso en un pequeño debate para ahondar en detalles del texto.

En síntesis, es evidente que el planeamiento 10 está completo en cuanto al desarrollo de las habilidades comunicativas unificadas, enfoque comunicativo, metodología que genera intervención oral y dinamismo en las actividades de mediación.

4.2.1.11. Planeamiento 11.

En relación con el planeamiento 11, está propuesto para el mes de abril y está orientado a octavo año. Entre las actividades de oralidad que se proponen en dicho documento están: lluvia de ideas para recordar características de la poesía, conversatorios más abiertos sobre el tema y lectura en voz alta de poesías escritas por los propios estudiantes. De estas se destacan los conversatorios, ya que los temas que propone parecen ser aptos para generar interacción oral entre el grupo.

Esto último está directamente ligado al enfoque comunicativo, debido a que se les brinda relevancia a las experiencias personales del estudiantado. Al hablar sobre estos temas es más fácil que intervengan con más naturalidad y espontaneidad, lo cual crea una situación comunicativa más real y replicable en otros contextos. De este modo, se puede evaluar la oralidad y probablemente el estudiante no lo creerá así, por lo que no se sentirá presionado.

En cuanto a la unificación de las habilidades comunicativas. Se emplean las cuatro durante el planeamiento, pero no se distingue una integración, sino que son actividades aisladas. Por ejemplo, el docente realiza un ejercicio de escritura creativa e inmediatamente después reproduce audios sobre formas de tratamiento para ser analizados, por lo que no se ligan las actividades entre sí.

Con respecto a la intervención oral generada con la metodología, en ciertas actividades, como el conversatorio ya comentado, tiene mucha probabilidad de originar intervenciones orales; sin embargo, las demás actividades dejan duda. Un ejemplo de esto es que deben hablar con sus compañeros sobre su poema, aquí la dificultad radica en que escribir un poema conlleva mayor complejidad y no todos lo lograrán, por lo que en esta actividad no podrán expresarse de la forma que lo propone el planeamiento.

En síntesis, el planeamiento 11 emplea las cuatro habilidades comunicativas, pero de forma aislada. Además, algunas actividades requieren un proceso de escritura previo de gran dificultad, por lo que comentarlas posteriormente podría perder el dinamismo esperado.

4.2.1.12. Planeamiento 12.

En el caso del planeamiento 12, está planteado para el nivel de noveno año del mes de abril. En este se propone el abordaje del texto periodístico, resaltando elementos relevantes sobre el formato. Lo anterior, conlleva a un conversatorio sobre las temáticas localizables en la noticia, artículo o sección del periódico asignada como la estructura o el lenguaje empleado. Luego, se procede a una clase magistral sobre las falacias en el discurso y la estructura del artículo periodístico, realizando una síntesis de los contenidos por medio de un mapa conceptual, lluvia de ideas o fichas informativas.

Posteriormente, se propone el desarrollo de una actividad de producción escrita en la cual deben redactar un ensayo. Se presentan elementos importantes de la teoría sobre la construcción de párrafos, coherencia, cohesión y uso de signos de puntuación. La elaboración de este texto debe cumplir con los pasos de planificación, borrador y pase a limpio.

Por consiguiente, el enfoque comunicativo se presenta en el conversatorio debido a que se toman hechos de la vida cotidiana como lo son las noticias del ámbito nacional, hechos de la actualidad que permean la vida cotidiana de los estudiantes y sobre los cuales pueden emitir una opinión o un juicio. Por ende, las actividades siguientes están guiadas por la temática abordada en los archivos seleccionados y distribuidos por el docente para la actividad inicial.

El planeamiento está orientado a la integración de las cuatro habilidades, puesto que promueve la lectura de artículos de periódico, la oralidad por medio del conversatorio, la escucha de las opiniones de los demás y la fase de escritura por medio de la elaboración de un ensayo. Por otra parte, la intervención oral se genera, desde cierta perspectiva, al darle participación activa a los estudiantes para conocer su postura sobre temáticas específicas presentes en su entorno, donde deban escuchar las opiniones de los demás compañeros y sus puntos de vista.

El dinamismo de la clase se alcanza por medio del constructivismo y de la participación activa de los estudiantes, alcanzado por la integración de habilidades en el aula de español. A pesar de esto, la actividad final se centra en identificar los tipos de párrafos en artículos de periódicos proporcionados por el docente, hecho que podría hacerse con los ensayos del alumnado aplicando una coevaluación. Este tipo de evaluación mencionada anteriormente, permitiría a los estudiantes aplicar los contenidos vistos en la clase en textos reales elaborados por los compañeros y propiciaría un espacio de reflexión y de mejora por medio de las recomendaciones dadas por sus pares.

4.2.1.13. Planeamiento 13.

Con respecto al planeamiento 13, está programado para el mes de marzo, para aplicar con décimo año y el contenido es la Época Clásica. De este planeamiento se destaca que no especifica en ningún momento una actividad de oralidad. Se centra en la escritura y en la escucha, por ejemplo, en análisis de videos. En cuanto a los demás puntos a revisar en el planeamiento, no hay interacción entre compañeros, ni unificación de las habilidades comunicativas precisamente por no agregar oralidad y muy poco de lectura.

4.2.1.14. Planeamiento 14.

En relación con el planeamiento 14, está planeado para el mes de marzo y para el nivel de noveno año. Los temas a desarrollar son el texto científico y el debate. A diferencia del planeamiento anterior, aquí sí se proponen actividades que incluyan oralidad, aunque en pocos momentos, y no necesariamente por la técnica de comunicación oral, sino por el comentario grupal sobre preguntas del tema estudiado.

Este planeamiento no presenta rasgos claros del enfoque comunicativo. Se vuelve una clase de investigación, pero sin dinamismo ni mayor interacción entre las personas estudiantes. De no ser por la técnica de comunicación oral, la metodología generaría intervención oral de forma escasa. Y, aún con el debate, la clase de oralidad se reduciría simplemente a una técnica aislada.

Sobre las habilidades comunicativas, se trabajan las cuatro. En el texto científico, deben tanto leer como escribir y en el debate se debe trabajar en la escucha de los argumentos de los demás grupos y en la expresión oral de los argumentos

propios. Sin embargo, no se unifican, sino que se tratan dos primero y luego las restantes dos.

Visto esto, las situaciones comunicativas que presenta el planeamiento 14 son conversaciones alrededor de un texto científico y el debate. En cuanto a la primera, se vuelve una situación muy replicable en otros contextos académicos de un nivel más avanzado. El debate, por su lado, se propone de una forma que no genera intervención real y espontánea, ya que primero deben escribir su guion. Por lo que no se convierte en una actividad que se pueda replicar en diferentes contextos fuera de la institución.

4.2.1.15. Planeamiento 15.

Con respecto al planeamiento 15, está planteado para el mes de mayo con el nivel de octavo año y se trabaja con la obra *Un viejo con alas* de Melvin Méndez. Las actividades de oralidad que propone son el comentario de algunas preguntas sobre el teatro incluida en un juego en línea y la lectura compartida del texto, en donde cada estudiante protagoniza un papel.

En este planeamiento se nota la unificación clara de tres de las cuatro de las habilidades comunicativas, debido a que deben leer y debe ser en voz alta representando a un personaje, por lo que practican oralidad. Además, deben escribir un resumen de la obra que incluya algunos de los temas transversales del Programa de Español vigente. La escucha es la que no se desarrolla, ya que, si bien escuchan la intervención de sus compañeros, al mismo tiempo leen la obra, de ahí que no se puede asegurar que sea escucha activa o comprensión lectora.

En cuanto a la metodología, esta genera intervención oral en las preguntas de la actividad inicial, lo cual se convierte en la situación comunicativa más real. Esto debido a que la interpretación oral del texto dramático es en general una lectura en voz alta y dependerá de la cualidad y capacidad de cada estudiante para desarrollar su expresión oral o no.

Por último, en relación con el dinamismo esperado de la Didáctica de la Lengua, se proponen diversas estrategias didácticas, pero ninguna crea un ambiente propicio para la intervención oral espontánea y natural. Por lo tanto, las situaciones comunicativas replicables se reducen nuevamente a las conversaciones de grupo alrededor de preguntas generadoras. La interpretación de la obra dramática es una

situación comunicativa muy específica en un área con un número reducido de oportunidades para replicarla en un futuro.

4.2.1.15. Planeamiento 16.

En el planeamiento 16, está planteado para noveno año para el mes de mayo. Se introduce el tema de la poesía por medio de un video que explica la definición, las características y los elementos que forman parte del género lírico. Luego, resuelven una sopa de letras sobre poesía lírica y narrativa. Por medio del poema *Balada de la Cosecha* de Jorge Bravo se analizan elementos importantes de la poesía. Más adelante, se propone un proceso de construcción de esquemas de la información suministrada sobre la temática de la clase a modo de ficha de repaso.

Después, se solicita a los estudiantes que investiguen sobre la poesía coral, donde entran en juego los elementos que la componen, las pautas a seguir para su ejecución y el impacto generado en el oyente. Mediante la elaboración de un poema, los estudiantes retomarán los usos ortográficos y los homófonos. Cada grupo tiene asignados unos usos ortográficos y cuando ya tengan la composición deberán buscar la manera de unir su parte con las de los demás grupos, creando un solo poema y asignándole una melodía. Luego, se ensaya y se graba la intervención para compartirla con otros participantes de la comunidad educativa.

La actividad de oralidad como tal que se propone en el presente planeamiento es la poesía coral, planteada por medio de la escritura creativa llevada a cabo por los estudiantes. En cuanto al enfoque comunicativo, depende de la mediación del docente, el trabajo de los estudiantes y la interacción entre los estudiantes, o sea, se centra principal en la dinámica de grupo, la organización y la resolución de problemas que surjan en el camino, pero la interacción oral no llega a tener un peso en situaciones cotidianas. En este sentido, se vuelve un contexto replicable pero no real, puesto que dicha actividad artística se reduce a un ambiente más reducido.

En el planeamiento como tal, nuevamente se unifican las habilidades: lectura por medio del material proporcionado por el docente y que deben sintetizar, además de la investigación previa que deben realizar para saber sobre la poesía coral; escritura con la creación del poema según los datos encontrados en la fase de lectura; escucha en el trabajo colaborativo para unificar los fragmentos, en la organización de la puesta en escena y el ensayo, puesto que deben estar atentos a lo que sucede, a

las opiniones e intervenciones de los demás compañeros; habla al dar sus aportes en la construcción del texto, en el apartado organizativo y, finalmente, en la interpretación coral del poema.

El dinamismo dependerá de la mediación del docente y la participación activa de los estudiantes, de lo contrario, se volverá una actividad compleja y tediosa para el alumnado. La actividad propuesta puede replicarse en un contexto académico o artístico, pero no en la vida cotidiana, por lo que la propuesta planteada se vuelve limitada en cuanto a su empleo en la vida cotidiana como se propone en el enfoque comunicativo.

4.2.1.17. Planeamiento 17.

El planeamiento 17, está planteado para el mes de mayo con el nivel de décimo año. Por su parte, desarrolla el tema de un texto del Siglo XIX. Aquí, las actividades de oralidad se reducen a una lluvia de ideas para elegir una obra y a la lectura en voz alta del texto seleccionado por los estudiantes. En este caso, *El conde de Montecristo*.

Este planeamiento no demuestra rasgos del enfoque comunicativo, ya que no presenta una interacción en contextos reales, ni se le presentan problemas por resolver que se consideren un reto comunicativo. Se menciona en el planeamiento que se analizará el texto mientras leen, se supondría a partir de esto que se realiza oralmente; sin embargo, no explica las pautas o procedimiento a seguir para este análisis.

En cuanto a las habilidades comunicativas, no existe una unificación evidente. En un primer momento se hace la lluvia de ideas (oralidad), de ahí se reproduce un video sobre el texto elegido (escucha); sin embargo, no se profundiza en el video, no hay comentario o análisis. Luego, la lectura del texto con su análisis. Por lo tanto, no se integra la escritura en el planeamiento.

Con respecto a la metodología, no queda especificado de qué forma se genera oralidad fuera de las dos actividades ya comentadas, por lo que la mediación del docente se vuelve esencial para incitar a los estudiantes a comunicarse oralmente. Lastimosamente, esto solo se podría averiguar con una observación de clase, lo cual se imposibilitó en este colegio debido a la pandemia.

Por último, no se distingue un dinamismo en las estrategias didácticas propuestas. Además, la situación comunicativa que puede ser replicada en otros

contextos en la lectura en voz alta. Por lo tanto, el planeamiento 17 es limitado en cuanto a las actividades que generen oralidad.

4.2.1.18. Planeamiento 18.

En lo que respecta al planeamiento 18, está planteado para trabajar con en el mes de febrero con undécimo año. Las actividades de oralidad propuestas son conversatorios y exposición. En cuanto a los conversatorios, se realizan a partir de palabras relacionadas con el texto científico que los mismos estudiantes envían al docente. Esta estrategia es útil ya que por medio de la oralidad y de una forma más abierta se diagnostican y repasan temas de años anteriores.

La exposición, por su parte, es para presentar un texto científico que los estudiantes hayan analizado según las indicaciones del docente. Si bien esta es una práctica muy estructurada que no requiere espontaneidad, sí es una situación comunicativa real, que deberán replicar en un contexto académico y laboral constantemente.

Sobre las habilidades comunicativas, existe una unificación que concatena adecuadamente las actividades. Primero, la oralidad al inicio de la lección; después, la lectura de un texto científico según las ideas de la estrategia anterior; luego, la exposición, lo cual será también escucha para los compañeros y, al final, la escritura de un texto científico con la información sistematizada durante la lección.

Visto todo lo anterior, se distingue que la metodología genera intervención oral, pero no brinda la certeza de un dinamismo; debido a que son actividades muy tradicionales y estructuradas, por lo que dependerá de la mediación del docente para motivar a los estudiantes a expresarse oralmente.

En síntesis, el planeamiento 18 tiene como fortaleza la unificación de las habilidades comunicativas y la actividad inicial, la cual incluye oralidad. Sin embargo, la comunicación real y espontánea dependerá del desarrollo de la clase según la mediación del docente.

4.2.1.10. Estrategias didácticas para mediar la enseñanza-aprendizaje de la oralidad vistas en los planeamientos.

El tercer objetivo de esta investigación busca determinar las estrategias didácticas empleadas por los docentes para el desarrollo de la *competencia oral* en los colegios en estudio. De ahí que se plantean a continuación las estrategias surgidas durante la revisión documental y análisis de los planeamientos:

- Explicación docente sobre: prosodia, volumen de la voz y otras instrucciones para la mejora de la expresión oral.
- Exposición.
- Creación de textos orales a partir de una lectura literaria.
- Lectura en voz alta.
- Preguntas orientadas al contenido.
- Preguntas generadoras (abiertas).
- Preguntas directas.
- Conversatorios.
- Debate.
- Poesía coral.
- Entrevista oral.
- Dramatización.
- Lluvia de ideas.
- Grabación de videos que incluyen oralidad.

Se dividieron estas estrategias según su frecuencia de mención en los planeamientos. Esto se presenta en el siguiente cuadro:

Cuadro 14

Frecuencia de uso de actividades para desarrollar la competencia oral en las clases de Español

Muy frecuente	Frecuente	Poco frecuente
-Conversatorios. -Lectura en voz alta. -Lluvia de ideas.	-Explicación docente sobre: prosodia, volumen de la voz y otras instrucciones para la mejora de la expresión oral. -Exposición. -Creación de textos orales a partir de una lectura literaria. -Preguntas generadoras. -Preguntas directas.	-Preguntas orientadas al contenido. -Debate. -Poesía coral. -Entrevista oral. -Grabación de videos que incluyen oralidad.

Cabe destacar que las técnicas de comunicación oral propuestas en el programa se ubicaron en poco frecuente debido a que solamente se usan cuando la plantilla del MEP la incluye. Esto representa una diferencia frente a las estrategias de conversatorios, lectura en voz alta y lluvia de ideas, que se emplean en la mayoría de las lecciones e incluyen oralidad, aunque no se propongan específicamente como una técnica de comunicación oral en el Programa de Estudios de Español actual.

4.2.1.20. Hallazgos de los planeamientos.

Después de la revisión de los planeamientos suministrados por profesores de Español, se sintetizaron los hallazgos más importantes sobre la expresión oral. En este sentido, en algunos casos se evidenció el empleo de técnicas y recursos para el desarrollo de esta habilidad, mientras que otros no presentaban gran cambio o simplemente la oralidad quedaba relegada. Lo anteriormente mencionado se sintetiza en el siguiente cuadro.

Cuadro 15

Hallazgos de los planeamientos

Planeamiento	Hallazgos
1	<p>Integra tres de las cuatro habilidades comunicativas: escritura, oralidad y escucha. Se limita al desarrollo de técnicas de comunicación oral presente en el Programa de Español. Se acerca más al enfoque gramatical que al enfoque comunicativo y las técnicas de comunicación oral están fuera de contexto de aplicabilidad realista.</p> <p>El empleo de las técnicas de comunicación se vuelve muy forzado debido a los protocolos de salud, ya que limitan la intervención entre estudiantes.</p>
2	<p>Con entrevista oral se retoma literatura.</p> <p>En la actividad deben pensar en un personaje famoso que quieran entrevistar y hacer un guion de entrevista oral. Sin embargo, esto tiene poca utilidad para retomar en otros contextos para el entrevistador.</p> <p>Entre los hallazgos positivos, se resalta que el entrevistado debe improvisar, se dramatiza la entrevista y existe una lluvia de ideas como intervención oral.</p>
3	<p>En este planeamiento se propone el diálogo como estrategia colaborativa, la cual se trata de desarrollar por medio de la</p>

Planeamiento	Hallazgos
	literatura. También, se realiza una lectura compartida y un espacio de conversatorio de las temáticas tratadas, con esto se integran las cuatro habilidades comunicativas.
4	En este documento se da el uso de técnicas de comunicación propuestas por el programa, específicamente el diálogo oral. Por otra parte, integra las cuatro habilidades comunicativas en el planeamiento.
5	Planeamiento sin modificar, las actividades de mediación son las sugeridas en la Caja de Herramientas del MEP. Se trabaja la expresión oral por medio de presentación de afiches publicitarios y preguntas generadoras. Se propone un proceso de mediación por parte de los estudiantes para plantear preguntas y establecer un diálogo sobre los puntos de vista. Se brinda un espacio para el intercambio de ideas de forma oral, activa y replicable en contextos fuera del aula.
6	En el planeamiento se identifica la unifican las habilidades comunicativas. Con respecto a las técnicas se pudo encontrar el diálogo oral. La técnica oral es menos efectiva. Otras actividades dirigidas a las demás habilidades comunicativas generan intervenciones orales más cercanas a la realidad.
7	El planeamiento no fue modificado por el docente, las actividades de mediación sugeridas en la Caja de Herramientas del MEP son las que se encuentran en este documento proporcionado para la investigación. El planeamiento se acerca más a lo descriptivo que a lo comunicativo. Unificación de las cuatro habilidades, nada más que la lectura y la oralidad se dan en un menor nivel.

Planeamiento	Hallazgos
	Intervención oral a medias porque para hacer el video pueden recurrir a otros elementos que no sea la voz. Las intervenciones orales en este planeamiento dependen de las adecuaciones que haga el docente para que se lleven a cabo.
8	<p>En el planeamiento se emplean preguntas abiertas para general intervenciones orales, el problema radica en que varias de las preguntas propuestas se pueden responder con 'sí' o 'no'.</p> <p>Existe unificación de las habilidades comunicativas.</p> <p>Planeamiento muy restrictivo en cuanto a la intervención oral debido al contexto actual de la pandemia, debido a que al verse una vez cada dos o tres semanas no se convertía en un ambiente de confianza entre estudiantes.</p>
9	Se trabaja las preguntas de literatura de forma oral; sin embargo, se detecta que no hay una preparación anticipada del escenario comunicativo porque las preguntas no están en el documento.
10	<p>Se emplea la presentación personal de forma oral, situación replicable en diversos contextos (otros cursos, nuevo miembro en un grupo de trabajo o amigos).</p> <p>Constantes conversatorios durante la lectura de textos literarios.</p> <p>La tecnología y recursos didácticos interactivos generan mucho dinamismo a la clase y la unificación de las habilidades comunicativas.</p>
11	<p>Las actividades de oralidad planteada son: lluvia de ideas, conversatorio y lectura en voz alta. Temas aptos para desarrollar la oralidad en los conversatorios, esto brinda relevancia a las experiencias personales y propicia mayor dinamismo.</p> <p>Las actividades se dan de manera aislada en cuanto a las</p>

Planeamiento	Hallazgos
	habilidades comunicativas, es decir, no hay integración entre estas.
12	En el planeamiento se realiza un conversatorio en el cual se plantean escenarios semejantes a los de la vida cotidiana, entonces se realiza la lectura de artículos, se incorpora la oralidad por medio de la técnica anterior y se termina con un breve escrito.
13	En el planeamiento no hay trabajo de las habilidades comunicativas precisamente porque no hay planteamientos que se apoyen de la comunicación oral.
14	En el planeamiento se emplea la técnica de comunicación del debate, pero de forma aislada. Además, es la única actividad que genera intervención oral en el planeamiento. Al final del planeamiento se proponen conversatorios a partir de textos científicos, lo cual es replicable en otros contextos académicos.
15	Las actividades de oralidad propuestas en esta clase radican en el comentario de preguntas y la lectura compartida de un texto literario dramático. Hay una unificación de tres de las cuatro habilidades comunicativas: habla, lectura y escritura. Las intervenciones propuestas no son espontáneas.
16	En la propuesta para esta clase se emplea la técnica de comunicación oral de la poesía coral. Esta técnica, según se observa en el planeamiento, es útil para desarrollar elementos proxémicos, prosódicos y kinésicos; sin embargo, no es muy replicable en contextos de la cotidianidad.
17	La actividad se reduce a una lluvia de ideas y a la lectura en voz alta del texto del siglo XIX. No se da una interacción en

Planeamiento	Hallazgos
	contextos reales ni presenta problemas por resolver que sean un reto. No hay una unificación evidente de habilidades. La intervención del docente es la que puede propiciar una interacción oral más allá de la lluvia de ideas.
18	Se utiliza la exposición como medio para abordar los textos científicos y el conversatorio para trabajar palabras con cierta dificultad teórica. Sin embargo, dependiendo de la forma que se trabaje puede acercarse más a lo tradicional.

4.2.2. Guías de Trabajo Autónomo

Como menciona la Dirección de Educación Técnica y Capacidades Emprendedoras (2021), el trabajo autónomo es “la capacidad que tienen las personas estudiantes de realizar actividades por ellos mismos, sin necesidad de que los docentes estén presentes” (p. 2). Además, propone que las Guías de Trabajo Autónomo son la respuesta a un desafío para la educación costarricense a causa de la pandemia por COVID 19, puesto que sirve como una herramienta didáctica que favorece la mediación pedagógica para la educación a distancia y combinada propuesta en los ciclos lectivos 2020-2021.

Así mismo posibilita el desarrollo de estrategias de mediación pedagógica que propicien un trabajo autónomo o colaborativo, fomentando el respeto del espacio personal de distancia para mitigar un posible contagio y a su vez continuar el desarrollo de aprendizajes y habilidades en el marco de la transformación curricular. (Dirección de Educación Técnica y Capacidades Emprendedoras, 2021, p. 2)

Este sistema de evidencias significó una de las principales formas para trabajar durante este contexto. Según Murillo et al., (2021) el MEP implementó un conjunto de medidas administrativas y pedagógicas para solventar los cambios en el proceso de

enseñanza-aprendizaje generados por la pandemia. Debido al aumento de casos a nivel nacional por el COVID 19, el MEP y el Ministerio de Salud toman la decisión de suspender lecciones, pero esto no implicó tomar vacaciones. Por lo tanto, surgen nuevas orientaciones y directrices para mediar el proceso de enseñanza-aprendizaje en diferentes modalidades y contextos, lo cual implicó un trabajo autónomo desde los hogares a causa de la cuarentena.

Por consiguiente, el Ministerio de Salud y el MEP propusieron la implementación de mecanismos tecnológicos y otras herramientas pedagógicas como método de acompañamiento al estudiante por parte de los centros educativos a causa de la emergencia nacional. Durante el proceso se identificó cuatro escenarios de conectividad: con dispositivo y conectividad, con dispositivo e internet reducido, con dispositivo, pero sin internet y sin dispositivo ni internet. En abril se realizó el cambio de estrategia de mediación, se pasó de utilizar la plantilla de planeamiento didáctico a las Guías de Trabajo Autónomo, “constituyen la estrategia de planificación de actividades apoyadas con herramientas virtuales o a distancia” (MEP, 2020, citado por Murillo et al., 2021).

Por otra parte, el trabajo autónomo se define como: “proceso en que la persona estudiante, por medio de las actividades didácticas diseñadas por la persona docente, puede autorregular su aprendizaje y tomar conciencia de sus propios procesos cognitivos y socioafectivos cuando aprende” (Murillo et al., 2021, p.10); por lo tanto, el estudiante debía estar en la capacidad de trabajar de manera autónoma desde su casa según las actividades propuestas en las GTA y apoyado por el docente de manera virtual.

En cuanto a la estructura de la GTA, inicia con la información administrativa de la institución, así como las instrucciones de entrega. Luego, se presenta el apartado llamado “*Me preparo para hacer la guía*”, en donde se informa sobre los materiales, condiciones que debe tener el lugar donde se trabajará y tiempo estimado. Posteriormente, se encuentra “*Voy a recordar lo aprendido en clase y/o aprender*”, aquí se brinda la materia necesaria para poder completar la GTA. Después, está “*Pongo en práctica lo aprendido en clase*”, en esta parte se ofrecen los ejercicios o prácticas sobre los contenidos de la clase. Por último, se coloca la “*Autoevaluación de mi desempeño*” para que el estudiante reflexione sobre lo realizado en la GTA.

Con respecto al análisis de las GTA, se comentaba a partir de las siguientes preguntas generadoras:

- ¿Cuáles actividades de oralidad se proponen en las GTA? ¿Qué desarrollan?
- ¿La GTA presenta rasgos del enfoque comunicativo?, si los hay, ¿cómo lo desarrollan?
- ¿Se unifican las cuatro habilidades comunicativas en la GTA? En caso de ser así, ¿cómo las integra?
- ¿Los ejercicios propuestos en la GTA generan intervención oral? ¿Cómo?
- ¿Se le agrega el dinamismo esperado de la Didáctica de la Lengua en la GTA?, en caso de plantearse, ¿cómo se propone?
- ¿Cuáles situaciones comunicativas se proponen? ¿Cómo se pueden replicar dichas situaciones en otros contextos?

Se debe aclarar que, por su naturaleza, las GTA están diseñadas para realizarlas de forma autónoma, por lo que la intervención oral será mínima, por lo que el análisis de algunas guías es muy breve. Sin embargo, en algunos casos incluían grabaciones de audio y video o ejercicios que podían generar conversaciones con su burbuja social. Por ello, se decidió también incluir en este trabajo el análisis de las GTA.

Estas GTA cuentan con una división por momentos, los cuales son: conexión, clarificación, construcción y colaboración. La conexión es el primer momento y en el cual el estudiante hace el primer acercamiento con la temática propuesta. La clarificación es el segundo momento y consiste en sistematizar la información del elemento visto en la etapa anterior, con el fin de darle mayor claridad y sintetizar los datos más importantes. La construcción es el tercer momento y en el cual se le propone al estudiante pondrá en práctica los conocimientos adquiridos en la escritura de algún tipo de texto. La colaboración es el cuarto y último momento, donde los estudiantes interactúan, revisan sus textos y realizan una retroalimentación de lo elaborado por sus compañeros.

4.2.2.1. Guía de trabajo autónomo 1.

En la GTA 1 de oralidad se estudia el tema del periódico. Puntualmente, en el primer momento se plantea una exposición del trabajo individual del artículo, este es realmente novedoso ya que incorpora uno de los cambios más significativos de este contexto y es precisamente la virtualidad. Es decir, el medio de comunicación principal es la plataforma de Microsoft Teams; por lo tanto, como estrategia se escoge diferentes opciones que involucran la oralidad y la docente lo solicita en diferentes actividades.

El docente comparte en los grupos de Teams, por medio de la sección de archivos. Posteriormente un espacio para la retroalimentación de los compañeros y la docente, seguido se comparten observaciones por el chat de Teams. Las recomendaciones se pueden brindar también por medio de audios, en las cuales se exprese de forma oral dicho aporte. A partir de lo anterior, se realizan las correcciones según las sugerencias, una autoevaluación y autorregulación.

4.2.2.2. Guía de trabajo autónomo 2.

La GTA 2, se incorpora la misma estructura de la primera, en la cual se presentan puntos como pautas antes de iniciar, las cuales se presentan como materiales o recurso que voy a necesitar, condiciones que debe tener el lugar donde se va a trabajar, tiempo en que se espera que realice la guía. En el cuarto momento: Colaboración, se solicita en las indicaciones que trabaje con la técnica oral del Debate. En la elaboración de este apartado, se trabajará mediante el desarrollo de una clase TEAMS, el grupo se fragmentará en tres equipos y se distribuirá el trabajo de la siguiente forma: el 1 (Describir el concepto de panel), el 2 (Redactar pautas para realizar un panel) y el 3 (audio sobre el impacto positivo que genera dicha técnica).

Para la presentación del documento se utiliza una tabla, la cual se divide en dos partes, se nota que según se desarrolla existe una coherencia lógica entre las diversas instrucciones, por ejemplo, con respecto a estas se agrega al lado derecho lo correspondiente a la guía didáctica, la primera se acompaña de lo siguiente: “Investigo en páginas confiables de Internet, y trato de completar la información que se me solicita a continuación. Concepto de Debate.” Adjunto a esto se encuentran cuadros de colores para que la persona estudiante escriba su respuesta. “Pautas a

seguir para la ejecución de un Debate” y “Impacto que puede generar la técnica oral conocida como Debate (Audios)”. Al finalizar el trabajo se propone una rúbrica de autoevaluación y evaluación sumativa.

4.2.2.3. Guía de trabajo autónomo 3

En la GTA 3 se tratan temas como corrientes literarias como el Neoclasicismo, Posromanticismo, se procede a realizar un análisis literario en el poema *Remordimiento Póstumo* de Charles Baudelaire. Con respecto al tercer momento, se solicita crear un texto de 450 palabras relacionados con el trabajo anterior y es en el cuarto momento: Colaboración, cuando se dan las instrucciones de realizar un intercambio con un compañero para realizar una coevaluación, es decir, se describe cómo cada compañero o compañera, en el supuesto de la presencialidad, debe analizar el texto de sus pares con el fin de crear una recomendación constructiva.

Se menciona que en este proceso la docente mediará dicha actividad, ya sea para apoyar a la persona estudiante en la creación oral de su crítica o aportar a lo realizado por la otra parte. En esta propuesta, como cierre se pretende un nuevo intercambio, pero esta vez dedicado únicamente a la lectura frente a los demás y para concluir este punto se le solicita a un tercero que brinde su punto de vista con respecto a la exposición y el contenido.

4.2.2.4. Guía de trabajo autónomo 4.

En relación con lo anterior, la técnica mencionada se repite en la GTA 4, pero con el tema del mito clásico. Un aspecto importante es que ambos planteamientos se realizan en un nuevo contexto educativo, el cual pretende crear conocimientos que puedan ser aplicados tanto en la virtualidad o de forma presencial, por lo tanto, el enfoque comunicativo se puede reflejar en el reforzamiento de habilidades para ambas situaciones; también, resaltan las diferentes áreas de la lengua con lo que se complementa un aprendizaje significativo e integral. Esto se puede evidenciar en el proceso de redacción que se realiza de 450 palabras, en las discusiones planteadas entre los compañeros y el aporte que finalmente ellos deben de crear en sus textos orales.

4.2.2.5. Guía de trabajo autónomo 5.

En la GTA 5 la temática de este documento es el ensayo. Un aspecto importante es que inicialmente se indica en las instrucciones: formar tríos con sus compañeros respetando la distancia, leer en ensayo *Yiya* de Carmen Naranjo y subrayar las ideas más importantes del texto. Luego, la persona estudiante debe exponer al docente y a los compañeros tres ideas del resumen del ensayo, con ayuda del grupo. Como se puede apreciar se intenta crear un balance entre la parte teórica y el trabajo colaborativo. Dicho desarrollo se puede observar en los apartados de observaciones. Se mencionan los siguientes objetivos: Establece los requerimientos que se deben tener en cuenta para la adecuada interpretación oral del ensayo. Desarrolla la adecuada interpretación oral del ensayo.

4.2.2.6. Guía de trabajo autónomo 6.

La GTA 6 aborda la lectura del texto literario de *El Huésped de Drácula*, al cual se le aplican las fases de análisis; luego, se propone la realización de la Entrevista Oral como técnica didáctica. En cuanto a esta segunda parte se pide investigar el concepto de "Entrevista oral", las pautas a seguir para la ejecución de esta y el impacto que tiene en el proceso comunicativo y el aprendizaje de nuevos conceptos. Se debe señalar que para esta segunda parte los estudiantes no tuvieron una interacción entre ellos, sino que su papel consistía en concientizar teóricamente los conceptos como entrevista oral, pautas a seguir para la ejecución de una entrevista, impacto positivo en el proceso de comunicación y aprendizaje de nuevos conceptos.

4.2.2.7. Guía de trabajo autónomo 7.

La GTA 7 se enfoca en el análisis literario de *El diario de Ana Frank*, esto por medio de material adjunto como videos sobre la obra autobiográfica y la reseña del texto, corrientes y géneros literarios. En cuanto a la oralidad, se propone realizar una entrevista a familiares sobre la función de la carta formal, si ha elaborado una carta formal y si conoce las tres misiones que puede cumplir una carta formal por medio de WhatsApp o mensaje normal. En la GTA el estudiante debe agregar un pantallazo de las respuestas recibidas y elaborar un informe sobre los datos recopilados.

4.2.2.8. Guía de trabajo autónomo 8.

En esta misma línea, la GTA 8 trabaja temáticas como la noticia de periódico, corrientes y géneros literarios, redacción de textos expositivos y el panel como técnica didáctica. En la estructura de estos documentos utilizados durante el auge de la pandemia, se plantea varios momentos de aprendizaje, específicamente en el cuarto momento, llamado "Colaboración", se les solicita a los estudiantes primero investigar qué es un panel, por lo que, al igual que los documentos anteriores, se nota un constante refuerzo por las competencias metodológicas o críticas. Se le aclara al grupo que esto se desarrollará por medio de audios y por la aplicación Teams.

4.2.2.9. Guía de trabajo autónomo 9.

En la GTA 9 se trabaja con el texto literario de Melvin Méndez, titulado *Un Viejo con Alas*, donde se retoman las fases de análisis y la realización de un resumen valorativo de la obra, el cual debe leerse en la clase virtual o presencial tanto para los estudiantes como para la docente. Por lo que la estrategia implementada en esta GTA es la lectura en voz alta.

4.2.2.10. Guía de trabajo autónomo 10.

La GTA 10 plantea el estudio de las variedades léxicas, morfológicas y fonéticas de español de Costa Rica. Luego de investigar sobre este tema, se brinda la instrucción de realizar un diálogo oral con cuatro distintos grupos etarios. Al final deben grabar un audio del impacto que cada uno cree que pueden tener las entrevistas orales, no les solicita grabar las entrevistas.

4.2.2.11. Guía de trabajo autónomo 11.

En el caso de la GTA 11, se propone la realización de un video publicitario de un producto innovador (se da la posibilidad a los que no tienen acceso a internet que hagan un guion escrito de lo que va a contener el video). Para la elaboración de dicho video, el alumnado debe hacer uso de los recursos orales (tono, timbre, acento, velocidad, intensidad, emotividad, etcétera) y gramaticales (concordancia, léxico variado, sinónimos, antónimos, homónimos, polisemia y monosemia, para evitar redundancias y repeticiones). Se propone practicar varias veces antes de grabar. Por

último, se pide elaborar una frase motivadora y que sea compartida por WhatsApp o Facebook con el docente y demás personas que el estudiante quiera.

4.2.2.12. Guía de trabajo autónomo 12.

La GTA 12 trabaja el análisis y comentario de *Cinco temas en busca de un pensador* de Carmen Naranjo. En su mayoría la GTA se desarrolla de forma escrita. La única propuesta de oralidad es la retroalimentación que se brinde en el momento que la clase presencial, pero no menciona si solamente lo hará el docente o también participan los compañeros.

4.2.2.13. Guía de trabajo autónomo 13.

Para finalizar con las guías que trabajan oralidad, la GTA 13 aborda la lectura de textos literarios, enfocada en el Renacimiento y el Siglo de Oro español al leer en conjunto tres capítulos de *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha* de Miguel de Cervantes Saavedra, esto en la virtualidad y en la presencialidad.

Las GTA restantes (de la 14 a la 20) no incluían la oralidad dentro de sus propuestas. Algunos de los temas tratados fueron el texto científico, el artículo de periódico, vicios de lenguaje, géneros literarios, análisis de poesía y la lectura de textos literarios. En general, estaban enfocadas a la producción de textos escritos. Esto es un dato relevante ya que se trata de un número considerable de GTA sin el desarrollo de la oralidad.

4.2.2.14. Hallazgos principales de las GTA.

En síntesis, un aspecto importante que se ha generado en este contexto es que se puede notar la preocupación de mantener las tendencias educativas que usualmente se trabajan en la presencialidad tal como la construcción del aprendizaje del estudiante, pero desde un enfoque digital y a distancia. Un ejemplo de lo anterior es que, conforme hubo una mayor capacitación y conocimiento de la funcionalidad de la aplicación de reuniones virtuales, se podían encontrar actividades como: trabajar por subgrupos en una misma sala de reuniones.

Además, se debe resaltar que se distinguió un esfuerzo de los docentes por agregar estrategias de la oralidad a las GTA. Esto a pesar de que en los primeros lineamientos del MEP ante la pandemia señalaban que no era necesario incluir las técnicas de comunicación oral.

4.2.2.15. Estrategias didácticas para mediar la enseñanza-aprendizaje de la oralidad vistas en las GTA

Algunas de las estrategias didácticas encontradas dentro de los hallazgos de este apartado son las siguientes:

- Panel.
- Exposición.
- Entrevista oral.
- Lectura en voz alta.
- Producción de textos orales de opinión.
- Grabar audios sobre el tema visto en clase.
- Retroalimentación oral.
- Debate.
- Diálogo oral.
- Autoevaluación y coevaluación.

A partir del análisis de las GTA, es notorio que su naturaliza de autonomía dificulta la producción oral del estudiantado. Esto debido a que se elimina la interacción con sus compañeros. En las estrategias didácticas encontradas, por ejemplo, la mayoría no generaban una interacción oral, sino que eran grabaciones de

video o audio donde se hablaba. Por lo tanto, tampoco se trabajaba con la espontaneidad de la oralidad, ya que las estrategias propuestas requerían una preparación escrita previa.

Es necesario recalcar que esto en una consecuencia del contexto de la pandemia, debido a que las disposiciones sanitarias recomendaban el distanciamiento social y eran pocas las ocasiones en que se asistía a clases. Además, cuando se retomaba presencialidad, se continuaba con el trabajo de las GTA como forma de prevención de contagio, por lo que aún en clases era complicado la producción de textos orales.

Asimismo, se distinguió que en el planteamiento de las GTA no se lograba integrar las cuatro competencias comunicativas, por lo general se trabaja con dos o tres. Por ejemplo, para las técnicas de comunicación oral se quedaban en la teoría, como investigar qué es un panel o preparar las preguntas para una entrevista, pero no necesariamente aplicarla. Por lo tanto, dicho esfuerzo por incorporar las técnicas en el contexto virtual sí fue evidente; sin embargo, no comparable a la presencialidad sino como una nueva forma de experimentación de la oralidad.

5. Capítulo quinto: Lineamientos para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje de la *competencia oral*

«Una buena educación es precisamente el origen de todo el bien en el mundo»

Immanuel Kant

Tras la revisión, en un primer momento, de los antecedentes y, en un segundo momento, de las entrevistas, se logró observar que existe una dificultad general del estudiantado para expresarse oralmente. Por ello, este capítulo presenta diversas ideas que buscan cumplir con el objetivo cuatro de la investigación: proponer lineamientos didácticos, curriculares y evaluativos para la mejora del proceso de enseñanza de la *competencia oral* en las aulas.

La presentación de estos lineamientos se dividió en tres apartados. Primero, todos aquellos referentes a recomendaciones didácticas; segundo, lo referente a cambios y enriquecimiento en el área curricular; y, por último, una serie de lineamientos sobre la evaluación de la oralidad durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

5.1. Didácticos

Se debe recordar que la enseñanza de la *competencia oral* es indispensable para comprender y producir textos orales, los cuales se relacionan con habilidades comunicativas que se pueden apreciar en los diferentes intercambios de la cotidianidad. Para esta enseñanza, como se evidenció en los análisis de las observaciones y los planeamientos, así como en los antecedentes y marco teórico, las técnicas de comunicación oral tradicionales son insuficientes para desarrollar la oralidad íntegramente, ya que están fuera de contexto y no necesariamente se utilizarán en la comunicación diaria.

Por ejemplo, el panel y la mesa redonda, si bien son unas técnicas que en un ambiente profesional o educativo se vuelve útil, no se emplearán en la mayor parte de la comunicación oral durante la vida e incluso no son de uso frecuente durante las clases, ya que ni en los planeamientos ni en las entrevistas incluían estas técnicas. Por lo tanto, también se deben incluir en el programa actividades que sean más replicables en un futuro próximo, como la ya mencionada entrevista de trabajo en un

roleplay. A partir de lo anterior, se propusieron los siguientes lineamientos en el aspecto didáctico.

5.1.1. Estrategias didácticas recomendadas

Este lineamiento surge a partir de las estrategias didácticas encontradas en las observaciones, los planeamientos y las GTA que se consideraron convenientes o que con un cambio se puede aplicar en clase. Entonces, se recomienda emplear la dramatización, los debates, los juicios y los conversatorios, debido a que son técnicas que promueven espacios donde la oralidad puede utilizarse ampliamente, ya sea por medio de un lenguaje formal o informal. Además, como se mencionó anteriormente, estas dinámicas permiten abordar las habilidades comunicativas como un ente unificado, donde hay cabida para la escritura, la lectura, la escucha y la oralidad dentro de la misma clase.

Aunado a lo anterior, estas técnicas pueden favorecer el trabajo colaborativo, el empleo de coevaluaciones y autoevaluaciones sobre el desempeño del alumnado. Además, permite abordar temas de la vida cotidiana o de actualidad nacional e internacional, con la finalidad de que emitan sus criterios sobre ese tópico o los representen de manera teatral, aunque también propicia un espacio para que propongan soluciones sobre los temas tratados.

En el caso de la dramatización, no solo se puede aplicar cuando se lee una obra dramática en clase, sino que también obras escritas por los mismos estudiantes que incluyan algún otro contenido del programa, de forma que sirva como repaso y como ejercicio de producción escrita y creatividad. Del mismo modo, los debates, juicios y conversatorios se pueden adaptar a cualquier otro tema; por ejemplo, la discusión alrededor de un texto literario, así como se notó en la entrevista de un docente donde se hizo un juicio para saber si Clarissa era adúltera o si el Quijote estaba o no loco.

A continuación, se van a brindar ejemplos sobre las estrategias didácticas que se recomiendan en esta investigación para el desarrollo de la oralidad en el aula de Español.

5.1.1.1. Conversatorios como oportunidad para la socialización y la salud mental.

Los estudiantes como seres sociales pueden encontrar en la clase de oralidad un espacio clave para la interacción con el otro. Esto es de suma importancia en un contexto que sufre las consecuencias de una coyuntura donde destaca la emergencia sanitaria del COVID-19 en el cual se vivió un aislamiento social que hasta la fecha se ha prolongado por dos años. Esto último afectó a la mayoría de personas y, sobre todo, a jóvenes y niños que están en etapas de aprendizaje y desarrollo de las habilidades comunicativas. Como mencionan Cassany, Luna y Sanz (1994):

La lengua no es únicamente un instrumento de comunicación, sino que esta comunicación es a la vez el instrumento que nos permite conocer cómo conciben el mundo nuestros coetáneos, cómo lo entendían nuestros antepasados y, al mismo tiempo, nos permite expresar, transmitir o dejar constancia de cómo lo entendemos nosotros. (p.36)

También, en este aspecto, se puede señalar que el docente puede potenciar el asertividad como una base para crear textos y diálogos que refuercen el respeto, la tolerancia con el otro, de modo que estos espacios sean lugares seguros para expresar sentimientos, ideas y opiniones o fomentar la salud mental.

Por lo tanto, el docente puede echar mano de esta dinámica para el desarrollo de la oralidad por medio de otros temas relacionados con literatura o lengua y que permitan la integración de las cuatro habilidades comunicativas. Mientras tanto, el estudiantado puede poner en práctica su *competencia oral*, generar conocimiento sobre otros temas de interés para él y sus compañeros. Además, con esta estrategia se puede abordar cualquier temática que se proponga ya sea de la asignatura de Español o ajena al currículo, pero que propicie un desenvolvimiento más natural en el estudiante.

Como se evidenció en las entrevistas, en el análisis de planeamientos y GTA, el dinamismo que tenga la actividad y la integración que se haga de las habilidades depende de una escogencia adecuada del contenido o la temática y de la creatividad del docente, esto según lo proactivo que sea el grupo. Este tipo de dinámicas ayuda

a que el alumnado sea parte activa del proceso de enseñanza-aprendizaje, dándole la oportunidad de expresarse, dar su punto de vista y argumentar o contraargumentar sobre un tema de interés.

Además, este tipo de actividades pueden replicarse en otros entornos, puesto que, en otras situaciones cotidianas, el ser humano está en constante diálogo con las demás personas con las que convive. Por lo tanto, si se desarrolla adecuadamente sirve de base para que los jóvenes puedan conversar con los demás de diferentes temas, puedan argumentar a favor o en contra sobre un tópico siempre desde el respeto y la tolerancia.

5.1.1.2. Entrevistas y debates.

En estos lineamientos se ha buscado propiciar situaciones comunicativas más cercanas a la realidad del estudiantado; sin embargo, no se debe eliminar del todo las estrategias de comunicación oral tradicionales. Ahora bien, se considera importante ubicarlas en eventos comunicativos de todo tipo. Por ejemplo, en los niveles superiores (décimo y undécimo) el empleo de debates muy serios o entrevistas laborales que requerirán un uso del registro formal de la lengua, situaciones que serán de gran utilidad para la persona estudiante en algún momento de su carrera profesional.

Aun así, estas técnicas, en niveles iniciales, se deben situar en contextos particulares que estén más inmediatos a la realidad del alumnado. Es decir, eventos comunicativos más informales para propiciar el desarrollo de la *competencia oral*, por ejemplo, debatir sobre la actitud de un personaje en una película, letras de canciones que les gusten e incluso noticias sobre la farándula dentro de la realidad nacional. Estas situaciones podrían ser más llamativas para defender un punto de vista en edades más tempranas y así trabajar con la expresión oral de forma más natural y espontánea, además, que la construcción del aprendizaje será significativo y tal como lo señalan Ortiz (2015) y Blanco y Sandoval (2014) reforzará la interacción en el aula y el aprendizaje colaborativo a través del diálogo.

El docente, además, puede emplear la entrevista de trabajo unificada con el currículo (contenido de noveno y décimo), de forma que intente situarlo más cercano posible a una interacción típica en momentos de reclutamiento o contratación de una empresa (*puede realizarlo mediante el uso de roleplay*). Por lo tanto, la clase de

Español y el uso de la oralidad en la lección se convertirán más trascendentes en un contexto futuro a corto y mediano plazo. Es necesario que, al desarrollar este tipo de actividades, el docente haga evidente al estudiante la utilidad que puede tener la práctica de estas situaciones comunicativas.

5.1.1.3. Dramatización.

Otra estrategia relevante es el uso de la dramatización como técnica didáctica para practicar y desarrollar la oralidad, ya que permite adentrarse en una temática, una situación específica y un personaje en particular para representarlo por medio de elementos proxémicos, lingüísticos y paralingüísticos. “El usuario de la lengua intercambia con frecuencia los papeles de receptor y emisor en la comunicación; por ejemplo, en una conversación, tan pronto escuchamos como volvemos hablar o a cortar la intervención del otro” (Cassany et al., 1994, p. 94). Por lo tanto, estos recursos de la oralidad, junto con la puesta en escena, propician un espacio donde el estudiante pueda ser capaz de emplearlas adecuadamente para darle el sentido al personaje y se acople a lo planteado en esta dinámica. Es necesario que el estudiante sea consciente de los elementos de la oralidad que está practicando, para que los replique en otros contextos, como exposiciones, entrevistas y presentaciones personales.

El uso de la dramatización, como se vio en el análisis de los planeamientos, se puede enlazar con las otras habilidades (lectura, escritura y escucha), puesto que se puede utilizar la primera como una etapa de contextualización de forma grupal y, a su vez, puede potenciar la escucha; además, da pie a que los alumnos puedan escribir el guion o la obra que quieren representar, tomando en cuenta los criterios que el docente determine para llevarlo a cabo. Aunado a lo anterior, la actividad también permite retomar elementos de textos literarios o no literarios para ser adaptados y representados, poniendo a prueba la creatividad de los estudiantes para llevarlo a cabo.

Por último, si bien esta es una de las técnicas de comunicación tradicionales que no serán de uso diario para todos los estudiantes, se puede aprovechar para que desarrollen la proxemia, prosodia y manejo del espacio físico. Estos elementos sí son muy útiles para uso cotidiano tanto a nivel profesional, como educativo y familiar, debido a que son una herramienta para cumplir a cabalidad con la intención comunicativa dentro de cualquier conversación.

5.1.1.4. Lectura en voz alta, un medio para el reforzamiento de técnica oral.

Un elemento que media en el aprendizaje significativo es el arte, este no solo permite la exploración de la creatividad, sino que aporta un espacio para unificar la parte escrita de la comunicación, la lectura y precisamente la lectura en voz alta crea esa oportunidad de trabajar integralmente aspectos proxémicos como la distancia entre personas, así como el acercamiento, es decir, enfocarse en los espacios personales y grupales.

Un aspecto importante que se debe retomar es el de la conciencia del proceso en los alumnos, esto radica en el sentido que las personas puedan analizar su propia actuación y, a partir de esto, autocorregirse o aportar a los demás compañeros. El mundo de ficción también crea posibilidades interpretativas que van más allá de aspectos formales como la música, la danza, expresividad, entre otras.

Desde el uso de la declamación hasta la lectura de un texto no literario permite la práctica de manejo del espacio físico en la comunicación oral, ya que al emplear la gestualidad para darle más expresividad al mensaje. Esto podría ser replicado en el momento de producir textos orales argumentativos, en donde deba defender o convencer sobre un punto de vista. Por lo tanto, el docente puede aprovecharse de esta actividad para estudiarlo junto con, por ejemplo, los modos discursivos.

Según Cassany et al., (1994) para practicar con este recurso se realiza la distinción de tipos de lectura, la primera corresponde a la lectura dramatizada (interpretar un escrito). En este último caso se puede hacer énfasis en los elementos que incluyen, por ejemplo, los elementos prosódicos tal como la entonación y a esto incorporarle recursos literarios como la poesía o diálogos. También, se describe la lectura comunicativa en la cual se realiza la lectura de un texto científico, que únicamente tiene la persona expositora, esta persona debe saber interpretar globalmente la comprensión oral. Por último, se menciona la lectura evaluativa, la cual tiene la particularidad de que es compartido por todo el grupo y una persona hace el papel del lector de forma fluida de manera que el resto del grupo tiene el papel de escucha pero con la intención de ir marcando el texto y escuchar activamente para corregir aspectos de entonación, velocidad, legibilidad, errores normativos y gramaticales.

5.1.2. Reestructurar estrategias

El programa de estudios anterior (2009) y el actual (2017) se han quedado rezagados en cuanto al abordaje de la oralidad, puesto que solamente se proponen una serie de técnicas que se pueden utilizar dentro de la clase para desarrollar la *competencia oral*. La mediación de la oralidad a través de técnicas, no es censurable o reprochable, pero no puede ser la única aproximación. Se debe replantear el abordaje para que sea coherente con el marco teórico del enfoque comunicativo, el cual explicita la importancia de trabajar desde situaciones comunicativas reales, contextualizadas y asociadas a la vida cotidiana para el desarrollo de las habilidades comunicativas. Además, se debe ampliar el espectro de técnicas y no solo se reduzca a ellas. De manera análoga que como se hizo con el canon literario en secundaria, se puede ampliar y diversificar desde el programa de estudio.

Como se mencionó en el marco teórico de esta investigación, autores como Camps (2012) destacan el dinamismo que surge en la didáctica de la lengua, precisamente por la búsqueda y adecuación constante de mejores estrategias y renovación. Por lo tanto, reestructurar las estrategias permite darle un enfoque donde la oralidad esté orientada a hechos comunicativos replicables en la realidad y que le dan la oportunidad al estudiante de pulir sus habilidades y competencias para que, cuando se encuentre en una situación similar, sus mensajes sean más claros y convincentes,

En este lineamiento, el docente deberá emplear su creatividad e ingenio para adaptar dichas técnicas, aplicar las técnicas del programa y ampliar la cantidad de estas con otras que no se toman en cuenta en este documento curricular mencionado anteriormente, Lomas (1994) precisamente hace referencia al argumento de que las capacidades comunicativas, con el apoyo pedagógico necesario, fortalecen la comunicación humana. Por lo tanto, el uso de estas técnicas debe responder a la vida cotidiana, donde las situaciones comunicativas sean replicables en diferentes contextos.

Un punto importante es que se recomienda aplicar las técnicas a partir de un contenido del programa, de forma que no se desarrollen de forma aislada, es decir, integrar el contenido a la técnica, lo cual se observó en algunos planeamientos. Por ende, se considera importante y que se continúe aplicando así, pero con más opciones de técnicas.

5.1.3. Unificar habilidades comunicativas

El enfoque comunicativo es vital para el desarrollo de las habilidades comunicativas, según el criterio formado durante la investigación. Este enfoque propone trabajar las cuatro habilidades de forma integrada, por lo que la persona docente deberá emplear su creatividad para unificar las habilidades en todas las lecciones y no estudiarlas de manera aislada. El fin primordial, entonces, será colocar en un mismo nivel de importancia a la escucha, oralidad, escritura y lectura.

Todos los contenidos del programa se pueden adaptar al uso de las cuatro habilidades, por lo que a la hora de planear el docente debe estar atento a implementarlas entrelazadamente. En las plantillas de planeamiento enviadas por el MEP (que son de uso obligatorio para el personal docente de colegios públicos), ya existe un intento por unificar las habilidades, debido a que solicitan la puesta en escena de una técnica de comunicación dentro del estudio de un contenido gramatical, lingüístico o literario, por lo que se debe aprovechar este avance desde la oficialidad.

Además de unificar las habilidades comunicativas, es indispensable abordar la oralidad, como se mencionó anteriormente en el marco teórico de la presente investigación, desde los componentes gramaticales correspondientes para generar un enunciado o un mensaje entendible y transmisible, los recursos sonoros que expresan emociones o los silencios, el empleo de la voz en cuanto a la intensidad, ritmo, velocidad y volumen, la distribución espacial y los movimientos corporales; es decir, el estudiante debe ser capaz de emplear sus conocimientos sobre gramática, un dominio del espacio, uso de la voz y lo que esto conlleva al momento de hablar, conocer su cuerpo, sus gestos y sus movimientos para que estén al servicio del texto oral y no se conviertan en solo teoría al momento de establecer una interacción en cualquier contexto.

5.1.4. Emplear plataformas actuales

Este primer lineamiento busca incentivar el uso de plataformas actuales como YouTube y *podcast* para Ivoox, SoundCloud o Spotify en las clases de comunicación oral. Se propone no usarlas exclusivamente en una línea de escucha, sino pensado en la producción de textos orales. Esto permitirá, no solo que practiquen su expresión

oral, sino que, al ser un texto oral grabado, no será pasajero (como la mayoría de textos orales), sino que permanecerá, debido a que queda grabado, por lo que a partir de la escucha de sus propios audios pueden proponer, tanto el estudiante como sus compañeros, mejoras para su oralidad.

En el contexto actual de la comunicación, los *podcasts* se vuelven un medio muy empleado por la población estudiantil, ya sea para entretenimiento como para estudio, por lo que se convierte en una situación comunicativa real. De ahí que se vuelve válido la producción de textos orales que sigan la estructura de estos medios de comunicación.

En este caso, el docente puede echar mano de las plataformas actuales que tienen mayor difusión y que son conocidas por los estudiantes, puesto que el uso de plataformas actuales responde a cambios tecnológicos, pero también a las formas en las que los estudiantes consumen información. Esta estrategia puede utilizarse como mecanismo de evaluación del docente al estudiante, coevaluación y autoevaluación, lo que le permite ser más consciente de su *competencia oral* y de las mejoras que debe realizar para desenvolverse de una mejor manera en este tipo de producciones.

En cuanto al saber enseñable, las plataformas digitales dan la posibilidad de desarrollar cualquier contenido que se desee. Lo más recomendable es que sean temas de interés del estudiante, esto con el fin de que su intervención sea más fluida y que sea más cercano a la realidad en la que se desenvuelve este.

5.1.5. Libros de textos que incluyan oralidad

En la actualidad se ha dado una inclinación por trabajar con libros de textos que organizan todos los temas del año, así como las actividades de mediación; además, por parte del MEP hay una predisposición en el uso de las plantillas de planeamiento ya creadas para los docentes. Por esto, aunque el tema de las antologías merece una discusión aparte, también es importante tenerlo en cuenta, porque responde a una realidad en las instituciones educativas, ante esto, la oralidad debe ser parte fundamental, pero desde la visibilización y un abordamiento consciente. El docente debe partir de una evaluación previa de los libros que escogerá para conocer los beneficios y límites que se puede encontrar en este con respecto a las cuatro habilidades comunicativas. En cuanto al estudiante, este necesita una mediación

adecuada de manera que la dinámica no sea propiamente rellenar texto, sino que permita crear escenarios reales con una adecuada evaluación.

5.1.6. No dejar la enseñanza de la oralidad en lo implícito

Durante el análisis, se puede notar que existe una selección de técnicas que conforman el corpus presente en los programas de estudios para el desarrollo de cualquier clase de oralidad, sin embargo, los cambios de coyuntura crean nuevas necesidades comunicativas, por lo que realizar el ejercicio de incorporar estos nuevos contextos se encuentra ligado a la reestructuración de la Didáctica de la Oralidad como un proceso con sustento teórico organizado sistemáticamente. En este proceso cabe mencionar lo que se conoce como función metalingüística.

Por tanto, en este punto se cree necesario evidenciar este proceso en los programas de estudio con un apartado al igual que las demás áreas comunicativas como la literatura o la parte gramatical. Por su parte, la gran área de la oralidad cuenta con componentes que falta explicitar a la hora de mediar este conocimiento, específicamente los prosódicos, proxémicos cinésicos, paralingüísticos y lingüísticos. Si se toma en cuenta alguna de estas características, la persona docente puede partir de las variedades geográficas, sociales, funcionales o individuales para recalcar la importancia de la diversidad lingüística, por ejemplo, de un país como Costa Rica. Con respecto a lo anterior los estudiantes pueden partir desde sus conocimientos previos y de esta manera incorporar los demás elementos.

5.1.7. Manejo teórico

La propuesta en este lineamiento está ligada al anterior, debido a que al conseguir que el estudiante sea consciente de que está estudiando la expresión oral, esto conlleva un manejo teórico de elementos proxémicos, lingüísticos y paralingüísticos; así como algunas teorías de comunicación. No se debe confundir esto con ser un experto en teorías, sino tener un manejo básico que le permita encontrar pros, contras y proponer mejoras en la comunicación desde un punto más técnico.

El punto importante aquí es no subestimar al estudiante, es decir, no dejar al alumnado exento de teoría basados en el pensamiento de que la dificultad para comprender la materia le impide el acceso a ese conocimiento. Esto también se

convierte en un reto académico que está de la mano con la Teoría de la Solución de Problemas de Bruner, de manera que el docente pueda considerar previamente un planteamiento de posibles problemas que la persona estudiante deba resolver y considerar para esto el contexto de cada población, el grupo etario, la aplicabilidad práctica que le pueda aportar y enlazar de esta forma a las etapas propuestas por Bruner (1976).

5.1.8. Modelo *Speaking Hymes*

El modelo teórico de Dell Hymes denominado “SPEAKING” proporciona una herramienta para describir hechos comunicativos cotidianos donde se analizan los siguientes puntos: situación, participantes, finalidades, secuencias de actos, clave, instrumentos, normas y género. Esta dinámica permite abordar cualquier tipo de comunicación, dado dentro o fuera del aula, teniendo en cuenta los diferentes elementos de cada uno de los puntos mencionados anteriormente, como lo mencionan Baño y Vera de la Torre (2020):

- (S) Situación o marco: tiempo, lugar y aspectos físicos del lugar donde se da la interacción.
- (P) Participantes: edad, género, estatus social y la relación entre los participantes del hecho comunicativo.
- (E) Fines o finalidades: los objetivos individuales de cada participante.
- (A) Secuencia de actos: cómo está organizado el acto de habla.
- (K) Clave: manera en la cual algo es dicho o escrito, es decir, el tono.
- Instrumentos: el código lingüístico, donde entran en juego el lenguaje, dialecto, variedad lingüística y el canal (hablado o escrito).
- (N) Normas: normas o reglas socioculturales para la interacción y la interpretación.
- (G) Género: hace referencia al género o tipo de evento que se está llevando a cabo, ya sea un discurso, una conversación entre amigos o declamar un poema.

Por lo tanto, esta técnica permite al docente y a los estudiantes analizar diferentes hechos comunicativos formales e informales, para que los jóvenes adquieran habilidades orales en diferentes contextos y sean capaces de adecuar el registro de habla, según la situación en la que se encuentre. Así mismo, permite que

las clases de Español doten al alumnado de mecanismos y habilidades para aplicar la *competencia oral* en diversos escenarios, participantes, finalidades, adecuando el léxico empleado según las necesidades y organizando el acto de habla de diversas formas.

5.2. Curriculares

5.2.1. Unificación Primaria y Secundaria.

Otro aspecto a nivel curricular es la unificación de los programas de estudios de la educación primaria y la secundaria, ya que esto permite llevar un mismo enfoque y un desarrollo escalonado de la *competencia oral* y la escucha dentro del aula. Cabe resaltar que el Programa de estudio de Español Primer Ciclo (2013) y el Programa de estudio de Español Segundo Ciclo (2013) cuentan con un apartado teórico para el desarrollo de las habilidades comunicativas, en los cuales se encuentran como primer punto la oralidad, donde se enfocan en la expresión y comprensión de la comunicación oral, mientras que el Programa de Estudios de Español de Tercer Ciclo y Educación Diversificada actual solo se enfoca en una serie de técnicas a emplear en las clases.

Por lo anterior, en el programa de secundaria se evidencia la falta de visibilidad de la oralidad y darle un papel más importante en la enseñanza de la lengua materna, ya que en las aulas se pierde el rumbo que propone el programa de primaria para la *competencia oral*. Por ende, es necesario articular la enseñanza-aprendizaje de la asignatura desde la educación inicial hasta la secundaria, para que, como se mencionó anteriormente, sea un proceso gradual y provea al alumnado de las habilidades y competencias necesarias para comunicarse eficazmente en cualquier contexto.

5.2.2. Marco teórico de la oralidad en el programa

En el Programa de Estudios de Español vigente es de vital importancia que haya un apartado que unifique la teoría sobre la oralidad, con la finalidad de que los docentes de la asignatura tengan claridad del tratamiento y de los elementos que se consideran indispensables para llevar a cabo actividades didácticas y evaluativas sobre la *competencia oral*.

Además, definir los conceptos básicos de la oralidad en dicho programa sería una herramienta útil para los docentes al momento de planear, para que lo incluyan en sus lecciones. Por ejemplo, los elementos lingüísticos como la prosodia, proxemia, kinésica (Calsamiglia, H. y Tusón, A., 1999), el Modelo de Hymes (Baño y Vera de la Torre 2020) y situación comunicativa e intención comunicativa. El docente estará informado adecuadamente y será más sencillo para el estudiantado tener una conciencia lingüística para aplicarla en su comunicación.

5.2.3. Darle visibilidad a la oralidad

Las grandes áreas comunicativas cuentan con una fundamentación sólida en el sentido que hay toda una propuesta que abarca desde lo curricular, lo evaluativo, la pedagogía y la didáctica en el cual se planifica desde las etapas de aprendizaje de los jóvenes. Sin embargo, la oralidad se podría categorizar más como “un medio” que funciona para reforzar las otras áreas, tal como los temas transversales. Por lo tanto, crear espacios de análisis del mismo le da la oportunidad de convertirse en una próxima área merecedora de evaluación sistemática en los sistemas educativos.

En las entrevistas se recopilaron comentarios en donde los docentes afirmaban que la oralidad se posiciona en un lugar de desventaja frente a la lectura y escritura, por lo que la integración de la oralidad con otros contenidos, así como se ha mencionado en lineamientos anteriores, será una forma para hacer visible la comunicación oral dentro del programa.

5.2.4. Dejar el programa abierto a situaciones reales

En cuanto al ámbito curricular, es importante mantener las situaciones de comunicación formales, debido a que la educación es justamente una herramienta para tener acceso a contextos más especializados, es decir, una situación comunicativa formal también será un contexto que enfrentará la persona estudiante en un futuro. No obstante, también se deben integrar situaciones más coloquiales, ya que es el contexto al que más cotidianamente se enfrentará el estudiantado.

Este cambio es posible de implementar desde ya, porque si bien el Programa de Estudios de Español del 2017 especifica cuáles técnicas usar por nivel, también deja el portillo para que el docente adecue sus clases a las técnicas de oralidad que necesite: “Aparte de las técnicas definidas por nivel, el/la docente puede trabajar con

otras o implementar las ya definidas en niveles distintos; siempre y cuando considere las establecidas en esta tabla” (MEP, 2017, p. 14). Por lo que nuevamente, se necesitará la creatividad y el compromiso del docente para proponer situaciones comunicativas adaptadas al contexto más cercano de la persona estudiante.

Entre las situaciones comunicativas que puede integrar el docente al aula, se encuentra, entre otras, la gestión en un banco, interacción en una fiesta, conversaciones en actividades del trabajo y hasta charlar de forma informal con desconocidos por cortesía. Todo esto se puede trabajar en el aula de Español con los contenidos transversales, por ejemplo: las formas de tratamiento, registro formal e informal y lenguaje inclusivo. De esta forma se desarrolla esta actividad de comunicación oral integrada a otros temas y no de forma aislada.

5.2.5. Enlazar el programa a un futuro replicable

De la mano del lineamiento anterior, se propone que el programa sea abierto a situaciones reales y replicables en el futuro; es decir, que los conocimientos adquiridos sobre la oralidad en la clase de Español puedan emplearse en cualquier contexto futuro donde se vaya a desenvolver el estudiantado. En coherencia con lo anterior, Cassany et al., (1994) argumenta que la lengua que se aprende debe ser real, incluso se menciona como ejemplo el lenguaje de la calle, es decir registros, dialectos, argots y lenguaje estándar de la región. Por ende, es necesario renovar o actualizar el programa de estudios para alcanzar que las dinámicas dentro del aula sean acordes con las necesidades de los estudiantes a corto, mediano y largo plazo.

Incluir en el programa situaciones comunicativas orales desde herramientas tecnológicas es una de las opciones que se pueden agregar a la clase de Español y son replicables en diferentes contextos. Por ejemplo, enviar audios por *WhatsApp*, participar de una reunión de *Zoom*, *Teams* o *Google Meet*, llamadas telefónicas, encuestas orales y mensajes de voz en contestadoras. Al igual que se propuso anteriormente, se integran a los ejes transversales del programa de estudio o cualquier otro contenido apropiado para no estudiarlas de forma aislada.

Por último, cabe destacar que el uso de tecnología debe convertirse en parte fundamental de la mediación pedagógica no solo en la oralidad, sino en las demás habilidades comunicativas. En el contexto actual, gran parte de la comunicación se

desarrolla por medio de la tecnología, de ahí que practicar la oralidad de esta forma es replicable en diversas situaciones comunicativas.

5.2.6. Más solución de problemas para un aprendizaje significativo

Según lo visto en las observaciones y lo analizado en los planeamientos, se considera de utilidad el enfrentar al estudiantado a problemas de comunicación reales que puedan replicar en su vida cotidiana. De esta forma se logrará un aprendizaje significativo al momento de resolver el problema planteado.

Entre los problemas comunicativos que se pueden implementar en clase, se encuentran, por ejemplo: aprovechar el espacio de la clase de lengua para que los estudiantes se presenten a los demás compañeros, de manera que pueda externar sus gustos en diferentes temáticas como libros, pasatiempos o deportes (esto lo puede desarrollar con apoyo escrito, audiovisual o tecnológico). Este tipo de situación comunicativa se puede alternar con otras como completar una gestión en un banco, describir objetos por teléfono, opinar sobre una película; en fin, problemas más inmediatos que pongan en práctica diariamente y que al final transmitan su intención comunicativa. Por ello, se cree valioso agregar la solución de problemas, Bruner (1976) al Programa de Estudios de Español como un referente para abordar la parte de la didáctica de la lengua, la pedagogía y el constructivismo.

5.2.7. Adecuar a la realidad

Uno de los aspectos que coinciden algunos docentes del MEP, en las entrevistas, es que los planteamientos de la academia tienen una tendencia a crear propuestas para escenarios que responden al imaginario educativo, pero estos consideran que los retos dentro del aula es tan diversa que se presentan posibilidades que obstaculizan de manera parcial la mayoría de ellas, un ejemplo concreto en la enseñanza de la comunicación oral consiste en las exigencias que tiene cada comité evaluativo frente a lo que se propone en los programas de Español. Esto también se refleja en algunas propuestas ministeriales, por ejemplo, lo relacionado con la innovación de modelos curriculares, las cuales a veces responden a la aplicación de tendencias educativas internacionales que se adaptan a nuestro contexto educativo. Como menciona el Programa del Estado de la Nación (2021) nuestra coyuntura

atraviesa retos reales frente a rezagos históricos, efectos económicos y sociales de las situaciones educativas de nuestro país.

5.2.8. Capacitación constante desde el MEP

Un aspecto importante que surgió a partir de las categorías emergentes de los intercambios con los docentes fue la casi nula capacitación que han recibido una vez que se insertaron en el campo laboral de la enseñanza de lengua materna. Cabe señalar que, a pesar de que en uno de los ejes temáticos de la parte curricular de los diferentes programas se menciona la relevancia fundamental que tiene el desarrollo de las habilidades comunicativas para que los alumnos puedan resolver sus necesidades sociales, no se puede solventar si la formación de los profesores no cuenta con actualizaciones en este campo.

Por lo tanto, es necesario que primero haya una unificación de la teoría, que el MEP, así como capacita al docente en materia de tecnología o de otros tópicos, también proponga cursos o actividades que preparen a los profesionales en la enseñanza del español como lengua materna para el desarrollo adecuado de la *competencia oral*. Además, que se orienten acciones por parte de los asesores de Español para preparar al personal que imparte las clases de esta asignatura.

Aunado a lo anterior, que los profesionales del área de lingüística y de educación brinden servicio de la mano con el MEP, el Colegio de Licenciados y Profesores (COLYPRO) y la Fundación Omar Dengo (FOD), entre otras instituciones relacionadas con educación para preparar de una mejor manera a los docentes que laboren en instituciones públicas y privadas del país.

5.2.9. Carencia en educación universitaria

Gracias a las entrevistas, se pudo constatar que a nivel universitario los cursos de comunicación oral son escasos. Además, sus planes están en la línea de mejorar la expresión oral de los participantes y no prepararlos para enseñar comunicación oral. También, según los sujetos actuantes, la capacitación desde el MEP sobre este tema es nula, por lo que recae en lo que la persona docente pueda investigar por su cuenta.

Al hacer una revisión de los planes de estudios de universidades públicas o privadas, estos cuentan con pocos cursos relacionados con la oralidad y otros combinan dentro de uno solo la comunicación oral y la escrita. Debido a lo anterior, se

considera necesario la implementación de cursos para formar educadores de expresión oral de parte de las universidades; así como ofrecer capacitación constante en esta área, como cursos y charlas de actualización.

5.3. Evaluativos

5.3.1. La evaluación

Parte de las razones por las cuales no se evalúa adecuadamente la oralidad en las aulas de Español tiene que ver con la percepción, tanto del profesorado, como de las autoridades curriculares, de que la oralidad "ya se trae" y no necesita desarrollarse de forma tan explícita como la escritura. Autores como Reyzábal (2001) Avendaño y Miretti (2006) señalan algunos de los aspectos mencionados anteriormente y aportan una mirada crítica frente a los métodos tradicionales de evaluación memorística, la evaluación de un producto y las posibilidades para un mejor desarrollo de las habilidades comunicativas. Es decir, actualmente persiste en las escuelas y colegios un énfasis centrado en la lectoescritura que abandona la enseñanza de la oralidad de forma integral. Es urgente que ocurra no solo un cambio de mentalidad en este sentido, sino también en cuanto a lineamientos evaluativos de la oralidad.

Como se mencionó en los lineamientos anteriores, la oralidad necesita ser evaluada para que reciba la importancia que merece. Según lo observado en las entrevistas y en las observaciones, la *competencia oral* sigue quedando relegada por la evaluación, ya que, como mencionaron los docentes entrevistados, se responde a un proceso evaluativo donde la lectura y la escritura tienen el protagonismo, mientras que la oralidad y la escucha tienen el papel antagónico. Por lo tanto, mientras la oralidad siga sin evaluarse de manera sumativa va a dejarse de lado, por lo cual se necesita pensar en estrategias que permitan la evaluación de esta competencia como es el caso de los proyectos y las pruebas orales.

5.3.1.1. Evaluar la oralidad: proceso y producto.

En cuanto a los lineamientos evaluativos, se propone que la oralidad se evalúe en clase; pero no solo el proceso (formativo), sino también el producto (sumativo), es decir, que la oralidad se evalúe con la misma importancia que la expresión escrita y la

comprensión lectora, ya sea mediante una prueba final o un proyecto de exposición, debate u otra estrategia. Esto con el fin de otorgarle importancia dentro del proceso educativo y que los estudiantes lo identifiquen así, debido a que, según las entrevistas realizadas al profesorado de educación secundaria, al no tener evaluación, muchos estudiantes no se interesaban en cumplir con objetivos de oralidad.

Un ejemplo de esto son los exámenes orales de Bachillerato Internacional, en los cuales, a partir de un texto, deben producir un texto oral analítico. También esto se ve en el estudio segundas lenguas, donde a la oralidad se le consigna un rubro alto en la evaluación. Además, es necesario que los docentes tomen espacios para retroalimentar a los estudiantes sobre su habilidad oral y que tenga también un peso en el trabajo cotidiano y otros rubros de la asignatura, esto con el fin de que la evaluación lleve a un cambio en el pensamiento de que la oralidad es secundaria.

5.3.1.2. Evaluar la escucha.

En el proceso de unificación de las habilidades comunicativas dentro de la clase, evidentemente la escucha debe estar a un mismo nivel que la oralidad, escritura y lectura. Por lo tanto, del mismo modo que se propone la evaluación de la oralidad, se debe evaluar la escucha, esto es importante debido a que, en el acto comunicativo, ambos están estrechamente ligados y uno depende del otro para lograr la intención comunicativa.

Por ende, es necesario, como se mencionó en el apartado anterior, darles un espacio dentro de la evaluación a la oralidad y la escucha, ya que esto propiciará una dinámica diferente en la asignatura de Español, donde el estudiante preste atención a lo que se está hablando y no sólo sea oír a alguien hablar sin mayor interés.

5.3.1.3. Rúbricas para evaluar la expresión oral.

En cuanto a las rúbricas para evaluar, las plantillas de la Caja de Herramientas del MEP incluyen, en los meses donde se propone el desarrollo de una técnica de comunicación oral, criterios de evaluación, pero se centran en la identificación de la estructura de la técnica y su puesta en escena.

Este lineamiento propone que dichas rúbricas se les agregue la calificación de elementos proxémicos, lingüísticos y paralingüísticos. Asimismo, será útil no solo para

la revisión de un trabajo cotidiano, sino en las pruebas orales propuestas ya en este capítulo. A continuación, se brinda una propuesta de rúbrica:

Cuadro 16

Rúbrica para la evaluación de la competencia oral

Criterios	Niveles de logro				
	Excelente	Muy Bien	Bien	Regular	Deficiente
1. Mirada: adecuada, abarcadora, pausada.	Cumple con todo lo solicitado referente a la mirada al público y el carácter abarcador del espacio.	Cumple con casi todos los aspectos asignados al uso de la mirada.	Cumple con la mayor parte de los aspectos asignados al uso de la mirada.	Cumple con la mitad o menos de las instrucciones asignadas al uso de la mirada.	No cumple con las instrucciones asignadas al uso de la mirada.
2. Voz: tono, volumen y velocidad adecuada. Pronunciación clara de las palabras.	Cumple con todo lo solicitado referente a los elementos prosódicos de la comunicación oral.	Cumple con casi todos los elementos prosódicos.	Cumple con la mayor parte de los elementos prosódicos.	Cumple con la mitad o menos de las instrucciones con respecto a los elementos prosódicos.	No cumple las instrucciones con respecto a los elementos prosódicos.
3. Gestualidad, uso de manos y movimientos corporales adecuados.	Cumple con todo lo solicitado referente a los elementos kinésicos como el uso de gestos y posturas.	Cumple con casi todos los elementos kinésicos.	Cumple con la mayor parte de los elementos kinésicos.	Cumple con la mitad o menos de los elementos kinésicos.	No cumple las instrucciones con respecto a los elementos kinésicos.

<p>4. Preparación: domina el tema, no lee en exceso.</p>	<p>Cumple con todo lo solicitado con respecto al dominio del tema. La persona estudiante se preparó previamente.</p>	<p>Cumple con casi todo lo solicitado con respecto al dominio del tema.</p>	<p>Cumple con la mayor parte de lo solicitado con respecto al dominio del tema.</p>	<p>Cumple con la mitad o menos de las instrucciones que demuestran dominio del tema.</p>	<p>No cumple con las instrucciones que demuestran dominio del tema.</p>
<p>5. Claridad y coherencia en su discurso.</p>	<p>Cumple con todo lo solicitado referente a los elementos lingüísticos de la comunicación oral.</p>	<p>Cumple con casi todo lo solicitado con respecto a los elementos lingüísticos.</p>	<p>Cumple con la mayor parte de lo solicitado con respecto a los elementos lingüísticos.</p>	<p>Cumple con la mitad o menos de lo solicitado con respecto a los elementos lingüísticos.</p>	<p>No cumple con lo solicitado con respecto a los elementos lingüísticos.</p>
<p>6. Registro formal o adecuado para la clase.</p>	<p>Cumple con todo lo solicitado referente al nivel léxico visto en clase (culto, técnico, coloquial, etc.). No se presentan muletillas o titubeos.</p>	<p>Cumple con casi todo lo solicitado referente al nivel léxico.</p>	<p>Cumple con la mayor parte de lo solicitado referente al nivel léxico.</p>	<p>Cumple con la mitad o menos de lo solicitado referente al nivel léxico.</p>	<p>No cumple con lo solicitado referente al nivel léxico.</p>
<p>7. Contextualización: conoce a la audiencia, habla para ellos.</p>	<p>Cumple con todo lo solicitado referente a los elementos proxémicos de la comunicación oral (uso del espacio, distribución, ubicación en el salón).</p>	<p>Cumple con casi todos los elementos proxémicos.</p>	<p>Cumple con la mayor parte de los elementos proxémicos.</p>	<p>Cumple con la mitad o menos de las instrucciones con respecto a los elementos proxémicos.</p>	<p>No cumple con las instrucciones con respecto a los elementos proxémicos.</p>

<p>8. Seguridad personal, manejo de nervios, control de ansiedad, fluidez.</p>	<p>Cumple con todo lo solicitado referente a los elementos paralingüísticos de la comunicación oral.</p>	<p>Cumple con casi todos los elementos paralingüísticos.</p>	<p>Cumple con la mayor parte de los elementos paralingüísticos.</p>	<p>Cumple con la mitad o menos de las instrucciones con respecto a los elementos paralingüísticos.</p>	<p>No cumple con las instrucciones con respecto a los elementos paralingüísticos.</p>
<p>9. Manejo adecuado del tiempo individual.</p>	<p>Cumple con todo lo solicitado referente al manejo adecuado del tiempo.</p>	<p>Cumple con casi todo el manejo adecuado del tiempo.</p>	<p>Cumple con la mayor parte de la distribución adecuada del tiempo.</p>	<p>Cumple con la mitad o menos de la distribución adecuada del tiempo.</p>	<p>No cumple con la distribución adecuada del tiempo.</p>
<p>10. Relación positiva con la audiencia: respeto, humor, interacción, escucha adecuada de las preguntas o intervenciones.</p>	<p>Cumple con todo lo solicitado referente a la relación positiva (respuesta) de la audiencia.</p>	<p>Cumple con casi todo lo solicitado referente a la relación positiva (respuesta) de la audiencia.</p>	<p>Cumple con la mayor parte de lo solicitado referente a la relación positiva (respuesta) de la audiencia.</p>	<p>Cumple con la mitad o menos de solicitado referente a la relación positiva (respuesta) de la audiencia.</p>	<p>No cumple con las instrucciones solicitadas referentes a la relación positiva (respuesta) de la audiencia.</p>
<p>11. Uso apropiado de recursos audiovisuales o tecnologías de información.</p>	<p>Cumple con todo lo solicitado referente al apoyo de materiales y recursos audiovisuales como las tecnologías de información.</p>	<p>Cumple con casi todos lo solicitado referente al apoyo de materiales y recursos.</p>	<p>Cumple con la mayor parte de lo solicitado referente al apoyo de materiales y recursos.</p>	<p>Cumple con la mitad o menos de lo solicitado referente al apoyo de materiales y recursos.</p>	<p>No cumple con lo solicitado referente al apoyo de materiales y recursos.</p>
<p>Observaciones:</p>					

5.3.1.4. Replanteamiento de las rúbricas de evaluación del MEP.

Una fundamentación objetiva de cualquier área académica que tenga como objetivo la mediación de los aprendizajes gradualmente exige el uso de rúbricas como instrumento que permita evaluar de manera crítica y sistemática. El hecho que la clase de comunicación de lengua materna no contemple esto, refuerza el argumento de que es una habilidad que se da de forma natural y que no se encuentra dentro de las áreas más importantes del currículo educativo. Es necesario orientar los procesos de aprendizaje con planteamientos claros en los objetivos e indicadores.

5.3.1.5. Proyecto.

Una estrategia que permitiría evaluar la oralidad en la asignatura es la ejecución de proyectos. Dicha dinámica permite enlazar la oralidad con las otras habilidades comunicativas, a su vez, da paso a un trabajo interdisciplinario y la integración de ejes transversales que generen un espacio para construir nuevo conocimiento y un aprendizaje más significativo de los temas abordados en estas actividades. En esta misma línea, Avendaño y Miretti (2013) mencionan que:

Tradicionalmente la evaluación de la lengua oral se ha centrado más en el resultado final de producción discursiva que en el propio proceso de producción. Así hemos pedido a los alumnos que preparan una exposición oral sobre un tema determinado y los hemos evaluado, pero no hemos indagado cuál ha sido su proceso de producción en relación con los parámetros de la situación comunicativa. (p.52)

Por lo tanto, es indispensable que para el replanteamiento de actividades dentro de la clase de Español e incluso de otras materias, se pueda integrar el desarrollo de proyectos que tomen en cuenta a la comunicación oral. Se debe mencionar que esta estrategia busca enfrentar a los alumnos a situaciones educativas que le permitan aplicar los conocimientos adquiridos en un tema en específico y también realizar intercambio de pensamientos y posturas con sus compañeros, entonces en coherencia con Avendaño y Miretti (2013) algunos aspectos que se pueden recomendar son el reflejo de resumir los argumentos y puntos de vista

principales, el planeamiento de un guion que funcione como base para el discurso oral, el cual siga un orden lógico y con un lenguaje adecuado el poder reproducir el contenido desarrollado, entre otros relacionados con la situación educativa seleccionada.

5.3.1.6. Pruebas orales.

Un aporte positivo que se pudo identificar durante el desarrollo del trabajo es que programas de estándares internacionales educativos como el Programa del Diploma de Bachillerato Internacional, el cual se encuentra bajo la Organización de Bachillerato Internacional, evalúa sistemáticamente a los estudiantes inscritos de manera que deben reflejar no solo habilidades ligadas a la oralidad, sino los conocimientos obtenidos en la materia de Literatura, que además integra todos los conocimientos en la materia de lengua materna. Por lo tanto, queda una observación importante a los sistemas nacionales de tomar en cuenta estas iniciativas que hoy más que nunca cumplen un papel fundamental en las habilidades para la vida.

En coherencia con Cassany, Luna y Sanz (1994) las pruebas estándar seleccionan algunos criterios que califican las capacidades expresivas de los alumnos tal como expresar un mensaje determinado que le permita resolver una situación comunicativa. Esto se enfrentará a los aspectos que solicita el docente como el tipo de comunicación, lengua o tipo de texto que debe interpretar, el tiempo para hablar entre otros. Dicha evaluación permite varias posibilidades, por ejemplo, puede plantearse desde lo tradicional, donde el profesor tiene una figura de examinador el cual le aportará correcciones o una línea más constructivista que enfrenta al alumno al grupo de personas con el que estudia y tiene un nivel similar de expresión y realizan una retroalimentación en conjunto. Esto porque se pueden evaluar entre sí y crear, por lo tanto, un ambiente colaborativo.

6. Conclusiones

«Deben desarrollarse los conceptos con bases científicas; donde en realidad se sepa el cómo y por qué de las situaciones que constantemente se presentan en la vida»

Carmen Lyra

En este apartado, se retomarán los principales hallazgos obtenidos durante el desarrollo de los objetivos propuestos en el capítulo introductorio, así como la resolución del objetivo general que establecía analizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la oralidad desde la propuesta curricular teórica del MEP y desde su aplicación en tres aulas de Tercer Ciclo y Educación Diversificada en tres centros de educación secundaria costarricenses.

El contexto de pandemia por el COVID-19 supuso un cambio en las dinámicas sociales, como la interacción con las demás personas en cualquier ámbito de la vida. Por consiguiente, hubo que adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje para que este se llevara a cabo de manera independiente por el estudiantado; lo anterior, dado por medio del empleo de las Guías de Trabajo Autónomo que planteaban una educación a distancia. Después, los constantes cambios en el escenario llevaron a que se propusiera la educación combinada, donde el alumnado asistía a clases presenciales para evacuar dudas sobre las GTA, que debían completar desde casa. Por ende, estas modificaciones fueron un reto para la investigación, debido a que hubo que adaptar todas las propuestas hechas inicialmente.

En un primer momento, se examinó la base teórica y práctica de la propuesta curricular del Ministerio de Educación Pública, en donde se realizó un recorrido por las diferentes políticas educativas (MEP, 1994) hasta la publicación de *La persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad* en el año 2017. Lo anterior evidencia el cambio de coyuntura finisecular con el cual surgen pilares como las fuentes filosóficas que actualmente rigen la educación costarricense. Esta fundamentación posiciona al estudiante como sujeto activo, esto se replica en la parte oral, puesto que pretende su desarrollo en procesos comunicativos y también en concordancia de los saberes ser, conocer, hacer y convivir, con su contexto, las necesidades de ellos y la sociedad.

En concordancia con lo anterior, los programas de estudio del 2009 y el 2017 reflejan la propuesta de dichas necesidades como habilidades y competencias del presente siglo. No existe un apartado en ninguno de los programas que explique desde lo teórico-curricular qué se debe comprender por competencia propiamente para poder abordar con propiedad el concepto *competencia oral*. Es hasta el 2014 que se publica la guía del modelo curricular de los nuevos programas de estudio, los cuales mencionan que lo que pretende dicha iniciativa es preparar al estudiante para la era globalizada.

En el primer programa mencionado (2009) se manifiesta la oralidad desde un enfoque gramatical-normativo, donde principalmente se aborda la lengua desde la norma morfosintáctica como una de las habilidades comunicativas (expresión oral, escucha, lectura y expresión escrita). Estas se presentan segmentadas y lo que corresponde a nuestro objeto de estudio se fundamenta en técnicas de comunicación. En el programa del 2017, por su parte, se realiza un cambio al enfoque descriptivo, pero en cuanto a oralidad la propuesta se basa en la ejecución de técnicas de comunicación oral, por lo que no hubo un cambio sustancial con respecto a la propuesta de enseñanza de la oralidad entre los dos programas de estudio.

En un segundo momento de análisis, se identificó la percepción de los docentes de español sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la *competencia oral*. Entre los elementos a destacar se encuentra que la unificación de competencias que se propone en el enfoque comunicativo no es bien vista por una parte de los docentes porque priman el empleo del enfoque descriptivo, mientras que otros sí encontraron rastros de esta equiparación en el programa, pero no integran la oralidad por falta de tiempo. Además, con los cambios dados en el Programa de Estudios de Español del 2017 los docentes de la asignatura concluyen que la oralidad tiene un carácter obligatorio a diferencia del programa anterior.

Por otra parte, se señala la importancia de la contextualización de las actividades, siendo las centradas en hechos cotidianos las que deben emplearse con mayor frecuencia para un avance en la *competencia oral* de los alumnos. Por consiguiente, las técnicas propuestas en el programa son parte de un intento de adecuación, pero deben reorientarse para que el estudiante desarrolle la *competencia oral* y sea capaz de replicarlas en otros contextos en el futuro. Por consiguiente, la oralidad ha sido dejada de lado en el aspecto evaluativo, por lo cual dotarla de un valor

porcentual de la nota ayudaría para que esta se emplee y se enfatice en el aula; además, propiciaría que el alumnado le dé el lugar que se merece dicha habilidad en el aula de Español.

Por último, es necesaria mayor capacitación desde el MEP para implementar la enseñanza de la *competencia oral*, así como una reestructuración de los planes de estudio de las universidades y de los programas de estudios de los cursos relacionados con la oralidad, con el fin de que verdaderamente doten a los docentes de Español con las herramientas necesarias para llevar a cabo un mejor proceso de enseñanza-aprendizaje de esta competencia. Además, la capacidad de adaptación de los docentes, ante los desafíos que plantea la enseñanza de la oralidad dentro del aula, es de vital importancia para poder integrar y unificar la oralidad con las otras habilidades comunicativas que conforman la clase de Español.

En cuanto al cumplimiento del tercer objetivo de esta investigación, se procedió al análisis de observaciones, planeamientos y GTA. Todo esto determinado por el contexto de COVID-19 que atravesaba el país, por lo que estos datos demostraban una adecuación de las lecciones para cumplir con los lineamientos tanto del MEP como del Ministerio de Salud.

Aun así, se logró recopilar gran cantidad de información de los tres colegios en los que se desarrolló nuestro trabajo. Con esto se identificaron las estrategias didácticas empleadas por los docentes, las cuales se basaban, a grandes rasgos, en técnicas de comunicación tradicionales, como la exposición, la dramatización, entre otras, adaptación de estas y otras situaciones comunicativas aprovechadas por el docente para el desarrollo de la *competencia oral* del estudiante. De ahí que se determinara que la oralidad se está trabajando en clase, pero sin una guía clara, ya que, como se vio en el segundo capítulo, no se establecen explícitamente los mecanismos para mediar y evaluar la expresión oral en el Programa de Estudios actual.

Además, en cuanto a este mismo objetivo, un punto por destacar es que, si bien en los planeamientos y en las guías de trabajo autónomo se proponen ciertas estrategias didácticas que involucran la oralidad, al no poder realizar las observaciones en los tres colegios debido a los lineamientos establecidos por el Ministerio de Salud, no se conoció exactamente la puesta en práctica de los planeamientos en la clase. No obstante, con el análisis documental contrastado con

las entrevistas se aportó una revisión que plantea un panorama de la realidad de la enseñanza de la *competencia oral* en los colegios seleccionados para este trabajo.

A partir de todo el trabajo realizado en el proceso de investigación, se generó una propuesta de lineamientos didácticos, curriculares y evaluativos para la mejora del proceso de enseñanza de la *competencia oral*. El recorrido exhaustivo por lo curricular y propiamente el desarrollo en las aulas permitió brindar lineamientos generales acordes con el marco teórico expuesto; también, estos lineamientos están basados en las recomendaciones obtenidas de los docentes en las entrevistas y el análisis propio de los investigadores.

Por lo tanto, el proceso de enseñanza-aprendizaje de la oralidad debe empezar por el nivel didáctico donde los estudiantes ponen en práctica las habilidades necesarias para entablar un proceso comunicativo eficaz. En un primer lugar, se recomienda incentivar el empleo de técnicas que propician espacios adecuados para el desarrollo de la oralidad, tanto desde un registro formal como de uno informal; por ejemplo, el caso de los debates, juicios, conversatorios y dramatizaciones, las cuales permiten unificar la escritura, lectura, escucha y oralidad, junto con el desarrollo del trabajo colaborativo y la evaluación entre el alumnado.

Además, la enseñanza de la oralidad debe propiciar y promover momentos en los cuales esta habilidad retome situaciones cercanas para los estudiantes, donde el habla tome mayor protagonismo; por ejemplo, en situaciones como la lectura en voz alta, que también implica un proceso de escucha, las entrevistas de trabajo y otras actividades que se repitan más adelante en la vida de los estudiantes y en las que necesite echar mano de los conocimientos y habilidades adquiridas para poder comunicar un mensaje coherente.

Aunado a lo anterior, el proceso de enseñanza-aprendizaje de la oralidad requiere que las técnicas empleadas estén entrelazadas con los contenidos del programa y no sean propuestas aisladas, es decir, se necesita que muestren coherencia con los componentes gramaticales, lingüísticos o literarios para generar textos orales que cumplan con su intención comunicativa, de manera que se logren unificar integralmente las habilidades comunicativas (lectura, escritura, habla y escucha).

Además, es necesario que los estudiantes conozcan y reconozcan los elementos proxémicos, prosódicos, kinésicos, lingüísticos y paralingüísticos que

median en la oralidad y que puedan emplearlos adecuadamente en el momento en que deban transmitir un mensaje. También, los docentes de Español pueden emplear en sus clases modelos como la teoría de solución de problemas de Bruner o el *Speaking* de Hymes, los cuales plantean nuevas formas de acercarse a la oralidad por medio del análisis de situaciones y la resolución de casos.

En cuanto a la parte curricular, el proceso de enseñanza-aprendizaje en secundaria debe estar unificado con los programas de educación primaria, esto con el fin de establecer el mismo enfoque y desarrollo escalonado de la *competencia oral* y la escucha dentro del aula (el programa de primaria cuenta con apartado teórico para el desarrollo de las habilidades comunicativas, en el cual se encuentra como primer punto la oralidad lo cual pasa a técnicas en secundaria).

Además, en un próximo programa de estudios de Español es de vital importancia que haya un apartado que unifique la teoría sobre la oralidad, ya que en el actual no se deja claro qué se entenderá por expresión oral y qué elementos abarca esta. Por lo tanto, definir los conceptos básicos de la oralidad en el programa sería una herramienta útil para los docentes al momento de planear, de forma que lo puedan incluir en sus lecciones.

En cuanto a esta área teórica del ámbito curricular, son importantes los planteamientos que tengan como objetivo mantener las situaciones de comunicación formales, debido a que la educación es justamente una herramienta para tener acceso a contextos más especializados, pero sin perder el equilibrio con los demás aspectos cotidianos. En general, podrían proponerse momentos como: gestión en un banco, interacción en una fiesta, conversaciones en actividades del trabajo, charlar de forma informal con desconocidos por cortesía, enviar audios por *WhatsApp*, participar de una reunión de *Zoom*, *Teams* o *Google Meet*, llamadas telefónicas, encuestas orales y mensajes de voz en contestadoras. Todo esto se puede trabajar en el aula de Español junto con los contenidos transversales del programa y de forma sistematizada.

Por otra parte, la capacitación de los docentes de la mano con el MEP, el Colegio de Licenciados y Profesores (COLYPRO) y la Fundación Omar Dengo (FOD), debe centrarse principalmente en mejorar la expresión oral de los mediadores del aprendizaje, lo cual está completamente ligado a la preparación que imparten los centros de educación superior.

Con respecto a la parte evaluativa, a partir de las entrevistas, se identificó que una de las razones por las cuales se considera que no es necesario evaluar la oralidad es el pensamiento de que esta área de la lengua es innata. De ahí que, enseñar la *competencia oral*, se lleva únicamente a contextos formales por medio de técnicas, esto debido a su utilidad en un futuro desempeño laboral o profesional, pero no en la cotidianidad. Por lo tanto, la enseñanza de esta habilidad debe empezar por darle un mayor valor, esto por medio de la evaluación sumativa y formativa que permitan la evaluación de esta competencia, como es el caso de los proyectos y las pruebas orales.

Con respecto a lo anterior, un ejemplo tangible es el caso del Programa del Diploma de Bachillerato Internacional, el cual se encuentra bajo la Organización de Bachillerato Internacional y evalúa sistemáticamente a los estudiantes inscritos de manera que deben demostrar dominio no solo habilidades ligadas a la oralidad, sino de los conocimientos obtenidos en la materia de literatura y de lengua materna. Esto mismo se puede ver en las propuestas de estudio de segundas lenguas, donde a la oralidad se le consigna un rubro alto en la evaluación. Además, es necesario que los docentes tomen estos espacios para retroalimentar a los estudiantes sobre su habilidad oral y que dicho desempeño también tenga un peso en el trabajo cotidiano y otros rubros de la asignatura como la evaluación y autoevaluación.

Aunado a todo lo anterior, esta propuesta de la evaluación sumativa debe traer consigo una herramienta que permita examinar y evaluar la escucha, ya que forma parte importante de las habilidades de la comunicación y está estrechamente relacionada con la expresión oral. Por ende, es necesario para el proceso de enseñanza-aprendizaje que la oralidad y la escucha trabajen de la mano, esto implica establecer mecanismos para evaluarlos en diferentes contextos.

Para llevar esto a cabo, una estrategia que permitiría evaluarlas sería por medio de la ejecución de proyectos y las pruebas orales. Además, es indispensable el uso de rúbricas como instrumentos de evaluación crítica y sistemática, teniendo en cuenta los elementos lingüísticos, paralingüísticos, proxémicos, prosódicos y kinésicos. La implementación del proceso evaluativo ayudaría a que se le dé mayor valor a las habilidades mencionadas anteriormente y el manejo teórico de la oralidad promovería un proceso reflexivo del hecho comunicativo y de su resultado: el mensaje, cómo se dijo y qué se puede hacer para mejorarlo.

En conclusión, el proceso de enseñanza-aprendizaje de la oralidad debe integrar elementos didácticos, curriculares y evaluativos, para poder establecer cambios significativos en el paradigma o el enfoque que se haya aplicado en las clases de Español durante décadas y que se sigue aplicando. Dicho panorama identificado por medio de esta investigación debe modificarse para que las personas que finalizan del sistema educativo puedan adquirir y aplicar las habilidades comunicativas en los diversos contextos en los que se desenvuelvan en el futuro.

Estos lineamientos surgen a partir de un proceso de investigación, que en un primer momento se propuso analizar en la situación actual del área en la materia de Español y también por el énfasis que las nuevas disposiciones curriculares les dan a las habilidades comunicativas. Entonces, este trabajo se aproxima a la realidad de las aulas y propone una transformación paulatina, que no pretende ser definitiva, sino el trazo para introducir los otros cambios sugeridos anteriormente, a partir de la divulgación del conocimiento científico y la conciencia desde los espacios universitarios, que tienen como meta crear un acercamiento a los docentes, estudiantes de educación y encargados de la educación en la asignatura de Español especialmente en la comunicación oral, para que se resalte su importancia y en contraste su realidad en la práctica, la cual aún tiene un papel secundario al igual que la escucha en comparación con las demás áreas comunicativas, pues carece de aspectos como rubros de calificación, organización curricular, planteamiento teórico o planificación de aprendizajes.

Una de las formas en que estos lineamientos contribuirán para mejorar el desarrollo de la oralidad en las personas estudiantes es la contextualización a las situaciones comunicativas reales. Esto debido a que se distinguió que, tanto en la revisión documental del programa como en los análisis de los planeamientos, se reduce la enseñanza de la comunicación oral a técnicas fuera de contexto y poco usadas a lo largo de la vida profesional y académica. Además, propuestas como grabar audios, uso de la oralidad en medios tecnológicos actuales y entrevistas de trabajo son actividades replicables en la vida diaria, por lo que se sugiere enseñarles a los estudiantes a comunicarse en contextos donde verdaderamente se empleará la lengua oral cada día.

Todo esto, sin embargo, se vuelve complicado de lograr si los docentes y los centros educativos no se preocupan por el desarrollo de la oralidad. Por esta razón se propone agregar un rubro de evaluación sumativa para la oralidad, de forma que con esta obligatoriedad sea más difícil obviar la *competencia oral* dentro de las clases de Español.

Además, este cambio en el paradigma de la enseñanza de la expresión oral puede fomentar un mayor interés de los estudiantes por participar en actividades donde tenga protagonismo. También, este interés debe surgir de los centros educativos y del cuerpo docente, con el fin de aplicar técnicas y dinámicas donde el alumnado sea el protagonista de su proceso comunicativo.

Por lo tanto, el currículo debe buscar la forma de incentivar en los docentes el empleo de dinámicas orales, actividades que integren las habilidades comunicativas y espacios donde la oralidad tenga relevancia. Lo anterior debe plantearse en conjunto con las entidades universitarias, el MEP y los asesores regionales, con el fin de que haya uniformidad en cuanto a la formación académica y constante de los docentes de Español. Además, es adecuado que dicho proceso de aplicación conlleve un espacio crítico y reflexivo para que el docente enriquezca su saber y pueda adecuar la enseñanza de la oralidad a los diferentes contextos (socioeconómicos y de aula) en los que se encuentre al momento de aplicar las técnicas o estrategias para abordar la oralidad.

Se espera que estos lineamientos, al ser un aporte basado en un análisis objetivo de los aspectos curriculares, evaluativos y didácticos, sean de provecho para futuras investigaciones, para los docentes en sus clases de oralidad y para propiciar un cambio en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comunicación oral. Finalmente, se anhela que tanto el recorrido curricular y los lineamientos sirvan para mejorar la educación costarricense, especialmente, en el desarrollo de la comunicación oral.

7. Limitaciones

«Cuanto mayor es la dificultad, mayor es la gloria»

Cicerón

En el siguiente apartado se mencionan las limitaciones que ha tenido esta investigación a lo largo de su realización:

1. La pandemia por el COVID-19, especialmente por el cierre de las instituciones y la suspensión de clases presenciales, dificultó la recolección de datos e información.
2. Debido al distanciamiento físico se presentaron barreras comunicativas que condicionaron el contacto con las instituciones y los docentes, de forma que algunos de estos últimos tuvieron complicaciones para colaborar con nuestra investigación. Además, algunos profesores no tenían la misma adaptación a los nuevos medios de enseñanza.
3. El empleo de medios tecnológicos para llevar a cabo la entrevista marca una distancia entre el entrevistador y el entrevistado, lo que dificulta la fluidez en la aplicación de la técnica. Además, algunos tenían el tiempo limitado para llevar a cabo la entrevista.
4. Con respecto a los documentos como los planeamientos y Guías de Trabajo Autónomo hubo una participación reducida; con todo, una parte de los participantes aportó la documentación utilizada en esta etapa.
5. Con respecto a las observaciones únicamente se pudo conseguir los permisos en el Colegio Bilingüe de Palmares porque se dependía de los protocolos del Ministerio de Salud y las políticas de cada centro educativo.
6. La Universidad de Costa Rica también tuvo un cierre parcial de sus instalaciones durante el 2020-2021; por lo tanto, el cambio a la virtualidad condicionó el desarrollo de esta investigación en aspectos como las reuniones grupales y revisiones con el profesor director, lectores. Por otra parte, el cierre de las bibliotecas limitó el uso de fuentes primarias de información, así como los puntos de encuentro presenciales.

8. Referencias

- Ander-Egg, E. (1978). Introducción a las técnicas de investigación social. *Humanitas*.
- Araya-Ramírez, J. (2011). Pautas metodológicas en el abordaje de la oralidad en la escuela primaria costarricense. *Revista Educación*, 35(2), 33-49.
<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/457/9894>
- Araya-Ramírez, J. (2012). La competencia en la expresión oral de niños escolares en Costa Rica. El componente léxico. *Revista Káñina*, XXXVII(1), 169-183.
<https://www.redalyc.org/pdf/442/44249252013.pdf>
- Ares, A. (2007). El lenguaje descriptivo visual: los elementos kinésicos y el lenguaje de los gestos. EUT Edizioni Università di Trieste.
- Arnao, M., Calderón, F., Esquivez, I., Medina, K., y Tello, S. (2014). Socioformación y competencia comunicativa oral en Educación Secundaria. UCV-HACER. *Revista de Investigación y Cultura*, 3(2), 16-21.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5472515>
- Avendaño, F. y Miretti, M. (2006). *El desarrollo de la lengua oral en el aula*. Homo Sapiens Ediciones.
- Avendaño, F. & Miretti, M. L. (2013). *El desarrollo de la lengua oral en el aula*. Homo Sapiens Ediciones.
<https://elibro-net.ezproxy.sibdi.ucr.ac.cr/es/lc/sibdi/titulos/123830>
- Baño, C., y Vera de la Torre, A. (2020). Componentes del Habla de Dell Hymes en el Aprendizaje del Idioma Inglés. *Revista Publicando*, 7(23), 93-101.
<https://revistapublicando.org/revista/index.php/crv/article/view/2053>.
- Baralo, M. (2000). El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE. *Carabela*, 47, 5-36. <https://revistas.nebrija.com/revista-linguistica/article/view/182/152>
- Barrón, C., y Rodríguez, L. (2017). El currículum de educación secundaria en Costa Rica: logros y retos. *Revista mexicana de investigación educativa*, 22(72), 89-108. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662017000100089&lng=es&tlng=es.
- Blanco, S. y Sandoval, V. (2014). Teorías constructivistas del aprendizaje. [Tesis de Licenciatura. Universidad Academia de Humanismo Cristiano].
<https://studylib.es/doc/4815198/teor%C3%ADas-constructivistas-del-aprendizaje>

- Bonilla, E. y Rodríguez, P. (1997). Más allá de los métodos. La investigación en ciencias sociales. Editorial Norma.
- Bruner, J., Wood, D., y Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of child psychology and psychiatry*, 17(2), 89-100. <https://acamh.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. <https://www.textosenlinea.com.ar/academicos/Calsamiglia%20y%20Tuson%20-%20Las%20cosas%20del%20decir.%20Manual%20de%20análisis%20del%20discurso.pdf>
- Cassany, D., Luna, M., Sanz, G. (1994) Enseñar lengua. Editorial Graó.
- Camelo, M., Cárdenas, E., Gutiérrez, Y., Pinilla, R., Rodríguez, M., y Torres, M. (2011). Hallazgos iniciales sobre la evaluación de la oralidad en el aula. *Enunciación*, 16(1), 70-83. <https://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/3590>
- Camps, A. (2012). La investigación en didáctica de la lengua en la encrucijada de muchos caminos. *Revista Iberoamericana de Educación*, (59), 23-41. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie59a01.pdf>
- Cantero Serena, F. J. (1998). Conceptos clave en lengua oral. En A, Mendoza (Coord.), *Conceptos clave en la didáctica de la lengua y la literatura*. (141-153). *Horsori*. https://www.researchgate.net/publication/283725044_Francisco_Jose_Cantero_Serena_1998_Conceptos_clave_en_lengua_oral
- Casanova, R. y Roldán, Y. (2016). Alcances sobre la didáctica de la expresión oral y escrita en el aula de enseñanza media. *Estudios pedagógicos*, 42(especial), 41-55. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000300005>
- Castillo-Sivira, J. A. (2008). El desarrollo de la expresión oral a través del taller como estrategia didáctica globalizadora. *Sapiens, Revista Universitaria de Investigación*, 9(1), 179-203. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2781929>

- Cestero, A. M. (2014). Comunicación no verbal y comunicación eficaz. *ELUA*, 28, 125-150. <https://www.researchgate.net/profile/Ana-Cestero/publication/274709546/links/55fa7b6908aeafc8ac3b047e/Comunicacion-no-verbal-y-comunicacion-eficaz-ELUA-28-2014-pp-125-150/links/55fa7b6908aeafc8ac3b047e/Comunicacion-no-verbal-y-comunicacion-eficaz-ELUA-28-2014-pp-125-150.pdf>
- Córdoba, M., López, L., Segura, M., y Polanía, J. (2016). Desarrollo investigativo en didáctica de la lengua y la literatura (2010-2015). *Actualidades Pedagógicas*, (69), 49-79. doi:<https://doi.org/10.19052/ap.3639>
- Consejo Superior de Educación, C.S.E. (1994). La Política Educativa hacia el Siglo XXI.
- Consejo Superior de Educación. (2008). El Centro Educativo de Calidad como Eje de la Educación Costarricense. <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/page/adjuntos/centro-educativo-calidad-como-eje-educacion-costarricense.pdf>
- Consejo Superior de Educación. (2017). La persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad. <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/page/adjuntos/politicaeducativa.pdf>
- Delgado, L. y Herreño, M. (2018). *Revisión documental: el estado actual de las investigaciones desarrolladas sobre la discriminación hacia personas con discapacidad auditiva en países latinoamericanos de habla hispana entre los años 2009 al primer trimestre de 2018* [Tesis de Licenciatura, Corporación Universitaria Minuto de Dios]. https://repository.uniminuto.edu/bitstream/10656/6807/1/TP_DelgadoAmayaLizethMacklauth_2018.pdf
- Dewey, J. (2010). *Experiencia y educación*. Editorial Biblioteca Nueva.
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., y Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*. 2(7), 162-167. <http://www.redalyc.org/pdf/3497/349733228009.pdf>
- Fonseca, F. y Ugalde, D. (2016). Ruta de acciones para un programa de formación permanente dirigido a docentes de español, en las aulas de expresión oral y escucha [Tesis de Licenciatura, Universidad de Costa Rica].

- Fonseca, M. (2005). *Comunicación oral. Fundamento y práctica estratégica*. Pearson Educación.
- Fundación Omar Dengo. (2014). *Competencias para el siglo XXI: guía práctica para promover su aprendizaje y evaluación*.
- García, L. (2011). Perspectivas teóricas de la educación a distancia y virtual. *Revista Española de Pedagogía*, 69(249), 255-27. <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2011/05/249-04.pdf>
- Göller, R. A. N. (2012). Educación virtual o virtualidad de la educación. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 14(19), 137-150. <http://www.scielo.org.co/pdf/rhel/v14n19/v14n19a07.pdf>
- Guadamuz, A., Gutiérrez, A. y Sojo, G. (2011). *La enseñanza de la expresión oral en estudiantes de tercer ciclo de los colegios Miravalle, La Salle e Instituto Educativo San Gerardo* [Tesis de Licenciatura, Universidad de Costa Rica].
- Gurdián, A. (2007). *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa*. Colección IDER.
- Gutiérrez, E. (19-22 de septiembre de 2007). *Técnicas e instrumentos de observación de clases y su aplicación en el desarrollo de proyectos de investigación reflexiva en el aula y de autoevaluación del proceso docente*. [Discurso principal]. XVIII Congreso de la asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera (ASELE). Alicante, España, 136-142. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/18/18_0336.pdf
- Herrera, B. (2011). *Expresión oral. Una herramienta para el desarrollo de la habilidad comunicativa del estudiantado* [Tesis de Licenciatura, Universidad de Costa Rica].
- Kalan, M. S. (27-30 de septiembre de 2006). *Las dificultades lingüísticas y afectivas de la expresión oral en clase y en la vida real*. [Discurso principal]. XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE), Logroño, España.
- Lomas, C. (1994). Usos orales y escuela. *Revista Signos. Teoría y práctica de la educación*, (12).
- Martínez, L. (2007). La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación. *Revista perfiles libertadores*, 4, 73-80.

<https://www.ugel01.gob.pe/wp-content/uploads/2019/01/1-La-Observaci%C3%B3n-y-el-Diario-de-campo-07-01-19.pdf>

McMillan, J., y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. 5ª Edición. Pearson Educación, S.A.

Mena, J., Padilla, G., y Rojas, E. (2014). *El juego escénico para mejorar la expresión oral del estudiantado de III Ciclo de la Educación General Básica*. [Tesis de Licenciatura, Universidad de Costa Rica].

Ministerio de Educación Pública. (1994). *Políticas Educativas hacia el siglo XXI*.

Obtenido de Consejo Superior de Educación:

<http://www.cse.go.cr/sites/default/files/files/Politica%20Educativa%20hacia%20el%20Siglo%20XXI.pdf>

Ministerio de Educación Pública. (2009). *Programas de Estudio de Español. Tercer ciclo de Educación General Básica y Educación Diversificada*.

<https://www.drea.co.cr/sites/default/files/Contenido/Programa%20Diversificada.pdf>

Ministerio de Educación Pública. (2013). *Programa de estudio de Español Primer Ciclo de la Educación General Básica*.

<https://www.mep.go.cr/sites/default/files/programadeestudio/programas/espanol1ciclo.pdf>

Ministerio de Educación Pública. (2013). *Programa de estudio de Español Segundo Ciclo de la Educación General Básica*.

<https://www.mep.go.cr/sites/default/files/programadeestudio/programas/espanol2ciclo.pdf>

Ministerio de Educación Pública. (2015). *Fundamentación Pedagógica de la Transformación Curricular*. Educar para una Nueva Ciudadanía.

Ministerio de Educación Pública. (2017). *Programa de Estudio de Español. Tercer ciclo y educación diversificada*.

https://www.mep.go.cr/sites/default/files/programadeestudio/programas/espanol3ciclo_diversificada.pdf

Ministerio de Educación Pública. (2020). *Guías de Aprendizaje Base*. Curso lectivo 2020. 1-23.

- Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica. (2014). *Plan Nacional de Desarrollo 2015-2018 “Alberto Cañas Escalante”*.
<https://documentos.mideplan.go.cr/share/s/L4VkAE53TyOWyPR9BAB-qA>
- Miranda, J. (2016). *Estrategias metodológicas en aula para mejorar la comunicación oral en alumnos de sectores vulnerables de tercer año básico* [Tesis de maestría, Universidad Andrés Bello].
https://repositorio.unab.cl/xmlui/bitstream/handle/ria/6183/a122192_Miranda_J_Estrategias_metodologicas_en_aula_para_2016_Tesis.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Morales, D. (2012). *Una propuesta teórico-metodológica para la enseñanza de la expresión oral formal en el nivel de sétimo año de la educación secundaria costarricense*. [Tesis de Maestría, Universidad de Costa Rica].
- Murillo, M. (2008). La enseñanza de la lengua española en la educación primaria costarricense. Aportes de la investigación lingüística y educativa. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, 6(1), 31-54.
- Murillo, M., Ugalde, D., Barquero, K., y Bermúdez, J. (2021). Adaptación curricular y énfasis de la mediación pedagógica para la enseñanza del Español en la primaria durante la pandemia.
https://repositorio.conare.ac.cr/bitstream/handle/20.500.12337/8177/Murillo_M_Adaptacion_curricular_mediacion_pedagogica_ensenanza_Espanol_2021.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Narváez, M. y Rodríguez, L. (2015). Una estrategia para el mejoramiento de la expresión oral, desde el enfoque semántico comunicativo en los estudiantes de 5° de básica primaria de la institución educativa Alberto Elías Fernández Baena. [Tesis de licenciatura, Universidad de Cartagena].
- Ortiz, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (19), 93-110.
<https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846096005.pdf>
- Patiño, R. (2017). Una revisión sobre el concepto de competencia educativa. *Revista Activos*, 15(28), 19-33.
<http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/292/2921267002/2921267002.pdf>
- Pérez, B. C. (2011). La expresión oral en lengua inglesa de los futuros maestros: un reto para el Espacio Europeo de Educación Superior. *Porta Linguarum: revista*

- internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, (16), 155-177.
<https://www.researchgate.net/publication/259867350> La expresión oral en lengua inglesa de los futuros maestros un reto para el Espacio Europeo de Educación Superior
- Programa Estado de la Nación. (2021). Octavo Estado de la Educación 2021
https://estadonacion.or.cr/wp-content/uploads/2021/09/Educacion_WEB.pdf
- Programa Estado de la Nación. (2017). Sexto informe estado de la educación.
https://repositorio.conare.ac.cr/bitstream/handle/20.500.12337/665/804.%20Sexto%20Informe%20del%20Estado%20de%20la%20Educaci%C3%B3n_VI%20Informe%20Estado%20de%20la%20Educaci%C3%B3n%202017_Libro%20completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Reyzábal, M. (2001). *La comunicación oral y su didáctica*. Editorial La Muralla.
<http://www.a43d.com.uy/jenny/wp-content/uploads/2018/08/la-comunicacion-oral-y-su-didactica.pdf>
- Rodríguez, F., y Ridao, S. (2012). La oralidad en educación secundaria: Legislación y libros de texto de lengua y literatura españolas. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 24, 363-380.
<http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/viewFile/39931/38395>
- Roldán, E. (2003). La competencia comunicativa y la expresión oral. *Revista Electrónica: Documentos lingüísticos y literarios UACH*, (26-27), 31-32.
<http://www.revistadll.cl/index.php/revistadll/article/view/282/415>
- Romero, C. (2005). La categorización un aspecto crucial en la investigación cualitativa. *Revista de Investigaciones Cesmag*, 11(11), 113-118. https://proyectos.javerianacali.edu.co/cursos_virtuales/posgrado/maestria_asesoria_familiar/Investigacion%20I/Material/37_Romero_Categorizaci%C3%B3n_Inv_cualitativa.pdf
- Romo, P. (2015). Didáctica y evaluación de la comunicación oral. *Revista ANALES de la Universidad Central del Ecuador*, 1(373), 329-341.
<https://doi.org/10.29166/anales.v1i373.1354>
- Ruiz, G. (2013). La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo. *Foro de Educación*, 11(15), 103-124.

<https://pdfs.semanticscholar.org/5c20/5ddfe04b17fcbae67b259bbe8543969481db.pdf>

- Schettini, P., y Cortazzo, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social. Procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa*. Editorial de la Universidad de La Plata.
<https://doi.org/10.35537/10915/49017>
- Terol, G. (2017). La expresión oral en secundaria: la argumentación. [Tesis de Maestría, Universidad de Almería].
http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/5793/14325_TFM%20Gracia%20Terol%20PI%C3%A1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Trigo, J. M. (1998). Desarrollo de la oralidad en educación secundaria. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (31),35-53.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117966>
- Ugarde, N., y Balbestre, F. (2013). Investigación cuantitativa e investigación cualitativa: buscando las ventajas de las diferentes metodologías de investigación. *Ciencias Económicas*, 31(2), 179-187.
<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/economicas/article/download/12730/1197>
- Verdejo, C. (2016). *Estudio de caso: el paralenguaje en la IS al español en los Premios Óscar de 2016*. [Tesis de Maestría, Universidad Pontificia Comillas].
<https://repositorio.comillas.edu/rest/bitstreams/29757/retrieve>
- Villalobos, F. (1990) Información básica de la municipalidad de Palmares. Instituto publicaciones (IFAM).
<https://repositorio.iiarte.ucr.ac.cr/bitstream/handle/123456789/10762/O105258.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Zarza, D. (2017). El desarrollo de la expresión y la comprensión oral. [Tesis de Maestría, Universidad Internacional de la Rioja].
<https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/5109/ZARZA%20GOMEZ%2C%20DAGOBERTO.pdf?sequence=1&isAllowed=y#:~:text=La%20expresi%C3%B3n%20y%20la%20comprensi%C3%B3n%20oral%20son%20de%20gran%20importancia,activos%20de%20una%20comunidad%20espec%C3%ADfica.>

9. Anexos

9.1. Anexo 1. Carta de autorización del centro educativo Liceo Rural Santa Cruz



UNIVERSIDAD DE
COSTA RICA

FACULTAD DE EDUCACIÓN
ESCUELA DE FORMACIÓN DOCENTE
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Santa Cruz de León Cortés, 25 de junio de 2020

Comisión de Trabajos Finales de Graduación de la Licenciatura en la enseñanza del Castellano y la Literatura

Estimada comisión:

El Liceo Rural Santa Cruz acepta que el estudiante Wilmer Gamboa Gamboa, carné B42697, realice en esta institución las actividades programadas en el Seminario "El proceso de enseñanza-aprendizaje de la oralidad en los estudiantes de tercer ciclo y educación diversificada en el Colegio Bilingüe de Palmares, el Colegio Elías Leiva Quirós y el Liceo Rural Santa Cruz" en el periodo comprendido entre el año 2020 y 2021 hasta culminar los objetivos del Seminario.

Atentamente,

MSc. Adrián Arquedas Gamboa

Director

NOMBRE DEL DIRECTOR



9.2. Anexo 2. Carta de autorización del centro educativo Colegio Bilingüe de Palmares



UNIVERSIDAD DE
COSTA RICA

FACULTAD DE EDUCACIÓN
ESCUELA DE FORMACIÓN DOCENTE
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

24/06/2020

Comisión de Trabajos Finales de Graduación de la Licenciatura en la enseñanza del Castellano y la Literatura

Estimada comisión:

El Colegio Bilingüe de Palmares acepta que el estudiante **Emily Isabel Méndez Jiménez, carné B34201** incluya a esta institución a las actividades programadas en el Seminario: *“El proceso de enseñanza-aprendizaje de la oralidad en los estudiantes tercer ciclo y educación diversificada en el Colegio Bilingüe de Palmares, el Colegio Elías Leiva Quirós y el Liceo Rural de Santa Cruz”* en el periodo comprendido entre el año 2020 y 2021 hasta culminar los objetivos del Seminario.

Atentamente,




Roberto Casanova Ochoa

Director

R. J. J.
10/8/2021

9.3. Anexo 3. Carta de autorización del centro educativo Elías Leiva Quirós

5/6/22, 19:48 Gmail - Carta de solicitud para Trabajo Final de Graduación UCR

 Ricardo Alfonso Arias Cordero <ariascordero2@gmail.com>

Carta de solicitud para Trabajo Final de Graduación UCR

Carolina Morales Navarro <carolina.morales.navarro@mep.go.cr> 21 settembre 2020 08:32
A: Ricardo Alfonso Arias Cordero <ariascordero2@gmail.com>, Jenny Artavia Rojas <jenny.artavia.rojas@mep.go.cr>

Buenos días don Ricardo.

En atención a su solicitud le comunico que tiene la aprobación para realizar el trabajo en el colegio. El correo va copiado a la coordinadora del Departamento de Español, la profesora Jenny Artavia para que se comunique con ella y puedan realizar las coordinaciones respectivas, ya sea para trabajar con ella o que se le comunique con otro profesor del departamento.

No omito decirle que, si en algún momento su trabajo requiriera su presencialidad en el colegio, debe pagar una póliza en INS, ya que es uno de los requisitos, sin embargo, por el contexto virtual que estamos manejando por el momento no es necesaria.


Esperando responder de forma satisfactoria a su solicitud, se despide;
MSc. Carolina Morales Navarro
Subdirectora.

De: Ricardo Alfonso Arias Cordero <ariascordero2@gmail.com>
Enviado: viernes, 18 de septiembre de 2020 9:33
Para: Carolina Morales Navarro <carolina.morales.navarro@mep.go.cr>
Cc: Katherin Paola Monge Sanchez <katherin.monge.sanchez@mep.go.cr>; María Rosa Rivas Brenes <maria.rivas.brenes@mep.go.cr>
Asunto: Carta de solicitud para Trabajo Final de Graduación UCR

[Texto tra virgolette nascosto]

Este mensaje junto con cualquier archivo adjunto puede contener información confidencial propiedad del Ministerio de Educación Pública. El uso o difusión de la información está sujeta a las regulaciones de privacidad, confidencialidad, responsabilidad y protección que apliquen a las personas y asuntos aludidos directa o indirectamente, a funcionarios públicos u otras personas no directamente interesadas o involucradas. La divulgación, distribución, reproducción o utilización del contenido de esta comunicación, ya sea total o parcialmente es estrictamente prohibida y puede dar lugar a responsabilidades legales.

This message and any attachments may contain confidential information property of the Ministry of Public Education. The use or dissemination of the information is subject to the regulations of privacy, confidentiality, responsibility and protection that apply to persons and matters directly or indirectly alluded, to public officials or other persons not directly interested or involved. Dissemination, distribution, reproduction or use of the content of this communication, whether in full or in part is strictly forbidden and can lead to legal liability.

 **Carta MSc. María Rosa Rivas Brenes.pdf**
4211K

9.4. Anexo 4. Guía de entrevista semiestructurada para profesores de español

En el siguiente estudio se pretende investigar sobre la enseñanza y aprendizaje de la Comunicación oral, esto será parte de la propuesta de Seminario de Graduación en la Enseñanza del Castellano y la Literatura, Licenciatura. El profesor responsable es Diego Ugalde Fajardo. Los investigadores pertenecen a la Facultad de Educación de la Universidad de Costa Rica, estudiantes de la Carrera Enseñanza del Castellano y Literatura. El objetivo principal se centra en analizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la oralidad desde la propuesta curricular del Ministerio de Educación, así como en la aplicación en el contexto educativo costarricense.

Por lo tanto, se contará con la ayuda de diferentes profesores en tres provincias: San José, Cartago y Alajuela. Con este trabajo se pretende proponer lineamientos didácticos, curriculares y evaluativos que contemplen la perspectiva del profesor, un análisis documental del programa, así como aprovechar la información que aporta el contexto histórico que surge de acuerdo con el COVID-19, lo cual permite realizar un estudio completo y proponer soluciones que se adecuen a la realidad

La colaboración en esta investigación es totalmente voluntaria y los participantes se pueden negar a dar información en cualquier etapa de la investigación así también pueden retirarse. Cabe aclarar que estas decisiones no afectan a los beneficios a los cuales tiene derecho y fueron mencionados en el apartado correspondiente, tampoco puede ser castigado de ninguna manera por su retiro o negación.

Los integrantes de esta investigación garantizan el estricto manejo y confidencialidad de la información de forma que en ninguna circunstancia se irrespetará el anonimato ni se pondrá en peligro la identidad de ningún participante tanto en el proceso de trabajo como en la publicación de los resultados. Las únicas personas que tendrán acceso a los registros para verificar procedimientos y datos serán los que firman este documento, esto garantizará la confiabilidad y compromiso con los participantes. Todo lo relacionado con los participantes puede ser consultado por ellos de forma directa o virtual.

Ejes por tratar en la entrevista

1- Introducción:

- 1.1- Panorama del trabajo.
- 1.2- Explicación breve del trabajo investigativo.
- 1.3- Tipo de entrevista.

2- Información general de la persona entrevistada

2.1- Experiencia docente.

- ¿Cuánto tiempo lleva trabajando como docente de Español de educación secundaria?
- ¿En qué instituciones ha laborado?
- ¿Cuáles aspectos puede destacar de las instituciones educativas donde ha laborado que hayan aportado a su experiencia como docente?

3- Enfoque comunicativo

3.1 Teoría de la experiencia: diagnóstico de conocimientos previos, bagaje del estudiante aplicado a la resolución de problemas.

- El programa de estudios de español del MEP propone el empleo del enfoque comunicativo como modelo didáctico para la enseñanza de la lengua. ¿Cómo sintieron el cambio de enfoque en el programa?
- ¿Cómo aplica dicho enfoque dentro de sus clases?
- En el enfoque comunicativo se propone la enseñanza de la lengua mediante interacciones concretas, donde se tomen en cuenta al alumno y al contexto de comunicación. En este sentido, ¿De qué manera trabaja con la diversidad de experiencias personales y de estilos de aprendizaje dentro de las clases de español?
- ¿Qué mecanismos utiliza para diagnosticar los conocimientos previos de los estudiantes sobre lengua y literatura?

4- Enseñanza de la expresión oral

4.1- Objetivos del Programa de Español (2017): Percepción de la conveniencia de los objetivos del programa de estudios para el desarrollo de la expresión oral.

- El programa de estudios de español propone el objetivo de “Interpretar una técnica de comunicación oral, de acuerdo con sus características” para todos los niveles. ¿Considera que dicho objetivo es adecuado para la enseñanza de la expresión oral? ¿Por qué?

- Según las técnicas que plantea el Programa de Español (2017) (foro, mesa redonda, diálogo, entrevista, panel, discurso, debate, poesía coral, simposio y dramatización) ¿Cuáles utiliza usted?
- El Programa de Español (2017) también abre la posibilidad de trabajar con otras técnicas según el criterio del docente. A lo largo de su experiencia laboral, ¿cuáles ha trabajado?
- Considerando las técnicas propuestas en el Programa de Español y las que no se encuentran en este ¿Qué método de enseñanza le parece mejor para la expresión oral?

4.2- Contenidos del Programa de Español (2017): Percepción de la conveniencia de los objetivos del programa de estudios para el desarrollo de la expresión oral.

- ¿Qué contenidos o temas considera que son más importantes a la hora de planear una clase sobre oralidad?
- ¿Cuáles situaciones de aprendizaje considera apropiadas para desarrollar la expresión oral en el aula?
- El programa de estudios de español propone unificar las habilidades (escritura, lectura, habla y escucha) para llevar a cabo un proceso de enseñanza más integral. ¿Qué tan clara es para usted la propuesta del MEP para realizar esta integración? ¿Cuáles situaciones de aprendizaje emplea en su clase para llevar este proceso de unificación?

4.3- Métodos de enseñanza: Estrategias didácticas y materiales empleados para la enseñanza de la expresión oral. Educación presencial, virtual y a distancia.

- ¿Cómo incentiva y mejora las competencias de la oralidad en sus estudiantes?
- ¿Cómo docente, ¿siente que cuenta con las herramientas y recursos ideales para desarrollar dichas competencias?
- ¿Qué estrategias de mediación -que usted ha empleado- considera que son más apropiadas para incentivar la mejora de las competencias de la oralidad en la clase de Español?
- ¿Cuáles de las técnicas que se proponen en el programa de estudios considera adecuadas para desarrollar la expresión oral? ¿Por qué?
- ¿Cómo ha sido experiencia con la enseñanza a distancia y virtual?, ¿de qué forma ha desarrollado la expresión oral en esta modalidad?

5- Expresión oral

5.1- Percepción de los docentes sobre la expresión oral de los estudiantes.

- A nivel global y de acuerdo con su experiencia como docente, ¿cómo son las habilidades de expresión oral y escucha de los estudiantes que usted recibe? ¿Cuáles son los retos más grandes a los que se enfrenta para poder enseñar expresión oral?
- ¿Cómo es la participación de los estudiantes en las actividades de expresión oral? ¿qué grado de interés muestran los estudiantes por estas actividades?
- Desde su percepción, ¿cómo se mide el progreso de los estudiantes en la comunicación oral a lo largo del curso?
- ¿Qué cambios ha evidenciado en los estudiantes después de aplicar diversas técnicas para la enseñanza de la expresión oral?
- ¿Cómo puede un estudiante replicar lo aprendido en las clases de español en otros contextos?

6- Formación académica

6.1- Percepción de los docentes sobre el proceso formativo universitario y permanente en torno a la expresión oral.

- ¿Cómo su formación académica le ha ayudado a plantear clases de expresión oral?
- ¿Cómo se ha capacitado, fuera de su formación universitaria, para plantear y desarrollar clases de expresión oral?

7- Cierre

- En su opinión, ¿cuáles son las aptitudes, destrezas o competencias que debe tener el docente para enfrentar al contexto actual desde el escenario de la enseñanza-aprendizaje?

9.5. Anexo 5. Instrumento para diario de campo

Información básica	
Fecha:	
Hora de inicio:	
Hora de finalización:	
Cantidad de estudiantes participantes:	
Objetivo específico:	Determinar las estrategias didácticas empleadas por los docentes para el desarrollo de la <i>competencia oral</i> en los colegios en estudio
Desarrollo	
Descripción:	
Interpretación:	
Estrategias:	

A. Observación 1. Objetivo: descripción del contexto.

- a. Características del sector donde se ubica el colegio
- b. Características del colegio

B. Observación 2. Objetivo: observar las situaciones que plantea el docente para el desarrollo de la clase de comunicación oral.

- a. Descripción del salón y acercamiento a la población estudiada (características)
- b. Distribución de los estudiantes
- c. Planteamiento de la dinámica de clase
- d. Mediación pedagógica de la oralidad

- e. Estrategia didáctica de la oralidad
- f. Prácticas de clase
- g. Técnicas utilizadas para la expresión oral
- h. Interés y participación del estudiantado
- i. Desarrollo del discurso oral
- j. Manejo de la competencia lingüística
- k. Planteamientos relacionados a escucha, escritura y lectura

C. Observación 3. Objetivo: Competencias orales y comunicativas de los estudiantes.

- a. Competencias orales de los estudiantes
- b. Dinámica de grupo
- c. Habilidades expresivas-receptivas de los estudiantes
- d. Interrelación de la teoría con aplicaciones para la vida cotidiana
- e. Interrelaciones personales estudiante-estudiante/ docente-estudiante
- f. Planteamientos relacionados a escucha, escritura y lectura.

9.6. Anexo 6. Plantilla de las Guías de Trabajo Autónomo



Guía de trabajo autónomo (plantilla)

El **trabajo autónomo** es la capacidad de realizar tareas por nosotros mismos, sin necesidad de que nuestros/as docentes estén presentes.

Centro Educativo:
Educador/a:
Nivel:
Asignatura:



1. Me preparo para hacer la guía

Pautas que debo verificar **antes de iniciar** mi trabajo.

Materiales o recursos que voy a necesitar	<p>El educador/a sugiere:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Materiales generales como cuaderno, borrador, lápiz o lápices de color, etc.</i> • <i>O materiales que se pueden encontrar en su casa (un vaso, agua, una cuchara ...)</i> • <i>Incluye los recursos a utilizar en la guía o como ficha aparte o lecturas.</i>
Condiciones que debe tener el lugar donde voy a trabajar	
Tiempo en que se espera que realice la guía	



2. Voy a recordar lo aprendido en clase.

Indicaciones	<p>El educador/a:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Redacta indicaciones claras de la tarea a realizar siguiendo un paso a paso.</i>
Actividad	<p>El educador/a:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Apóyese en dibujos mapas u esquemas que le ayuden a la persona estudiante a recordar</i>
Preguntas para reflexionar y responder	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Redacta unas preguntas que el estudiante pueda reflexionar y responder en su cuaderno para recuperar aprendizajes previos..</i>



3. Pongo en práctica lo aprendido en clase

Indicaciones	<p>*El educador/a:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Redacta indicaciones claras que especifique que debo hacer, cómo hacerlo, donde plasmar el trabajo y que materiales requiere.</i>
--------------	--



	<p>La guía de trabajo autónomo va a desarrollar por su formato la habilidad de aprender a aprender (planificación, autorregulación y evaluación), si es su decisión pedagógica, utilice otra habilidad como metodología en el proceso de construcción del conocimiento para lograr el aprendizaje esperado.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Intenta plantear en las actividades acciones concretas que promuevan una metodología hacia uno o varios indicadores de una habilidad, por ejemplo: si el tema es la poesía y voy a trabajar el pensamiento crítico, que las tareas lleven a los estudiantes a tener un razonamiento efectivo, que haya argumentación y se fomente la toma de decisiones.</i> • <i>Otro ejemplo, si el tema es un sistema del cuerpo humano y voy a trabajar la habilidad de resolución de problemas, debo intentar que la persona estudiante plantee un problema, aplique la información y presente una solución del problema.</i> <p>Importante: No debe nombrar los indicadores de la habilidad en las indicaciones que se dan a los estudiantes, solo están inmersos en lo solicitado.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Recuerde potenciar el conversar con familiares, observar objetos de su entorno, buscar información, si son lecturas debe incluirlas.</i>
<p>Indicaciones o preguntas para auto regularse y evaluarse</p>	<p>El educador/a:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Promueve la autorregulación en las actividades, a través de escribir pautas que se realizan durante el proceso, por ejemplo:</i> <ul style="list-style-type: none"> o <i>Leer las indicaciones y las tareas solicitadas.</i> o <i>Subrayar las palabras que no conoce y buscar su significado.</i> o <i>Sugerir “devolverse” a alguna indicación en caso de no haber comprendido qué hacer.</i> o <i>Reviso si realicé todo lo solicitado o me faltó hacer alguna actividad</i> • <i>Genera reflexión sobre lo realizado a través de plantear preguntas como:</i> <ul style="list-style-type: none"> o <i>¿Qué sabía antes de estos temas y qué sé ahora?</i> o <i>¿Qué puedo mejorar de mi trabajo?</i> o <i>¿Cómo le puedo explicar a otra persona lo que aprendí?</i>

Ejemplo de matriz de autorregulación y evaluación que puede incluir en la guía de trabajo autónomo:



Con el trabajo autónomo voy a aprender a aprender	
Reviso las acciones realizadas durante la construcción del trabajo.	
Marco una X encima de cada símbolo al responder las siguientes preguntas	
¿Leí las indicaciones con detenimiento?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
¿Subrayé las palabras que no conocía?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
¿Busqué en el diccionario o consulté con un familiar el significado de las palabras que no conocía?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
¿Me devolví a leer las indicaciones cuando no comprendí qué hacer?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

Con el trabajo autónomo voy a aprender a aprender	
Valoro lo realizado al terminar por completo el trabajo.	
Marca una X encima de cada símbolo al responder las siguientes preguntas	
¿Leí mi trabajo para saber si es comprensible lo escrito o realizado?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
¿Revisé mi trabajo para asegurarme si todo lo solicitado fue realizado?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
¿Me siento satisfecho con el trabajo que realicé?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Explico ¿Cuál fue la parte favorito del trabajo?	
¿Qué puedo mejorar, la próxima vez que realice la guía de trabajo autónomo?	

9.7. Anexo 7. Plantilla del planeamiento de Español (ejemplo para marzo- décimo año)

Plantilla de planeamiento didáctico Español: Comunicación y Comprensión Lectora

Aspectos administrativos

Dirección Regional de Educación:	Centro educativo:	
Nombre y apellidos del o la docente:	Asignatura: Español	
Nivel: décimo año	Curso lectivo: 20__	Periodicidad: mensual (marzo)

Sección I. Habilidades en el marco de la política curricular

Habilidad y su definición	Indicador (pautas para el desarrollo de la habilidad)
Pensamiento sistémico Habilidad para ver el todo y las partes, así como las conexiones entre estas que permiten la construcción de sentido de acuerdo al contexto.	Abstrae los datos, hechos, acciones y objetos como parte de contextos más amplios y complejos (patrones dentro del sistema). Expone cómo cada objeto, hecho, persona y ser vivo son parte de un sistema dinámico de interrelación e interdependencia en su entorno determinado (causalidad entre los componentes del sistema).
Pensamiento crítico Habilidad para mejorar la calidad de pensamiento y apropiarse de las estructuras cognitivas aceptadas universalmente.	Evalúa los supuestos y los propósitos de los razonamientos que explican los problemas y preguntas vitales (razonamiento efectivo). Fundamenta su pensamiento con precisión, evidencia enunciados, gráficas y preguntas, entre otros (argumentación). Infiere los argumentos y las ideas principales, así como los pro y contra de diversos puntos de vista (toma de decisiones).
Comunicación Habilidad que supone el dominio de la lengua materna y otros idiomas para comprender y producir mensajes en una variedad de situaciones y por diversos medios de acuerdo a un propósito.	Interpreta diferentes tipos de mensajes visuales y orales de complejidad diversa, tanto en su forma como en sus contenidos (decodificación). Descifra valores, conocimientos actitudes e intenciones en las diversas formas de comunicación, considerando su contexto (comprensión). Crea, a través del código oral y escrito, diversas obras de expresión con valores estéticos y literarios, respetando los cánones gramaticales (transmisión efectiva).
Colaboración Habilidad de trabajar de forma efectiva con otras personas para alcanzar un objetivo común, articulando los	Negocia con otros para llegar a un acuerdo común, a partir de diferentes criterios o posiciones (toma perspectiva).

esfuerzos propios con los de los demás.	
---	--

Sección II. Aprendizajes esperados, indicadores de los aprendizajes esperados y actividades de mediación

Aprendizaje esperado		Indicadores del aprendizaje esperado	Estrategias de mediación
Indicador (pautas para el desarrollo de la habilidad)	Criterios de evaluación		
Abstrae los datos, hechos, acciones y objetos como parte de contextos más amplios y complejos (patrones dentro del sistema). Expone cómo cada objeto, hecho, persona y ser vivo son parte de un sistema dinámico de interrelación e interdependencia en su entorno determinado (causalidad entre los componentes del sistema). Fundamenta su pensamiento con precisión, evidencia enunciados, gráficas y preguntas, entre otros (argumentación).	Analizar críticamente textos a partir de los conocimientos previos y las cuatro fases (natural, de ubicación, analítica y explicativa e interpretativa), para encontrar y compartir sus diversos sentidos. Crear un escrito de cuatrocientas cincuenta a quinientas palabras que posea uno o dos párrafos de introducción, varios párrafos de desarrollo y uno o dos párrafos de conclusión. Practicar en la escritura de textos, los tres momentos: planificación, textualización y revisión (del contenido y de la forma).	Clasifica elementos del texto de la época clásica , con base en las fases natural, de ubicación, analítica e interpretativa, relevantes para la propuesta del análisis. Describe posibilidades de relaciones de causalidad entre los diversos elementos a partir de una lectura más profunda del texto de la época clásica . Justifica con evidencias las relaciones encontradas entre los elementos seleccionados del texto de la época clásica .	

<p>Evalúa los supuestos y los propósitos de los razonamientos que explican los problemas y preguntas vitales (razonamiento efectivo).</p> <p>Fundamenta su pensamiento con precisión, evidencia enunciados, gráficas y preguntas, entre otros (argumentación).</p> <p>Infiere los argumentos y las ideas principales, así como los pro y contra de diversos puntos de vista (toma de decisiones).</p> <p>Negocia con otros para llegar a un acuerdo común, a partir de diferentes criterios o posiciones (toma perspectiva).</p> <p>Interpreta diferentes tipos de mensajes visuales y orales de</p>		<p>Expresa su punto de vista del texto analizado de la <u>época clásica</u>.</p> <p>Explica su interpretación del texto analizado de la <u>época clásica</u>, con el apoyo de citas.</p> <p>Sustenta su interpretación, con ejemplos de otros textos.</p> <p>Llega a puntos de encuentro o a acuerdos con el grupo de trabajo, acerca de las interpretaciones propias y de sus compañeros, sobre el texto de la <u>época clásica</u>.</p>	
--	--	---	--

<p>complejidad diversa, tanto en su forma como en sus contenidos (decodificación).</p> <p>Evalúa los supuestos y los propósitos de los razonamientos que explican los problemas y preguntas vitales (razonamiento efectivo).</p> <p>Crea, a través del código oral y escrito, diversas obras de expresión con valores estéticos y literarios, respetando los cánones gramaticales (transmisión efectiva).</p> <p>Descifra valores, conocimientos actitudes e intenciones en las diversas formas de comunicación, considerando su contexto (comprensión).</p>		<p>Consigue información presentada en diferentes medios para generar un esquema de ideas.</p> <p>Verifica la información obtenida acerca del tema por desarrollar.</p> <p>Elabora el esquema de ideas para la escritura del texto expositivo de cuatrocientas cincuenta a quinientas palabras.</p> <p>Utiliza la nueva información para elaborar textos escritos.</p>	
--	--	---	--

<p>Fundamenta su pensamiento con precisión, evidencia enunciados, gráficas y preguntas, entre otros (argumentación).</p> <p>Crea, a través del código oral y escrito, diversas obras de expresión con valores estéticos y literarios, respetando los cánones gramaticales (transmisión efectiva).</p> <p>Crea, a través del código oral y escrito, diversas obras de expresión con valores estéticos y literarios, respetando los cánones gramaticales (transmisión efectiva).</p> <p>Crea, a través del código oral y escrito, diversas obras de expresión con valores estéticos y literarios, respetando los cánones gramaticales</p>		<p>Enuncia las ideas encontradas de manera concreta.</p> <p>Textualiza el esquema elaborado, mediante párrafos con coherencia y cohesión, constituidos por la frase tópica y las frases secundarias.</p> <p>Textualiza el escrito, con base en uno o dos párrafos de introducción, varios párrafos de desarrollo y uno o dos párrafos de conclusión.</p> <p>Desarrolla textos escritos atendiendo los tres momentos (planificación, textualización y revisión-del</p>	
---	--	---	--

(transmisión efectiva).		contenido y de la forma-), según el contexto de comunicación.	
-------------------------	--	---	--

Observaciones:

El planeamiento de este mes requiere:

- Análisis crítico de textos literarios pertenecientes a la época clásica.
- Escritura de un texto, con extensión entre cuatrocientas cincuenta a quinientas palabras, que posea uno o dos párrafos de introducción, varios párrafos de desarrollo y uno o dos párrafos de conclusión.
- Práctica de los tres momentos (planificación, textualización y revisión -del contenido y de la forma), en la escritura de textos.

De tal manera, las acciones anteriores no deben ser aisladas, sino que la lectura crítica del texto de la época clásica permita extraer un tópico, con el cual el estudiantado pueda construir el texto propio, en el que practique los tres momentos citados.

Recuerde, en el caso de que decida utilizar un criterio de evaluación transversal, debe adjuntar la plantilla correspondiente y desarrollar la mediación de ese criterio en el planeamiento mensual correspondiente.

Sección III. Instrumentos de evaluación

Indicador (pautas para el desarrollo de la habilidad)	Indicadores del aprendizaje esperado	Nivel de desempeño		
		Inicial	Intermedio	Avanzado
Patrones dentro del sistema	Clasifica elementos del texto de la <u>época clásica</u> , con base en las fases natural, de ubicación, analítica e interpretativa, relevantes para la propuesta del análisis.	Ordena, diversos elementos del texto, con base en las fases natural, de ubicación, analítica e interpretativa.	Caracteriza algunos elementos del texto, con base en las fases natural, de ubicación, analítica e interpretativa.	Asocia los elementos del texto con base en las fases natural, de ubicación, analítica e interpretativa, relevantes para la propuesta del análisis.
Causalidad entre los componentes del sistema	Describe posibilidades de relaciones de causalidad entre los diversos elementos a partir de una lectura más profunda del texto de la <u>época clásica</u> .	Enuncia la relación entre los distintos elementos seleccionados y visualizados en el texto, con base en las distintas fases natural, de ubicación, analítica e interpretativa.	Puntualiza relaciones de causalidad entre los distintos elementos seleccionados y visualizados en el texto, con base en las distintas fases natural, de ubicación, analítica e interpretativa.	Describe las relaciones de causalidad, encontradas entre los elementos seleccionados y visualizados en el texto, con base en las distintas fases natural, de ubicación, analítica e interpretativa.

Argumentación	Justifica con evidencias las relaciones encontradas entre los elementos seleccionados del texto de la <u>época clásica</u> .	Selecciona las evidencias de las relaciones encontradas entre los elementos seleccionados del texto, con base en las distintas fases natural, de ubicación, analítica e interpretativa.	Muestra en forma oral o escrita las evidencias de las relaciones encontradas entre los elementos seleccionados del texto, con base en las distintas fases natural, de ubicación, analítica e interpretativa.	Argumenta su posición sobre las relaciones encontradas entre los elementos seleccionados del texto, mediante la exposición de la interrelación entre las evidencias y las relaciones entre los elementos.
Razonamiento efectivo	Expresa su punto de vista del texto analizado de la <u>época clásica</u> .	Menciona su punto de vista del texto analizado, de manera general.	Alude a aspectos literales del texto para explicar su punto de vista.	Aclara aspectos de su punto de vista, para facilitar su entendimiento.
Argumentación	Explica su interpretación del texto analizado de la <u>época clásica</u> , con el apoyo de citas.	Menciona su interpretación, con base en el análisis del texto, de manera general.	Alude a aspectos inferenciales del texto, para apoyar su interpretación.	Aclara aspectos de su interpretación del texto por medio de evidencias, para facilitar su entendimiento.
Toma de decisiones	Sustenta su interpretación, con ejemplos de otros textos.	Menciona el conocimiento de ejemplos de otros textos que contribuyen a su interpretación.	Elige los ejemplos de otros textos para apoyar su interpretación.	Apoya su interpretación, de manera válida, con ejemplos de otros textos.
Toma perspectiva	Llega a puntos de encuentro o a acuerdos con el grupo de trabajo, acerca de las interpretaciones propias y de sus compañeros, sobre el texto de la <u>época clásica</u> .	Cita generalidades acerca de las interpretaciones del grupo.	Encuentra similitudes y diferencias entre las diversas interpretaciones del texto.	Contrasta las diversas interpretaciones del texto.
Decodificación	Consigue información presentada en diferentes medios para generar un esquema de ideas.	Cita información presentada en diferentes medios.	Encuentra similitudes y diferencias entre la información presentada en diferentes medios.	Contrasta la información presentada en diferentes medios, para elaborar una estructura de ideas.
Razonamiento efectivo	Verifica la información obtenida acerca del tema por desarrollar.	Enlista la información obtenida acerca del tema por desarrollar.	Elige la información importante acerca del tema por desarrollar.	Comprueba la información obtenida acerca del tema por desarrollar.

Trasmisión efectiva	Elabora el esquema de ideas para la escritura del texto expositivo de cuatrocientas cincuenta a quinientas palabras.	Selecciona un tema de su interés, que será la base para la escritura del texto expositivo de cuatrocientas cincuenta a quinientas palabras.	Define ideas que servirán de base para desarrollar el tema definido.	Elabora un esquema, a partir del tema y de las ideas definidas.
Comprensión	Utiliza la nueva información para elaborar textos escritos.	Anota las ideas generales de la nueva información para enriquecer la expresión escrita.	Distingue, las ideas principales para enriquecer la expresión escrita.	Emplea con propiedad las ideas esenciales de la nueva información para enriquecer la expresión escrita.
Argumentación	Enuncia las ideas encontradas de manera concreta.	Menciona de manera general las evidencias encontradas en el texto escrito.	Narra aspectos relacionados con las evidencias encontradas en el texto escrito.	Detalla la información de las evidencias encontradas en el texto escrito.
Trasmisión efectiva	Textualiza el esquema elaborado, mediante párrafos con coherencia y cohesión, constituidos por la frase tópica y las frases secundarias.	Define las frases secundarias de cada párrafo, con base en la frase tópica del esquema planteado.	Une la frase tópica con las frases secundarias en cada párrafo.	Cohesiona la frase tópica con las frases secundarias en cada párrafo para obtener un texto coherente.
Trasmisión efectiva	Textualiza el escrito, con base en uno o dos párrafos de introducción, varios párrafos de desarrollo y uno o dos párrafos de conclusión.	Textualiza el escrito, con base en uno o dos párrafos de introducción, un párrafo de desarrollo y uno o dos de conclusión.	Textualiza el escrito, con base en uno o dos párrafos de introducción, dos párrafos de desarrollo y uno o dos de conclusión.	Textualiza el escrito, con base en uno o dos párrafos de introducción, tres párrafos de desarrollo y uno o dos de conclusión.
Trasmisión efectiva	Desarrolla textos escritos atendiendo los tres momentos (planificación, textualización y revisión -del contenido y de la forma-), según el contexto de comunicación.	Esquematiza las ideas tópicas y secundarias para la producción escrita.	Describe aspectos relevantes para realizar la producción escrita y el favorecimiento en la comunicación de las ideas.	Produce textos escritos atendiendo los tres momentos (planificación, textualización y revisión -del contenido y de la forma-).