

Aproximación al aprendizaje de la comunicación oral en la Educación Secundaria para Adultos. Un estudio de casos

Francisco-Javier Godoy-Martín¹

Recibido: Enero 2021 / Evaluado: Junio 2021 / Aceptado: Julio 2021

Resumen. El alumnado de Educación Secundaria para Personas Adultas se encuentra generalmente, por sus características y situaciones personales, más cercano a la incorporación al mercado laboral. Por ello, es necesario que los planes formativos incluyan aquellas competencias que le permitan alcanzar un mayor nivel de empleabilidad. No cabe duda de que, en la actualidad, la competencia en comunicación oral es uno de los requisitos más demandados por las empresas. El objetivo principal de este trabajo es identificar cuáles son los principales problemas a los que se enfrenta el alumnado de Educación Secundaria para Personas Adultas en la preparación de una intervención oral formal. Se ha seguido una metodología cualitativa basada en el estudio de casos, cuyas técnicas utilizadas han sido la observación directa, la observación participante y la entrevista semiestructurada, en la que se han tenido en cuenta procesos de producción, factores psicológicos y la influencia de la tecnología. Los resultados reflejan que la forma de tratar y organizar la información y la escasez de actividades orales durante el curso son los principales problemas para el desarrollo de la competencia oral formal.

Palabras clave: comunicación; educación para personas adultas; enseñanza secundaria; expresión oral; proceso de aprendizaje

[en] Approach to learning of oral communication in Adult Secondary Education: A case study

Abstract. The students of Adult Secondary Education generally are, due to their features and personal circumstances, closer to get to the job market. Therefore, educational programs must include those skills which allow to reach a higher level of employability. There is no doubt that, these days, skills in oral communication are one of the requirements more requested by companies. This research aims to identify the main problems that the students of Adult Secondary Education face while preparing a formal speech. This study follows a qualitative methodology based on the case study, where direct observation, participant observation and semi-structured interview are the techniques used. The production process, the psychological factors and the influence of technology are included in the interview's questionnaire. Results show that the way that student process and organize the information and the lack of oral activities during the scholar year are the main problems that they found to develop their skills in oral communication in formal situations.

Keywords: communication; adult education; secondary education; oral expression; learning process

Sumario. 1. Introducción. 1.1. Objetivos y preguntas de investigación. 1.2. El aprendizaje en la edad adulta. 1.3. La comunicación oral como competencia profesional. 2. Método. 3. Resultados. 3.1. Observación directa. 3.2. Observación participante. 3.3. Entrevista semiestructurada. 3.3.1. Interés en el aprendizaje. 3.3.2. Dificultades en la competencia oral formal. 4. Discusión. 5. Conclusiones. 6. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Godoy-Martín, F. J. (2022). Aproximación al aprendizaje de la comunicación oral en la Educación Secundaria para Adultos. Un estudio de casos. *Revista Complutense de Educación*, 33(1), 71-80.

1. Introducción

La competencia en comunicación oral en situaciones formales no es necesariamente una capacidad innata del ser humano. Por el contrario, profesionales como Mónica Galán señalan la necesidad de planificar los discursos que van a ser pronunciados públicamente (Gallardo, 2018). Se trata, por tanto, de una competencia que requiere un entrenamiento que, sin embargo, en la formación reglada en España ha sido escaso debido, por una parte, a la «falta de tradición pedagógica

¹ Universidad de Cádiz (España).
E-mail: franciscojavier.godoy@uca.es
ORCID: <https://orcid.org/0000000152842283>

sobre su enseñanza» y, por otra, a «las dificultades prácticas de su aplicación en clase» (Vilà-Santassusana & Castellà, 2014, p. 19).

El Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, manifiesta la necesidad de que el alumnado cuente con estrategias de comunicación oral que aseguren «un manejo efectivo de las situaciones de comunicación en los ámbitos personal, social, académico y profesional a lo largo de su vida» (RD 1105/2014, 2015, p. 358). En este sentido, la nueva legislación educativa seguirá apostando por el desarrollo de esta competencia, que, junto con otras, como la expresión escrita, la comunicación audiovisual o la competencia digital, será trabajada «en todas las materias» (Ley Orgánica 3/2020, 2020, p. 122874).

La comunicación oral es una destreza fundamental en el correcto desarrollo educativo del alumnado, ya que determina la expresión de nuestra posición en cualquier contexto social (Cameron, 2001) y desempeña un papel clave en la práctica profesional (Zuccherini, 1992; Briz-Villanueva, 2016), además de que hoy en día la comunicación es una parcela presente prácticamente en todos los ámbitos profesionales (Marcos & Garrán, 2016).

En el caso del alumnado de Educación Secundaria para Personas Adultas (ESPA), la comunicación oral es una competencia incluso más imprescindible si cabe, ya que, por sus propias características y situaciones personales, suelen ser personas más cercanas a la incorporación o la reincorporación al mercado laboral, de manera que necesitan habilidades que les permitan producir diferentes textos orales según las situaciones comunicativas a las que deben hacer frente, como entrevistas de trabajo o presentaciones de proyectos de emprendimiento, entre otras. De hecho, la Orden de 28 de diciembre de 2017, por la que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria para Personas Adultas en la Comunidad Autónoma de Andalucía, tiene entre sus objetivos el incremento de «las posibilidades de empleabilidad de la población» (Orden de 28 de diciembre, 2017, p. 44).

Por ello, el presente trabajo pretende ofrecer una aproximación a la situación del aprendizaje de la competencia en comunicación oral en la Educación Secundaria para Personas Adultas, así como conocer los principales problemas que encuentra el alumnado a la hora de producir este tipo de textos en situaciones formales.

1.1. Objetivos y preguntas de investigación

La acción docente sobre las carencias del alumnado en cuanto a la competencia oral en situaciones formales requiere la previa identificación de cuáles son los principales problemas con los que se encuentra a la hora de preparar un texto oral formal. Por tanto, el objetivo principal de este estudio es realizar una aproximación a las dificultades que detecta el alumnado de Educación Secundaria para Personas Adultas durante la producción de textos orales formales. Para conseguir este objetivo general, se han establecido varios objetivos específicos:

1. Determinar el nivel previo de competencias para la expresión oral con las que cuenta el alumnado de Educación Secundaria para Personas Adultas.
2. Conocer la frecuencia con la que el alumnado de Educación Secundaria para Personas Adultas se enfrenta a situaciones que requieren la expresión oral formal.
3. Describir las estrategias que sigue el alumnado de Educación Secundaria para Personas Adultas en la preparación de sus intervenciones orales.
4. Descubrir qué elementos plantean una mayor dificultad al alumnado de Educación Secundaria para Personas Adultas en la preparación de un discurso oral.
5. Indicar la existencia o ausencia de uso de tecnologías para el entrenamiento de la competencia oral por parte del alumnado de Educación Secundaria para Personas Adultas.

A continuación, se muestran también las preguntas de investigación que apoyarán el desarrollo de estos objetivos:

1. ¿Qué competencias en comunicación oral tiene el alumnado de Educación Secundaria para Personas Adultas? Conocer el desempeño en la expresión oral cotidiana permitirá establecer relaciones con una posible carencia en situaciones formales.
2. ¿Con qué frecuencia realiza el alumnado textos orales formales? La falta de práctica puede ser una de las causas de un rendimiento menor.
3. ¿Qué proceso sigue el alumnado en la preparación de una intervención oral? El seguimiento de estrategias inadecuadas puede interferir en el resultado de una exposición oral.
4. ¿Qué elementos plantean al alumnado una mayor dificultad para preparar una comunicación oral? Que el alumnado tome conciencia de cuáles son sus propias dificultades puede suponer el primer paso para proponer soluciones desde el ámbito de la docencia.
5. ¿El alumnado de Educación Secundaria para personas Adultas utiliza las tecnologías a su alcance para entrenar la competencia en comunicación oral? Los dispositivos móviles y los ordenadores actuales cuentan con programas y aplicaciones que permiten grabar vídeo y voz, de manera que el alumnado puede practicar y detectar sus propias limitaciones.

1.2. El aprendizaje en la edad adulta

Las últimas aportaciones conciben la Educación Secundaria para Personas Adultas como un conjunto de procesos con mayor o menor grado de formalidad a través de los cuales estas personas desarrollan sus capacidades y conocimientos, desvinculándose de la exclusividad, aunque también está presente, de aquella formación orientada a la superación de los niveles educativos básicos. Esta definición lleva a la idea de la educación permanente, en consonancia con lo que vienen defendiendo organismos nacionales e internacionales. Es decir, las personas se hacen responsables y participan de forma activa en su proceso de aprendizaje, siguiendo sus intereses y necesidades (Amador & Esteban, 2019).

La formación permanente es uno de los retos de la Agenda 2030, pero, a fin de desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje eficaces, es necesario conocer la forma en que las personas adultas aprenden. En este sentido, todas las teorías del aprendizaje coinciden en que lo hacen de forma diferente a los menores, ya que tienen en cuenta también sus necesidades y experiencias previas (De-Juanas-Oliva & Rodríguez-Bravo, 2019).

De hecho, como señala Sanz (2010), muchas personas adultas van más allá del pensamiento formal de Piaget, desarrollando funciones pragmáticas y cercanas a la realidad, e incluyendo, además de los aspectos racionales, otros afectivos y morales. Esto significa guiarse por un proceso de aprendizaje más abierto y complejo.

1.3. La comunicación oral como competencia profesional

Aunque este nivel no está referido exclusivamente a las competencias profesionales (Amador & Esteban, 2019), por sus características personales y circunstanciales, el alumnado de Educación Secundaria para Personas Adultas probablemente está más cercano a una incorporación o reincorporación al mercado laboral e, incluso, en ocasiones, a la continuación de estudios secundarios y superiores. Es por ello que necesita de la competencia oral para enfrentarse a distintas situaciones que le llevarán a la obtención de un empleo o a un mejor desempeño en la defensa de futuros trabajos académicos.

La comunicación, al fin y al cabo, es una actividad que determina nuestra posición en cada contexto social: “language using is among the social practices through which people assert their identities -who they are or take themselves to be- and distinguish themselves from other who are ‘different’” (Cameron, 2001, p. 161). A partir de esa posición, los hablantes usan el lenguaje para producir significados (Alcántara, 2002) con un determinado fin (Eggins, 2002). Esto supone una adaptación al contexto en el que se desarrolla el acto comunicativo a la vez que el tipo de expresiones utilizadas también determina el propio acto comunicativo (Halliday, 1982).

Así, cualquier persona se comportará de forma diferente desde el punto de vista comunicativo en función de situaciones más o menos formales y del tipo de relación y grado de intimidad o confianza con el interlocutor. Esta variedad requiere, por tanto, que el alumnado adquiera la competencia en comunicación oral a través de su participación en diferentes situaciones en las que aplicar las estrategias y los recursos adecuados (Tosi, 2020). Es decir, que sea capaz de identificar el registro pertinente a fin de emplear «ciertas formas lingüísticas en función de la situación dada» (Taboada, 2012, p. 46), así como de aplicar los elementos básicos del género discursivo que mejor se adapte a la temática, la situación o los participantes en el proceso comunicativo (Bajtin, 2003). En este sentido, en una investigación realizada con alumnado de cuarto curso de primaria, Cuitiño et al. (2019) concluyen que el *role play* es una técnica que puede ser empleada en distintas asignaturas y niveles, ya que contribuye a mejorar la fluidez y la precisión oral. Los ejercicios de simulación llevados a cabo por Roso et al. (2020) con estudiantes de Enfermería también demostraron un incremento de la confianza y un mejor desempeño en la comunicación oral.

Bajtin (2003) define el género discursivo como un conjunto de enunciados relativamente estables asociados a una determinada esfera de interacción social. Es decir, seleccionamos lo que vamos a decir, o la forma de hacerlo, de acuerdo a una estructura previamente determinada. Si bien, cuando se habla de géneros discursivos, se tiende a pensar en la lengua escrita, la comunicación oral también cuenta con sus propios géneros. De hecho, Cameron (2001) distingue diferentes tipos de conversación, contraponiendo términos como *argument*, *chat*, *discussion* o *gossip* a *interview*, *debate* o *seminar*.

En muchas ocasiones se identifica la lengua escrita con los ámbitos formales y cultos, mientras que la lengua oral se asocia a la informalidad e, incluso, a la vulgaridad (Blanche-Benveniste, 1998). Sin embargo, Fallarino et al. (2020) apuntan que también en la modalidad oral hay diferentes grados de formalidad, de manera que los más coloquiales son conocidos por el alumnado en sus primeras etapas escolares, siendo necesario el aprendizaje de niveles más formales. Vilà-Santassusana y Castellà (2014) sostienen que la lengua oral tiene un alto grado de formalidad en multitud de relaciones sociales y profesionales, por lo que es necesario dominar también este tipo de discursos, a pesar de que, como plantean, no existe en el sistema educativo español una tradición de enseñanza de la competencia oral, al menos con la misma intensidad que la comunicación escrita. Esto puede deberse a que, en el ámbito educativo, se considera equivocadamente que la competencia oral es innata en el alumnado, de manera que no es necesario desarrollarla (Fallarino et al., 2020).

No obstante, Vilà-Santassusana y Castellà (2014) consideran que el aprendizaje de la comunicación oral debe situarse al nivel del resto de competencias, lo que supone tener en cuenta los componentes conceptual (relacionado con el contenido), organizativo (en referencia a la estructura de la exposición), contextual (adecuación a la audiencia), psicológico (control de factores que pueden afectar al orador), no verbal (gestos, miradas...), prosódico (tono de voz, fluidez...), estratégico (conocer el objetivo del texto oral) y lingüístico (corrección fonética y gramatical, selección del léxico, cohesión de las ideas).

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) cada vez tienen más protagonismo en el aprendizaje de competencias. De hecho, el estudio de Pereira et al. (2019) con jóvenes portugueses de entre 12 y 16 años reveló que

Internet se presenta como una importante fuente de conocimiento que permite aclarar y ampliar los contenidos escolares. Por otra parte, en cuanto a la competencia oral, Fallarino et al. (2020) señalan que los dispositivos audiovisuales permiten al alumnado “analizar sus propias producciones orales” (p. 320), gracias a la posibilidad de grabar sus exposiciones para revisarlas posteriormente.

2. Método

El estudio que se presenta es de carácter exploratorio (Hernández-Sampieri et al., 2010), con una metodología cualitativa basada en el estudio de casos. Yin (2014) afirma que el estudio de casos es especialmente útil cuando las preguntas de investigación tienen que ver con el cómo y el por qué. En este caso, siguiendo a Coller (2005), se ha trabajado con casos basados en procesos (la adquisición de competencias en comunicación oral), genéricos en cuanto a alcance y naturaleza, contemporáneos según el tipo de acontecimiento, exploratorios (uso del caso) y múltiples (número de casos).

La metodología cualitativa se ha desarrollado a través de tres técnicas: observación directa, observación participante y entrevista semiestructurada, teniendo esta última un peso relativamente mayor en la obtención de información. De esta manera, se cumple con el principio de triangulación, entendido como “la combinación de métodos, grupos de estudio, entornos locales y temporales y perspectivas teóricas diferentes al ocuparse de un fenómeno” (Flick, 2007, p. 243).

En primer lugar, en el proceso de observación directa se adoptó el rol de observador completo (Flick, 2007), de manera que durante varias sesiones se anotaron cuestiones relevantes acerca de la comunicación oral informal del alumnado seleccionado en la muestra, tales como la forma de expresarse al hablar en público, dirigirse al profesor o a otros estudiantes. A continuación, se inició un proceso de observación participante mediante el cual se propuso al alumnado la realización de una prueba de comunicación oral, basada en los textos instructivos. Esta actividad fue calificada mediante una rúbrica de evaluación que contenía variables como la estructura de la intervención, el registro, la cohesión de las ideas, el nivel léxico, el nivel paralingüístico y la comunicación no verbal. De esta manera, se obtuvo información acerca del desempeño del alumnado en una situación de comunicación oral formal (exposición en clase). Por último, se realizó una entrevista cualitativa semiestructurada, que, según Yin (2014) es una de las técnicas más eficaces para obtener información en el estudio de casos. El cuestionario utilizado, de carácter abierto en función del desarrollo de la conversación, recoge preguntas demográficas y biográficas, sobre experiencias, conductas, sentimientos y de opinión (Rodríguez-Gómez et al., 1999). Las respuestas se categorizaron posteriormente según las variables reflejadas en la Tabla 1.

Tabla 1. Categorías de codificación de la entrevista semiestructurada

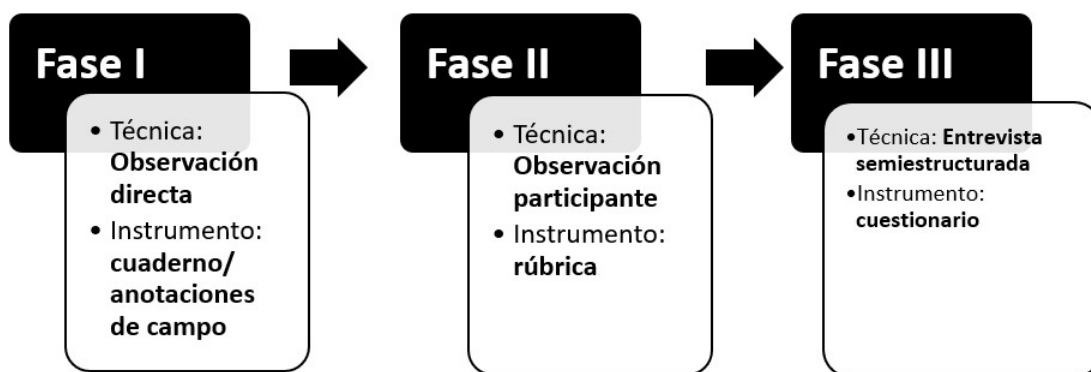
Muestra	Preparación del texto oral formal
Edad	Búsqueda de información
Sexo	Organización de la información
Situación personal	Memorización y práctica de la enunciación
Situación laboral	Análisis y recepción de feedback
Motivación para estudiar	Comunicación no verbal
Uso de tecnología en la comunicación personal	Problemas en la producción de textos orales formales.
Uso de la tecnología en la preparación de textos orales formales	Sentimientos/sensaciones antes y durante la intervención
Frecuencia de realización de exposiciones orales en clase	Principales dificultades
Frecuencia de realización de exposiciones orales en el ámbito privado/social	Búsqueda de información
Formación en competencias en comunicación oral para el empleo	Organización de la información
	Comunicación verbal / comunicación no verbal
	Enunciación

Fuente: elaboración propia.

La muestra está formada por seis alumnos y alumnas de un total de 15 personas que integraban el grupo de Educación Secundaria para Personas Adultas en la modalidad semipresencial, con asistencia asidua, en el IES Maestro Diego Llorente, de los Palacios y Villafranca, en la provincia de Sevilla, durante el curso 2017/2018. Las seis personas que formaban la muestra representan los diferentes perfiles que se encontraban en el aula. La muestra estaba integrada por una mayoría de mujeres, al igual que la totalidad del grupo, en el que solo había dos hombres, y con diferentes edades, entre los 18 y los 45 años.

También se seleccionó a los individuos del estudio según diferentes situaciones personales y laborales, de manera que hay estudiantes que compaginaban sus estudios con un empleo, desempleados o con responsabilidades familiares. Todos los individuos de la muestra participaron de forma voluntaria tras prestar su consentimiento informado para la grabación de las entrevistas y el tratamiento de la información. Las respuestas se han tratado de forma anonimizada, reproduciendo literalmente sus respuestas, con sus rasgos lingüísticos, y omitiendo cualquier información relativa a personas o lugares, tanto de su ámbito personal como del centro educativo. Para incidir en el anonimato de las respuestas, se ha optado por retrasar la publicación de este estudio varios cursos, a fin de evitar al máximo una posible identificación de los participantes.

Figura 1. Esquema – diseño de la investigación



Fuente: elaboración propia.

3. Resultados

3.1. Observación directa

Con esta primera parte de la investigación, basada en la observación directa durante el desarrollo de varias clases del grupo elegido para la muestra, se pretendía obtener una aproximación a las competencias del alumnado seleccionado en el ámbito de la expresión oral. En general, el alumnado que formó parte de la muestra se desenvuelve de forma adecuada en el ámbito oral informal o coloquial. Con la excepción de un único caso, en el que la participación en el aula fue prácticamente nula, los sujetos de la muestra presentan altos niveles de interacción, tanto entre iguales como con el profesor. Estos niveles de interacción están reforzados por intervenciones con seguridad, tanto en la formulación de preguntas como en las respuestas dadas al profesor.

3.2. Observación participante

Para el desarrollo de esta segunda etapa de la investigación, se pidió a todo el alumnado del grupo de Educación Secundaria para Personas Adultas estudiado que hiciera una breve exposición oral, aprovechando la materia de los textos instructivos. De esta manera, cada uno de los sujetos de la muestra tuvo que hacer una presentación ante el resto del grupo, que también participó en la actividad. Entre los principales resultados de la evaluación, a través de una rúbrica diseñada para esta actividad, destaca que todo el alumnado de la muestra alcanzó la puntuación máxima en el apartado de estructura, al respetar la organización básica de una exposición oral (introducción, exposición/argumentación y cierre). Asimismo, la mayoría utilizó correctamente el registro formal, aunque se apreció en algunos casos el uso de expresiones coloquiales. Las ideas de la exposición estaban bien cohesionadas y el alumnado se expresó de forma correcta, con oraciones completas y con un uso correcto de los conectores textuales. Igualmente, el vocabulario empleado fue variado y adecuado a la explicación que se ofrecía. La comunicación no verbal fue, en cambio, donde más errores se registraron, ya que, en muchas ocasiones, se percibieron dificultades para mantener una postura corporal adecuada, existía exceso o falta de gesticulación y el contacto visual con la audiencia era escaso o centrado en una o dos personas.

3.3. Entrevista semiestructurada

Las entrevistas semiestructuradas son la parte central de esta investigación, con las que se pretendía obtener una mayor cantidad de información, una vez conocido el nivel de comunicación oral, tanto informal como formal, del alumnado seleccionado.

3.3.1. Interés en el aprendizaje

El primer aspecto a resaltar es que, en este grupo de personas de perfiles sociodemográficos tan diferentes, existe en todos los casos un deseo de aprender y un afán de superación, que son los que las llevan a estudiar la Educación Secundaria. La adquisición de conocimientos y herramientas para poder ayudar a los hijos e hijas en edad escolar es otra de las principales motivaciones.

Estoy estudiando con mis niñas, que una está en primero de la ESO, y me parece fatal que yo no pueda saber lo que le tengo que explicar, lo que tengo que hacer, ayudarla. Además, prácticamente estamos dando muchas cosas parecidas. Y, como me encanta estudiar, me encanta aprender... (Sujeto 5).

3.3.2. Dificultades en la competencia oral formal

Práctica de la comunicación oral formal

[Entrevistador] ¿Con qué frecuencia hacéis exposiciones orales en el instituto?

Este trimestre, tela. Este trimestre es el que más. Los otros... con [nombre del profesor] es con quien hacemos siempre más. Con los otros, no. (Sujeto 3).

Bueno, en el primero y el segundo, no tuvimos muchas exposiciones orales. Ahora, en el tercer trimestre, sí hemos tenido un poco más de exposiciones orales. Pero también siempre estamos hablando y compartiendo opiniones igual con profesores. Para mí eso también cuenta como dar tu opinión de manera oral, aunque, claro, es menos preparado (Sujeto 4).

Este trimestre es la primera vez. En Lengua ha sido en la que más hemos hecho. En las otras no lo hemos tocado. (Sujeto 6)

Existe unanimidad entre los entrevistados acerca de la necesidad de que los centros educativos incidan más sobre las competencias orales, aunque los motivos son diferentes: mejorar la comunicación interpersonal, superar la vergüenza o incrementar la empleabilidad.

Sí, yo creo que sí, porque en el centro donde mis niños han estado estudiando, desde Infantil ellos exponían sus trabajos, se los explicaban a los compañeros y yo lo veía muy bien, porque así les quitas la vergüenza, porque son tus compañeros, lo hacen todos... (Sujeto 2)

A nosotros no nos gusta estar todo el tiempo escribiendo, sea en papel o con el móvil. Nosotros nos comunicamos hablando frente a frente, así como estamos tú y yo en este momento. (Sujeto 4).

[Entrevistador] ¿Tú crees que tiene más posibilidades de encontrar un trabajo o de tener más éxito que alguien que no sepa?

Sí, yo creo que sí, porque a lo mejor yo no sé explicarme y no sé decirle a la persona lo que quiero, ¿sabes? Y ahora dicen: «bueno, esta no sabe», y me ven ahí y con otro que se lo explica bien, se lo deja clarito... yo creo que es importante (Sujeto 1).

Planificación de la intervención oral

No se observa en las respuestas una concienciación sobre la importancia de la planificación de una intervención oral, ya que casi en ningún caso las personas entrevistadas hacen referencia a objetivos o estrategias de comunicación.

Hombre, me informaría de lo que tengo que hacer, de lo que tengo que explicar, informarme bien pa poder explicarlo bien, ¿no? Me meto en Internet y buscar... que por eso también está bien to esas cosas de la tecnología, porque ahí también si no tienes el libro para informarte, como antiguamente te pasaba, que a lo mejor tú tenías la enciclopedia, pero ahí justamente en lo de la enciclopedia no te viene lo que te pedían, te costaba más trabajo en verdad (Sujeto 3).

Bueno, todo está centralizado a que te guste el tema, porque, si no te gusta, al menos en mí, si no me gusta mucho, siento que me cuesta un poco más como concentrarme, pero yo creo que no es que tenga una gran preparación, sino que me lo leo y, bueno, en el caso de tu exposición, yo solo me lo leí y luego... todo lo que yo te puse ahí, yo no practiqué nada, sino que fue algo espontáneo (Sujeto 4).

Esto no quiere decir necesariamente que no sigan los pasos adecuados para construir este tipo de textos. Al preguntar directamente por las distintas fases en la preparación de una exposición oral formal, la búsqueda de información no se presenta como un problema para ninguna de las personas entrevistadas.

[Entrevistador] ¿Tienes dificultad para encontrar información?

Hombre, con el Google es fácil (Sujeto 3).

[Entrevistador] ¿Buscas mucha información sobre el tema?

Muchísima. Ahora mismo estamos estudiando un tema de Sociales que es súper... que tiene muchísima información y yo, antes de venir, lo he escrito, he hecho esquemas, he buscado en Internet y todo (Sujeto 5).

En cuanto a la organización de la información, se observa el predominio de la redacción frente al uso del esquema. La mayoría de los alumnos entrevistados prefiere hacer, en primer lugar, un ejercicio de escritura que luego reproducirán, de una u otra manera, durante su exposición. Una de las consecuencias es que necesitan más tiempo para preparar este tipo de actividades.

Ah, no, no. Yo, por esquemas, no. Hombre, es como un esquema, porque yo me pongo primero lo que voy a decir al principio. Luego pongo lo que voy a poner en segundo lugar, lo que va viniendo después... (Sujeto 1).

Yo lo escribo. Yo, para hacer un trabajo, me llevo mucho tiempo. Igual que los ejercicios. Los tengo que repetir muchas veces, los tengo que borrar, primero los hago a lápiz... (Sujeto 2).

Pues yo siempre por escrito. Lo planto to por escrito, perfectamente, lo que tengo que hacer... Me parece que la organización es muy importante y lo hago todo por escrito y... (Sujeto 5).

No obstante, aunque muchos de los entrevistados optan por escribir lo que van a decir, la mayoría manifiesta que no memoriza lo que ha escrito, sino que, en el momento de la exposición, intenta exponer con sus propias palabras.

No de memoria, sino con mis palabras. O sea, entenderlo y luego... Ahí va. Entenderlo. Lo que pasa es que tengo mu mala memoria y soy incapaz. Pero intento no, porque de memoria no... Es imposible que yo aprenda na, pero sí el saber todos los pasos que hay que dar (Sujeto 2).

Lo leí cuando lo hice. Lo leí, lo miré y dije: «vale». Yo, porque básicamente ya sabía de ese tema. Entonces, lo leí y sobre eso lo dije. Pero no me puse en mi casa a repetirlo ni nada (Sujeto 6).

No hay unanimidad, en cambio, en referencia a la práctica previa de la intervención oral. Algunos lo hacen y otros, no. Sí. Ensayo yo sola y luego delante de... O se lo digo a mi hijo o a familiares a lo mejor, o si vienen amigas... (Sujeto 1).

[Entrevistador] ¿Ensayas la exposición?

Nunca. (Sujeto 5).

El análisis posterior a la exposición sí está presente en casi todas las personas entrevistadas, que recurren a él para encontrar fallos y acometer procesos de mejora.

Uy, sí, yo en esas cosas, sí, soy mu... Y me busco fallos siempre. Aunque me diga la gente: «lo has hecho bien». Siempre me busco fallos, yo nunca me veo bien (Sujeto 3).

Muchos de los entrevistados coinciden en que el *feedback* es una forma de mejorar, por lo que también aceptan las críticas ajenas.

Hombre, a mí, sí. Y, si es algo malo, porque prefiero que me digan algo malo pa aprender que lo bueno... Lo bueno, más o menos, tú lo sabes que lo has hecho bien, pero lo malo tú no te das cuenta. Me gusta más que me digan lo malo y tú digas: «ay, pos es verdad» e intentar cambiarlo. Porque, si lo otro está bien, tampoco me interesa tanto, prefiero lo malo (Sujeto 3).

A mí, perfecto, me parece genial. Yo siempre aprendo de todas las críticas, buenas, malas, todas (Sujeto 5).

Ejecución de la intervención oral formal

Tras el análisis del proceso de planificación de un texto oral formal seguido por el alumnado seleccionado, se preguntó por las dificultades que encuentran durante su producción. Los factores psicológicos son una de las principales dificultades que encuentra el alumnado, afectando incluso al resultado final. Las sensaciones que experimentan los estudiantes son principalmente nerviosismo y vergüenza.

Estoy como nerviosa, pero se me aturulla todo queriéndolo decir rápido. Es como quererlo quitar rápido, ¿sabes? Y ahora entonces me empiezo a saltar cositas, porque quiero decirlo todo a la vez, que es lo que me hacen los nervios decir, que voy más rápida y ahí es donde está el fallo (Sujeto 1)

Muucha vergüenza, mucha vergüenza.

[Entrevistador] ¿Y te estresas o tienes miedo escénico?

Es vergüenza y, si las personas que hay delante son serias, pues me imponen, ¿no? Pero, sí, por ejemplo, me sonríen, están más... Pues yo me noto más... Aunque nerviosa, pero me relaja (Sujeto 2)

Nervios, hombre. No soy muy vergonzosa, pero de primeras, sí. Ya después a lo mejor, cuando ya me abro, ya me suelto. Pero, de primeras, nervios (Sujeto 3).

Normalmente, la mayoría es vergüenza y miedo al rechazo (Sujeto 6).

La forma de organizar la información, basada en la redacción, conlleva en ocasiones dificultades para conseguir buenos resultados en la enunciación.

Sí que tengo problemas, porque, como te he dicho, soy muy estricta hasta conmigo misma. Quiero hacerlo tan perfecto que digo: «esto no, no». Y así. Lo cambio cien veces. Y ya te digo, preparándome... hasta las tantas de la noche. Buscando. «No. Esta palabra... ¿Qué significa...? Pues voy a buscar el sinónimo, voy a...». Y rebusco. «¿Y qué significa?». Echo bastante tiempo. Me lo quiero preparar muy bien. A lo mejor después no me gusta. Pero... Me lo rebusco bien, sí (Sujeto 1).

Ahí de eso... la organización no es lo mío. Pero, vamos, es copiándolo. Voy copiándolo. Voy copiándolo y luego lo que no me gusta pues lo voy tachando y lo voy copiando en limpio ya con... (Sujeto 2).

La comunicación verbal, al igual que la no verbal, presenta también dificultades.

[Entrevistador] ¿Qué problemas o dificultades tienes a la hora de preparar una intervención?

Las palabras que normalmente no utilizo. El vocabulario (Sujeto 2).

El aspecto verbal también preocupa al alumnado en el momento de la exposición, que presta mayor atención a la falta de vocabulario y a la comprensión y búsqueda de conceptos similares.

Yo pienso que la forma de hablar. Que tengo poco vocabulario, que tengo muy poco, ¿sabes? Que a mí me gustaría tener, más que to eso, el vocabulario más extenso (Sujeto 1).

A lo mejor, cuando estoy exponiendo, a lo mejor a veces siento como que se me olvida algo y trato de forma rápida como sustituirlo por otra cosa, digamos, por un sinónimo o algo, pero siento como que se nota y entonces es algo que siempre trato de buscar antes de exponer. Pensar en: «ah, esto por esto». Tener alternativas antes de hablar (Sujeto 4).

Comunicación no verbal

El alumnado entrevistado manifestó que uno de los aspectos que sí tiene en cuenta cuando prepara un texto oral formal es la comunicación no verbal, ya que les plantea una mayor dificultad.

Hombre, en verdad, también porque no estoy acostumbrá, tenemos las manías, yo creo que las dos deberías de...pero la no verbal, yo creo que cogemos las posturas... se nota que estamos más tensos, si vamos hablando, vamos apenas... a ver las manos... Quieras o no quieras, yo no, cuando salí, me quedo mirando solo pa un lao. Claro, y a lo mejor en una clase, como te están evaluando solo miras al que te está evaluando. Pues sí, y en realidad tendrías que mirar a todo el mundo, porque estás explicando a todo el mundo. Pero, claro, como tú eres el profesor, pues quiero mirarte a ti para decir que estamos ahí (Sujeto 3).

Uso de TIC

Por último, se preguntó por la utilización de la tecnología en la preparación de sus intervenciones orales, ya que los dispositivos actuales permiten la grabación de audio y vídeo, lo que permite el análisis del propio orador con vistas a mejorar su discurso. Aunque son usuarios de estas tecnologías, no es habitual su uso en el entrenamiento de las competencias en comunicación oral.

Pues sí, porque puedes corregir muchísimas cosas, como tú siempre dices, los conectores, que son muy importantes a la hora de expresarse... Yo creo que sí, que serviría muchísimo.

[Entrevistador] ¿Y tú las usas?

No, la verdad es que no (Sujeto 5).

Hombre, sí, porque ayuda, porque tú mismo te puedes escuchar cómo hablas y eso, cómo reaccionas.

[Entrevistador] ¿Tú las utilizas?

Yo, no (Sujeto 6).

4. Discusión

La observación directa mostró que la interacción entre alumnado y profesor y entre iguales era fluida y realizada con seguridad. Esto lleva a la idea de que el alumnado es competente en el uso de la lengua oral de carácter informal.

El ejercicio de la observación participante también reflejó, en términos generales, una buena adaptación al contexto del acto comunicativo de la exposición oral (Halliday, 1982), aunque no fue un proceso fácil. De las dificultades planteadas por el alumnado entrevistado se deriva que tal vez no existe un dominio del género discursivo oral formal en los términos que establecen Bajtin (2003), Cameron (2001) y Vilà-Santassusana y Castellà (2014). De hecho, estos últimos señalan la falta de tradición de la enseñanza de la comunicación oral formal, lo que coincide con lo expresado por el alumnado acerca de la frecuencia de ejercicios de este tipo, que, además, solo se realizan en el ámbito de Comunicación (Lengua Castellana y Literatura e Inglés), en vez de forma transversal en todas las materias.

Las principales dificultades expresadas por el alumnado tienen que ver con los componentes de la competencia en comunicación oral expresados por Vilà-Santassusana y Castellà (2014). Así, aunque no hay dificultades en la búsqueda de la información gracias a las TIC, sí existen dificultades en los componentes conceptual y organizativo (selección y organización de la información), así como en el psicológico (nerviosismo, vergüenza) y el estratégico (falta de planificación real de la intervención oral).

Llama también la atención el escaso uso de la tecnología para preparar textos orales formales, aunque, como señala Sanz-Bachiller (2010), esta debe ir acompañada del aprendizaje de competencias relacionadas con la búsqueda, selección y clasificación de la información, entre otras. Esto supone un cambio en el rol del educador, que ahora se presenta más como un facilitador del proceso de asimilación que como transmisor de información, además de su papel como motivador y dinamizador del proceso de aprendizaje. En ello tendrá mucha influencia la formación tecnológica y la actitud del profesorado hacia las TIC (Fernández-Batanero & Torres-González, 2015).

5. Conclusiones

En respuesta al primer objetivo de la investigación, enfocado a conocer el nivel previo de competencia en comunicación oral, tanto la observación directa como la observación participante reflejan que el alumnado de la muestra es plenamente competente, por un lado, en el ámbito de la comunicación oral informal, con altos de niveles de interacción, lo que presupone una base para el aprendizaje de competencias más complejas como las necesarias para contextos formales, y, por otro, en la comunicación oral de carácter formal, aunque a un nivel más básico.

Al resto de objetivos se les da respuesta a través de la entrevista cualitativa. En relación al segundo, se puede afirmar que la frecuencia de realización de textos orales en situaciones formales es muy baja, tanto en el ámbito personal o extraescolar como en el centro educativo, donde se realizan pocas actividades de este tipo y siempre dentro del ámbito de Comunicación, exclusivamente. Esta situación pone de relieve la necesidad de incrementar el número de actividades enfocadas a la mejora de la competencia oral, no solo en las asignaturas de idiomas o Lengua y Literatura, sino también en el resto, de forma coordinada a través de los proyectos lingüísticos de centro.

El análisis del proceso que sigue el alumnado seleccionado para la preparación de textos orales formales revela, en primer lugar, la simplificación en la búsqueda de información gracias al uso de las tecnologías, con Google como principal protagonista. Sería tal vez necesario fomentar la utilización crítica de esta información mediante su contraste con otras fuentes, como forma de entrenamiento contra fenómenos como el de las *fake news*. Por otra parte, aunque ahora hay más información disponible, se observa una importante dificultad en su organización. Redactar textos en lugar de hacer esquemas conlleva una falta de eficiencia, ya que el tiempo necesario para completar las actividades es mayor. Trabajar con esquemas, además, ayuda a desarrollar las conexiones de ideas y la fluidez en su verbalización. Se observa, en este sentido, una cierta falta de planificación en la producción de textos orales formales, ya que el alumnado está realizando tareas, pero tal vez sin tener claros los objetivos ni la mejor forma de alcanzarlos.

El conocimiento del tema sobre el que se va a hablar es fundamental. Su desconocimiento es una de las principales dificultades mencionadas por el alumnado de la muestra, ya que generalmente lleva asociada una mayor inseguridad. El nerviosismo y la vergüenza son los principales factores psicológicos que afectan de forma negativa en este tipo de situaciones. Sin embargo, parece factible eliminarlos o reducirlos incrementando la práctica de actividades para el desarrollo de la competencia en comunicación oral.

El alumnado de Educación Secundaria para Adultos tiene una relación estrecha con la tecnología, no solo en el ámbito personal, sino también para su uso en las tareas escolares. Varias fueron las personas que, como se pudo registrar en la fase de observación directa, utilizaban sus teléfonos móviles para tomar capturas de lo que aparecía en la pizarra. Esto trae una vez más el debate sobre el uso del teléfono móvil en el aula. Defendemos la idoneidad de sustituir la prohibición por el entrenamiento de las destrezas digitales y audiovisuales del alumnado, para que consideren los dispositivos también como herramientas de trabajo y de desarrollo personal. De hecho, las posibilidades de grabación que ofrecen multitud de dispositivos favorecen el análisis crítico del propio desempeño oral y la búsqueda de soluciones para mejorar.

El alumnado de Educación Secundaria para Personas Adultas tiene una ventaja competitiva muy destacada: se mueve por su afán de superación y para poder ayudar a sus familiares (hijos, principalmente). Por ello, es necesario brindarles una formación lo más adaptada posible a los requisitos que demanda el mercado laboral, entre los que normalmente se encuentra la capacidad para hablar en público. La mejora de la competencia en comunicación oral puede tener, por tanto, influencia en el nivel de empleabilidad.

Para finalizar, es necesario realizar una breve reflexión sobre esta propia investigación. Aunque se considera válido como ejercicio exploratorio, se plantea la necesidad de ampliar el estudio con una muestra mayor, tanto en el número de estudiantes como de centros participantes. Esto permitiría, además, disponer de más perfiles distintos con los que mantener entrevistas incluso en mayor profundidad.

6. Referencias bibliográficas

- Alcántara, F. (2002). La lingüística sistémica y el análisis textual [prólogo]. In S. Eggins, *Introducción a la lingüística sistémica* (pp. 11-26). Universidad de La Rioja.
- Amador-Muñoz, L.V. & Esteban-Ibáñez, M. (2019). La educación de personas adultas en el contexto de la educación permanente. In A. De-Juanas-Olivas & A.E. Rodríguez-Bravo (coords.). *Educación de Personas Adultas y Mayores*. UNED.
- Bajtin, M.M. (2003). *Estética de la creación verbal*. Siglo Veintiuno Editores.
- Blanche-Benveniste, C. (1998). *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*. Editorial Gedisa.
- Briz-Villanueva, E. (2016). Creencias sobre la competencia de comunicación oral y su didáctica: Testimonios escritos por directivos de las organizaciones de trabajo. In A. Díez-Mediavilla, V. Brotons-Rico, D. Escandell-Maestre & J. Rovira Collado (Eds.), *Aprendizajes plurilingües y literarios. Nuevos enfoques didácticos* (pp. 406-418). Universidad de Alicante.
- Cameron, D. (2001). *Working with spoken discourse*. SAGE Publications.
- Coller, X. (2005). *Estudio de casos*. Colección Cuadernos Metodológicos, nº 30. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Cuitiño-Ojeda, J., Díaz-Larenas, C., & Otarola, J.L. (2019). Promoción de la fluidez y precisión oral en inglés a través del role play. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 10(1), 43-62. <https://doi.org/10.18861/cied.2019.10.1.2880>

- De-Juanas-Olivas, A. & Rodríguez-Bravo, A.E. (2019). Fundamentos del aprendizaje de las personas adultas. In A. De-Juanas-Olivas & A.E. Rodríguez-Bravo (coords.). *Educación de Personas Adultas y Mayores*. UNED.
- Eggins, S. (2002). *Introducción a la lingüística sistémica*. Universidad de La Rioja.
- Fallarino, N., Leite-Méndez, A.E., & Cremades, R. (2020). Estudio de caso sobre el desarrollo de la competencia oral en Educación Infantil y Primaria en un centro público. *Revista Complutense de Educación*, 31(3), 319-328. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.63349>
- Fernández-Batanero, J.M. & Torres-González, J.A. (2015). Actitudes docentes y buenas prácticas con TIC del profesorado de Educación Permanente de Adultos en Andalucía. *Revista Complutense de Educación*, vol.26 (núm. especial), 33-49. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.43812
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata y Fundación Paideia Galiza.
- Gallardo, F.A. (2018, Marzo 22). “Hablar bien en público significa pensar antes bien en privado”. *Diario de Sevilla*. <https://bit.ly/38eRAiA>
- Halliday, M.A.K. (1982). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. Fondo de Cultura Económica.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, M.P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://bit.ly/3hEgflB>
- Marcos-Garrán, S., & Garrán-Antolínez, M.L. (2017). La comunicación oral. Actividades para el desarrollo de la expresión oral. *Ogigia. Revista Electrónica de Estudios Hispánicos*, 21, 47-66. <https://doi.org/10.24197/ogigia.21.2017.47-66>
- Orden de 28 de diciembre de 2017, por la que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria para personas adultas en la Comunidad Autónoma de Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 30 de diciembre de 2017, nº 249, 43-163. <https://bit.ly/3baEG73>
- Pereira, S., Fillol, J., & Moura, P. (2019). El aprendizaje de los jóvenes con medios digitales fuera de la escuela: De lo informal a lo formal. *Comunicar*, nº 58, 41-50. <https://doi.org/10.3916/C58-2019-04>
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 3 de enero de 2015, nº 3, 169-546. <https://bit.ly/3oidKpS>
- Rodríguez-Gómez, G., Gil-Flores, J., & García-Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.
- Roso-Bas, F., Pades-Jiménez, A., & Ferrer-Pérez, V. (2020). Face-to-Face and blended methods to improve oral competence in nursing students through simulation. *Nurse Education in Practice*, 49. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2020.102906>
- Sanz, F. (2010). Bases psicológicas del aprendizaje de los adultos. Teorías sobre el aprendizaje. In R. Jiménez-Frías (coord.). *Educación de personas adultas en el marco del aprendizaje a lo largo de la vida*. UNED.
- Sanz-Bachiller, J.C. (2010). Los recursos didácticos. Las tecnologías de la información y la comunicación y la educación de adultos. In R. Jiménez-Frías (coord.). *Educación de personas adultas en el marco del aprendizaje a lo largo de la vida*. UNED.
- Taboada, M. (2012). Los géneros: Una perspectiva sistémico-funcional. In M. Shiro, P. Charaudeau & L. Granato (eds.), *Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas: Teorías y análisis* (pp. 45-67). Iberoamericana Vervuert. <https://doi.org/10.31819/9783954870653-003>
- Tosi, C. (2020). Lectura y oralidad en la escuela del siglo XXI. Materiales de enseñanza para las prácticas de Lengua y Literatura en el mundo digital. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 25, 127-143. <https://doi.org/10.18172/con.4274>
- Vilà-Santassusana, M., & Castellà, J.M. (2014). *10 ideas clave. Enseñar la competencia oral en clase. Aprender a hablar en público*. Editorial Graó.
- Yin, R.K. (2014). *Case Study Research. Design and Methods*. SAGE.
- Zuccherini, R. (1992). *Cómo educar la comunicación oral*. Ediciones CEAC.