

Diagnóstico de las deficiencias y dificultades de la comunicación oral en las aulas españolas

Rosa Ana Martín Vegas¹

Recibido: 26 de agosto de 2020 / Aceptado: 30 de junio de 2021

Resumen. La necesidad de formar en la comunicación oral se justifica en el currículo de la educación preuniversitaria y en todos los estudios didácticos sobre oralidad. Sin embargo, la realidad de la enseñanza de la lengua oral en español como lengua materna es deficiente, pues el discurso escrito prevalece en la formación en comunicación lingüística y no se ha sabido incorporar a la práctica docente el análisis pragmático que tanto ha aportado a la teoría de la comunicación oral. El objetivo de este trabajo es presentar las deficiencias y dificultades didácticas que sostienen esta situación con el fin de impulsar una prospectiva formación inicial del profesorado de Magisterio que integre el estudio del discurso oral en los planteamientos educomunicativos. La metodología que investiga el diagnóstico de estas deficiencias y dificultades se basa en varios instrumentos: 1) una encuesta realizada a 298 estudiantes de Magisterio de cuatro universidades para conocer su conciencia formativa; 2) un cuestionario realizado a 51 maestros de Primaria en activo; 3) el análisis de una veintena de libros de texto de distintas etapas educativas para conocer el espacio y el planteamiento dedicado al discurso oral; y 4) un estudio contrastivo con cuatro países europeos con gran tradición en didáctica de la lengua oral para valorar las diferencias con la formación en España. Los resultados de estos análisis muestran unas dificultades didácticas específicas centradas en una metodología inadecuada no preparatoria para la evaluación en comunicación oral. Se requieren cambios en la formación inicial del profesorado que desarrollen modelos didácticos desde la teoría pragmática.

Palabras clave: Comunicación oral; formación del profesorado; grado en educación primaria; didáctica del discurso oral; pragmática; evaluación.

[en] Diagnosis of didactic deficiencies and difficulties of oral communication in the Spanish classrooms

Abstract. The need to train in oral communication is justified in the pre-university curriculum and in all didactic studies on orality. However, the reality of teaching the oral language in Spanish as a mother tongue is deficient, since written discourse prevails in linguistic communication training and it has not been known to incorporate into the teaching practice the pragmatic analysis that has contributed so much to the theory of oral communication. The objective of this paper is to present the didactic deficiencies and difficulties that sustain this situation in order to promote a prospective initial training in the bachelor's degree in primary education that integrates the study of oral discourse in educommunicative approaches. The methodology that research the diagnosis of these deficiencies and difficulties is based on several instruments: 1) a survey of 298 students of Education from four universities to find out their formative awareness; 2) a survey of 51 teachers in Primary School Education ; 3) the analysis of twenty textbooks from different educational stages to know the space and the approach dedicated to oral discourse; and 4) a contrastive study with four European countries with a wide tradition in teaching the oral language to assess differences with training in Spain. The results of these analysis show specific didactic difficulties focused on an inadequate methodology for the evaluation in oral communication. Changes in initial teacher training are required to develop teaching models from pragmatic theory.

Keywords: Speech communication; preservice teacher education; primary education Bachelor's degree; speech instruction; pragmatics; evaluation.

[fr] Diagnostic des déficiences et des difficultés didactiques de la communication orale dans les classes d'espagnol

Résumé. La nécessité de se former à la communication orale est justifiée dans le programme d'enseignement préuniversitaire et dans toutes les études didactiques sur l'oralité. Cependant, la réalité de l'enseignement de la langue orale en espagnol comme langue maternelle est déficiente, car le discours écrit prévaut dans la formation en communication linguistique et on ne sait pas comment intégrer l'analyse pragmatique qui a tant contribué à la théorie de la communication orale. L'objectif de ce travail est de présenter les déficiences et difficultés didactiques qui soutiennent cette situation afin de favoriser une formation initiale prospective des enseignants qui intègre l'étude du discours oral dans les approches pédagogiques communicatives. La méthodologie qui étudie le diagnostic de ces déficiences et difficultés repose sur plusieurs instruments: 1) une enquête auprès de 298 étudiants en Enseignement de quatre universités

¹ Departamento de Lengua Española, Universidad de Salamanca
rosana@usal.es

pour connaître leur conscience formative; 2) une enquête auprès de 51 enseignants de l'école primaire 3) l'analyse d'une vingtaine de manuels de différentes étapes pour connaître l'espace et l'approche dédiée au discours oral; et 4) une étude contrastive avec quatre pays européens ayant une longue tradition d'enseignement de la langue orale pour évaluer les différences avec la formation en Espagne. Les résultats de ces analyses montrent des difficultés didactiques spécifiques focalisées sur une méthodologie non préparatoire pour l'évaluation en communication orale. Des changements dans la formation initiale des enseignants sont nécessaires pour développer des modèles d'enseignement à partir de la théorie pragmatique.

Mots-clés: Communication orale; formation des enseignants; diplôme en éducation élémentaire; didactique du discours oral; pragmatique; évaluation.

Sumario: 1. Introducción. 2. Estudios descriptivos del discurso oral. 3. La comunicación oral en la enseñanza del español LE/L2 y lengua materna. 4. Deficiencias en la didáctica de la comunicación oral. 4.1. Encuesta dirigida a estudiantes. 4.1.1. Metodología. 4.1.2. Resultados. 4.2. Encuesta dirigida a maestros. 4.2.1. Metodología. 4.2.2. Resultados. 4.3. Análisis de libros de textos. 4.3.1. Metodología. 4.3.2. Resultados. 5. Dificultades de la didáctica de la comunicación oral. 5.1. Metodología. 5.2. Resultados. 6. Conclusiones y prospección investigadora. 7. Bibliografía.

Cómo citar: Martín Vegas, Rosa Ana (2021). Diagnóstico de las deficiencias y dificultades de la comunicación oral en las aulas españolas. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 33, 95-107.

1. INTRODUCCIÓN

Esta investigación parte de una pregunta un tanto paradójica en el sistema educativo español debido, por una parte, a la proliferación de estudios sobre el tema, y por otra, a la prescripción curricular desde hace décadas: ¿hay que seguir reflexionando sobre la necesidad de enseñar lengua oral? Lingüistas, pedagogos, profesores de todos los niveles y de todas las áreas de conocimiento probablemente estén de acuerdo en la importancia de la comunicación oral y, por consiguiente, de su enseñanza en las aulas. Pero también probablemente coinciden en que, a pesar de que el currículum educativo de la enseñanza obligatoria preuniversitaria la incluya en su programa, la práctica es deficitaria y sigue siendo la asignatura pendiente de nuestra formación (Carmona, 2019). Con este estudio se pretende, en primer lugar, verificar esta deficiencia en la formación en comunicación oral a través de una encuesta realizada a estudiantes de Magisterio y maestros en activo y a través de un análisis representativo de libros de texto de educación primaria y secundaria. El objetivo subsecuente es identificar las dificultades que sostienen la didáctica deficitaria de la oralidad. Por otra parte, un estudio contrastivo de datos con países de la Unión Europea distinguidos por la relevancia que tiene en su educación la comunicación oral donde se analizan dos variables cuantitativas (la ratio profesor/alumno y la existencia de exámenes orales regulados al finalizar las etapas de secundaria y estudios preuniversitarios) favorece la tesis de la necesidad de un cambio metodológico en la didáctica española que debe promoverse desde la formación inicial del profesorado.

La didáctica de la comunicación oral necesita un verdadero impulso formativo institucional que vaya más allá del conocimiento descriptivo del discurso oral y que acabe con la idea consolidada de que la lengua oral materna se aprende espontáneamente.

2. ESTUDIOS DESCRIPTIVOS DEL DISCURSO ORAL

El estudio de la lengua oral en español ha tenido un gran auge principalmente a partir de la década de los noventa en que se crean revistas como *Oralia*, especializada en el análisis del discurso oral, y en que se crean *corpora* con grabaciones de conversaciones reales, que son fuente de investigación de muchos trabajos de diferente amplitud. Debe mencionarse el extraordinario valor del corpus Val.Es.Co (*Valencia Español Coloquial*; Briz y grupo Val. Es.Co., 2002; Cabedo y Pons, 2013), del corpus del PRESEEA (*Proyecto para el estudio sociolingüístico del español de España y de América*, 2014-) y de los corpus orales incorporados a CREA (*Corpus de Referencia del Español Actual*). Los estudios del discurso oral han proliferado en las últimas décadas con una orientación principalmente descriptiva (por ejemplo, Bañón Hernández *et al.*, 2016) y progresivamente con una orientación didáctica destinada a LE/L2 (por ejemplo, Campillos, 2005-2006). Sin embargo, comparativamente, son pocas las investigaciones sobre lengua oral enfocadas a la didáctica del español como lengua materna (por ejemplo, Núñez Delgado y Romero López, 2003). Todavía hoy, se sigue reflexionando sobre la importancia de la didáctica de la lengua oral argumentando que es una destreza esencial en la vida de cualquier persona y que su aprendizaje es un proceso lento y gradual que mejora considerablemente con la intervención escolar (por ejemplo, Peña Jiménez, 2018). Pero, curiosamente, no hay aportaciones con pautas de intervención concretas que vayan más allá del conocimiento de los rasgos que caracterizan este tipo de discurso.

El desarrollo de la Pragmática, que estudia los actos de habla considerando el contenido proposicional contextualizado y las intenciones comunicativas, sienta las bases para el desarrollo de la didáctica de la oralidad. Pero, especialmente en la lengua materna, la enseñanza se ha centrado en el reconocimiento de los rasgos de la comunicación oral frente a la escrita y no en la práctica eficaz de los distintos discursos orales. Este enfoque lo verificaremos más adelante con la revisión de los libros de texto escolares.

3. LA COMUNICACIÓN ORAL EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL LE/L2 Y LENGUA MATERNA

El tratamiento de la comunicación oral en español LE/L2 y en la lengua materna ha sido muy desigual. En ambos casos ha habido una evolución desde los métodos tradicionales, que consideran la lengua como un conjunto de reglas cuyo objetivo de aprendizaje es leer literatura escrita, hasta los métodos situacionales y comunicativos, que incorporan los presupuestos de la pragmática y centran su objetivo de aprendizaje en el desarrollo de la competencia comunicativa (gramatical, discursiva y pragmática). Esta evolución introduce la lengua oral en la base del aprendizaje en ambos dominios, pero, así como en LE/L2 ha habido un desarrollo paralelo en la didáctica de las cuatro destrezas (comprensión y expresión oral y escrita), en la lengua materna la oralidad se trabaja muy poco (lo veremos con ejemplos de libros de textos).

Durante mucho tiempo ha existido una consideración general de que la lengua materna se aprende de forma espontánea con la interacción contextual y que en la escuela hay que enseñar el modelo de lengua escrita, de difícil acceso sin la instrucción escolar. La inmersión en el contexto de la lengua materna permite de manera natural el desarrollo de la oralidad y, por esa razón, solo los géneros de presentación pública como la entrevista, el debate o la exposición se trabajan regularmente en las aulas (el análisis de los libros de textos valida también esta afirmación). Otros géneros como la conversación se supone que se aprenden en el contexto natural y por eso no se trabajan en clase. Esta idea de inmersión también ha persistido para el aprendizaje de la competencia pragmática (sociolingüística y estratégica) en LE/L2, pero se ha demostrado que no solo se puede aprender de forma espontánea en un contexto de L2, sino que puede ser enseñada en clase (Santiago Guervós y Fernández González, 2017: 377). Si los estudiantes de LE/L2 que reciben instrucción en este sentido obtienen mejores resultados que los que no la reciben, ¿por qué no va a suceder lo mismo con los escolares en su lengua materna? Faltan programas de intervención de lengua materna oral sistemáticos y de larga duración que validen una respuesta positiva. Las propuestas distintas de evaluación de la oralidad de Pastene Labrín (2006) y Núñez Delgado (2011) podrían servir como base en planes de intervención.

Por otra parte, así como en LE/L2 existe un marco de referencia que especifica y mide los contenidos en cada nivel de aprendizaje (Consejo de Europa, 2001; Instituto Cervantes, 2006), para la lengua materna no existe tal regulación. Los dos documentos de referencia en LE/L2 concretan las situaciones comunicativas rutinarias que deben tratarse en los niveles iniciales (por ejemplo, preguntar una dirección, la hora, datos personales...) y determinan para niveles superiores actos de habla más complejos. Los decretos que regulan el currículum de primaria y secundaria de las distintas comunidades autónomas españolas incluyen un bloque de contenidos dedicado a la comunicación oral, pero su carácter es muy general, no se concretan las situaciones comunicativas ni pragmáticas que los alumnos han de dominar. En ambas etapas educativas se señala el conocimiento de todos los géneros orales, insistiendo en el reconocimiento de los mismos en todos los niveles, de manera repetitiva y sin pautar concreciones graduales.

Tanto en investigación como en la práctica docente hay una gran distancia entre el desarrollo de la didáctica de la oralidad en LE/L2 y en lengua materna. A continuación, vamos a constatar estas deficiencias en la lengua materna con el propósito de promover una discusión para investigaciones futuras.

4. DEFICIENCIAS EN LA DIDÁCTICA DE LA COMUNICACIÓN ORAL

Hemos apuntado el escaso interés de la didáctica de la lengua materna oral en los estudios sobre oralidad (en su mayor parte descriptivos) y también cómo los decretos del currículum educativo no especifican los contenidos comunicativos (*vs.* los documentos regulares de LE/L2). Parece que lo que es incuestionable en la actualidad para LE/L2, puede haberse quedado en una normativa sin precisiones en la lengua materna que no ha llegado a la praxis de las aulas de primaria y secundaria. Vamos a validar esta afirmación por medio de dos instrumentos de medición: una encuesta de valoración y un análisis de libros de textos.

4.1. Encuesta dirigida a estudiantes

A través de una encuesta de 298 estudiantes del Grado de Maestro en Educación Primaria de las Universidades de Salamanca, Almería, Málaga y Valencia, conocemos su valoración sobre la formación recibida en comunicación oral en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura en estudios preuniversitarios y en los estudios de grado. La encuesta se dirigió a grupos de alumnos de tercer curso (en Salamanca, Almería y Valencia) y segundo curso (en Málaga) de asignaturas propias de la especialidad de Didáctica de la Lengua (castellano), con denominaciones distintas en función de las universidades y con el fin de no desviar la atención hacia la didáctica de la oralidad en otras lenguas. La edad de los estudiantes oscilaba entre los 20 y 23 años y la distribución por sexo fue del 80% mujeres, el 19,3% hombres y un 0,7% que prefiere no decirlo. Los mayores porcentajes de respuestas proceden de estudiantes de las universidades de Salamanca y Almería (el 49,3% y el 21,3% respectivamente), por lo que se podría decir que, pese a la amplitud de la muestra en términos absolutos, solo en estas dos universidades la muestra es representativa teniendo en cuenta el número de estudiantes de las asignaturas a las que se dirigió la encuesta en cada universidad. Cabe destacar que ni en Almería ni en Salamanca (tampoco en Valencia) hay en el plan de estudios de Maestro en Educación Primaria ninguna asignatura centrada en la lengua oral, aunque sí se hace

mención al desarrollo de habilidades orales como parte de los contenidos de la materia de didáctica de la lengua correspondiente al curso de tercero. En ambos casos, en los procedimientos de evaluación se señala la posibilidad de hacer una prueba oral o escrita. En Málaga, en el segundo curso el temario de la asignatura está más equilibrado entre formación en lengua oral y escrita pero, sin embargo, no consta explícitamente en la guía académica ninguna prueba oral de evaluación.

La encuesta se realizó con el objetivo de valorar la conciencia que los estudiantes tienen de su formación en oralidad considerando esta percepción como un factor interesante de diagnóstico de necesidades formativas.

4.1.1. Metodología

La encuesta se realiza online a través de un cuestionario de Google. Se formula en tres apartados, a su vez cada uno con distintas preguntas y en todos ellos señalando en qué etapa educativa el efecto es mayor, si es que hay impacto. Las preguntas se expresan de forma directa, con aclaraciones terminológicas para facilitar la comprensión en cada una de ellas.

Tabla 1. Cuestionario sobre formación en comunicación oral. (Fuente: elaboración propia)

Realización de pruebas orales	Exámenes orales
	Presentaciones orales en clase
tipo de formación recibida en comunicación oral	Desarrollo del vocabulario
	Desarrollo sintáctico-discursivo
	Desarrollo pragmático (adecuación)
	Desarrollo del componente no verbal
opinión sobre la formación recibida	Suficiente/insuficiente
	Necesidad de formación por etapas

El primer bloque de preguntas se refiere a actividades evaluables en lengua oral: se podría suponer por coherencia didáctica que, si hay evaluación oral, se ha preparado a los estudiantes para el desarrollo de una prueba que implica el conocimiento de un sistema de comunicación. No hay estudios empíricos en España que reflejen esta correspondencia entre evaluación en lengua oral y desarrollo de su competencia en el aula (sí en otros países, por ejemplo, Inglaterra; Álvarez Fernández, 2003). Como veremos más adelante, el grupo de maestros encuestados en este estudio, que realiza pruebas de evaluación orales a sus alumnos, afirma preparar las prácticas orales en clase en cuanto a estrategias de comunicación no verbal y en menor medida respecto al desarrollo estrictamente lingüístico. Este es un aspecto muy interesante que es digno de ser estudiado en investigaciones más amplias. El segundo bloque pretende analizar el aspecto más trabajado de la formación en comunicación oral y en qué etapa educativa se ha desarrollado. En el tercer bloque, después del ejercicio de reflexión de los dos anteriores, los encuestados opinan sobre la formación recibida en materia de oralidad, suficiente o insuficiente, y sobre la necesidad de formación en las etapas consideradas más deficientes.

4.1.2. Resultados

1) Pruebas orales evaluadas

Tabla 2. Exámenes orales. (Fuente: elaboración propia)

	Sí	No
En la universidad	51,3%	48,7%
Antes de la universidad	58,4%	41,6%

Los datos diferenciales de exámenes no son significativos pero sí contrastan con la realización de presentaciones orales (el 98,7% sí las ha realizado en la universidad), que generalmente tienen menos valor que los exámenes en la evaluación final. La distribución de ambas pruebas en las etapas preuniversitarias es significativa.

Tabla 3. Exámenes y presentaciones orales en la etapa preuniversitaria. (Fuente: elaboración propia)

	Educación Primaria	Educación Secundaria	F.P. o Bachillerato
Exámenes orales	30,1%	68,8%	59,7%
Presentaciones orales	28,9%	80%	91,4%

Se realizan más presentaciones que exámenes orales (excepto en primaria, con una ligera variación). Es significativo que, según se avanza, el número de presentaciones orales sea mayor, que se realicen más exámenes orales en

secundaria que posteriormente, y que en primaria los datos de pruebas orales se sitúen en porcentajes tan bajos. Las presentaciones orales aumentan con la edad de los alumnos pero los exámenes alcanzan su máximo en secundaria, para descender después en F.P. y bachillerato y en la universidad.

2) Formación recibida en comunicación oral

Tabla 4. Formación recibida en comunicación oral. (Fuente: elaboración propia)

	Primaria	Secundaria	F.P. o Bachillerato	Universidad
Vocabulario	50,3%	54%	54,4%	39,9%
Discurso	44,9%	52,3%	59,4%	30,2%
Pragmática	21,5%	43%	66%	38,3%
No verbal	16,8%	33,6%	53,7%	48%

Las etapas en las que consideran que más se trabajan todos los aspectos de la comunicación oral son las intermedias (secundaria y bachillerato o FP), excepto el lenguaje no verbal, que indican que se trata más en la universidad que en secundaria. En todos los aspectos, dicen recibir más formación en FP o bachillerato que en el resto de etapas, aunque son porcentajes que apenas superan el 50%. Es significativo que en primaria lo que más se trabaje, siempre según su percepción, sea el vocabulario y lo que menos, aspectos relativos a la adecuación del discurso y la comunicación no verbal. También, es destacable que en la universidad se forme más en aspectos de presentación del discurso, imagen y rasgos paralingüísticos (lo no verbal) que cuestiones de coherencia y cohesión discursiva (con solo un 30,2%, la cifra más baja de todas las etapas). La formación es creciente en el avance de etapas hasta llegar a la universidad, donde desciende a pesar de que el número de exámenes orales se mantenga (un 51,3% frente al 58,4% de las etapas previas) y las presentaciones orales sigan siendo trabajos habituales.

3) Opinión sobre la formación recibida

Tabla 5. Satisfacción sobre la formación recibida. (Fuente: elaboración propia)

	Primaria	Secundaria	F.P. o Bachillerato	Universidad
Suficiente	14,1%	19,1%	27,5%	38,9%
Insuficiente	85,9%	80,9%	72,5%	61,1%

Los estudiantes consideran que han recibido una formación en comunicación oral muy insuficiente en todas las etapas, especialmente en primaria. Los estudiantes consideran que en primaria reciben menos formación y es donde más la necesitan. En la universidad la formación recibida es también menor, pero consideran que no es tan insuficiente. La valoración se precisa con los datos de la pregunta final: el 77,9% querría tener una asignatura en la universidad que le formase para realizar presentaciones y exámenes orales de manera eficaz, un 19,5% contesta que tal vez y solo un 2,6% dice que no considera necesaria una asignatura de oratoria.

Todos estos datos corroboran la conciencia deficiente que los estudiantes tienen de su formación en comunicación oral.

4.2. Encuesta dirigida a maestros

Con el fin de obtener información sobre la conciencia que los maestros en ejercicio de su profesión tienen de su propia competencia lingüística y de su formación tanto en comunicación oral como en didáctica de la oralidad, se ha realizado un cuestionario a 51 maestros de primaria participantes en las Jornadas de Didáctica de la Comunicación Oral en la Enseñanza Primaria (JORAL 2020) celebradas de forma virtual. Los participantes trabajaban en distintas partes de España (un total de siete comunidades autónomas) con una media de edad laboral de 14 años. El 70,5% de la muestra son mujeres y todo el grupo tiene en común impartir clases en ese momento de Lengua Castellana y su motivación respecto al tema de la oralidad, pues se inscribieron en JORAL de manera voluntaria. Su representatividad en términos absolutos es aceptable, aunque, obviamente, su interés hacia la didáctica de la lengua oral no puede ser extrapolable a todo el colectivo.

4.2.1. Metodología

El cuestionario se realiza de forma online al finalizar JORAL y se estructura en cuatro bloques. Hay preguntas de respuestas cuantificables y otras abiertas que permiten un análisis cualitativo. Todas ellas se refieren directamente a la experiencia de cada docente.

Tabla 6. Cuestionario sobre formación y ejercicio de la didáctica de la comunicación oral.
(Fuente: elaboración propia)

Conciencia sobre su competencia lingüística oral	¿Te molesta cometer errores al hablar?
	¿Te molesta que te corrijan los errores?
	Señala tus “puntos fuertes y débiles” en la comunicación oral.
Formación recibida sobre comunicación oral y sobre didáctica de la oralidad	¿Cuáles han sido las actividades o técnicas más usuales en tu formación recibida sobre comunicación oral? (se dan opciones)
	¿Has participado en programas de formación sobre didáctica de la comunicación oral?
	En el caso de haber participado, describe el programa formativo.
Valoración de la didáctica de la comunicación oral en sus aulas	Tiempo de dedicación al desarrollo de la competencia oral en comparación con el dedicado a la competencia escrita.
	¿Cómo planificas las actividades? (se dan opciones)
	¿Qué valoras más en las prácticas orales, aunque todo sea importante? (se dan opciones)
	¿Qué peso tiene la evaluación de las prácticas orales en la evaluación global de la asignatura de Lengua?
	¿Consideras la ratio un valor decisivo para poder llevar a cabo actividades para el desarrollo de la competencia oral?
Valoración de su necesidad formativa	¿Consideras necesaria para tu labor docente recibir formación en didáctica de la comunicación oral?
	Si consideras necesaria esa formación, ¿en qué vertiente más? a) formación lingüística; b) estrategias didácticas.

4.2.2. Resultados

1) Conciencia sobre su competencia lingüística oral

La mayor parte de los encuestados (el 91,1%) se siente molesto por cometer errores al hablar, sin embargo, un 23,5% se molesta cuando le corrigen. Señalan como “puntos fuertes” de su competencia oral su interacción con los estudiantes buscando la claridad de la comunicación y otros aspectos referidos al uso del lenguaje corporal. Nadie hace alusión a aspectos lingüísticos como fortalezas y solo en dos casos se menciona como aspecto deficiente la conexión de ideas en el discurso. Como rasgos negativos son reiterativos destacando el uso de muletillas y repeticiones de palabras, principalmente.

2) Formación recibida sobre comunicación oral y sobre didáctica de la oralidad

En cuanto a las prácticas usuales recibidas en su formación destacan muy por encima del resto las exposiciones orales (tabla 7). El 78,4% dice no haber recibido nunca formación en didáctica de la comunicación oral. El resto señala su asistencia a algún curso sobre estrategias de comunicación en el aula en general sin especificar ninguna formación en comunicación lingüística.

Tabla 7. Prácticas frecuentes en la formación en comunicación oral. (Fuente: elaboración propia)

Diálogos	Encuestas y entrevistas	Imágenes, textos o audiovisuales para comentar	Juegos de rol	Discusiones y debates	Exposiciones
15,7%	0%	7,8%	3,9%	19,6%	52,9%

3) Valoración de la didáctica de la comunicación oral en sus aulas

Todos ellos dedican a las prácticas orales en el aula entre un 25% y un 40% del tiempo lectivo. Un dato interesante es que solo el 8,5% señala que planifica las prácticas preparando vocabulario y discurso (el resto se centra en la temática de la exposición o en la puesta en escena), pero, no obstante, es la expresión lingüística el parámetro más valorado en la evaluación (38,8%) por detrás de la captación del interés del auditorio (42,9%). La media del peso en la evaluación global de las pruebas orales es de un 30% de la nota. Y el 100% de los encuestados consideran la ratio como un valor decisivo para el desarrollo de tareas orales en el aula.

4) Valoración de su necesidad formativa

Todos los maestros consideran necesario recibir formación en didáctica de la comunicación oral, pero solo un 26% cree que necesita formación didáctica en comunicación lingüística. Este dato merece una investigación

futura más amplia porque parece indicar, junto a su percepción de su competencia lingüística oral y la escasa preparación didáctica que dedican a la expresión lingüística de sus alumnos, que no son conscientes de que detrás del desarrollo lingüístico tiene que haber una preparación competente y de que a hablar bien no se aprende solo espontáneamente.

4.3. Análisis de libros de textos

El libro de texto es el mediador entre el currículum prescrito por las autoridades educativas y el currículum práctico del aula, pues su uso es omnipresente en la enseñanza obligatoria en España y, a pesar de la incorporación de las TIC, es el recurso didáctico más utilizado (Camps Pemán, 2009; Fernández Palop y Caballero García, 2017; ANELE, 2017-2018). El libro de texto da forma al currículum y organiza y concreta su implementación. Por este motivo, es un buen instrumento de medición de la práctica docente.

4.3.1. Metodología

Se han analizado un total de veintidós libros de texto de Lengua Castellana y Literatura del mercado actual de los tres grandes grupos editoriales del sector (Alós, 2017): Santillana (12 libros del Proyecto Saber Hacer, Serie Comenta), Anaya (4 libros de 1º, 2º, 3º, 6º de primaria,) y SM (4 libros del Proyecto Savia, 1º, 3º, 5º de primaria, 1º bachillerato), y en Bachillerato, además, se ha añadido la editorial Casals (2 libros, 1º y 2º).

Se han seguido dos variables de análisis: 1) espacio dedicado a la comunicación oral y 2) atención al proceso de las propuestas. La medición de la primera variable se ha realizado con el cómputo de páginas de todos los libros de etapa de la Editorial Santillana. La comparación con libros de otras editoriales ha resultado ser no significativa y, por este motivo, la evolución de datos en textos de una misma línea editorial ha sido suficiente para obtener resultados fiables. Para valorar la segunda variable se han tenido en cuenta tres categorías de análisis: a) el objetivo de la propuesta, b) los modelos de textos de referencia y c) los tipos de actividades. En estos casos la medición es cualitativa y se usan ejemplos de manuales de distintas editoriales para describir y comparar el proceso de las propuestas para el desarrollo de la comunicación oral. La unidad empírica de análisis es la actividad.

4.3.2. Resultados

1) Variable cuantitativa: espacio dedicado a la comunicación oral

Los tres bloques de la LOMCE (2013) en educación primaria referidos a la comunicación (oral, hablar y escuchar, escrita, leer, y escrita, escribir) se reflejan en el Proyecto Saber Hacer de Santillana en cada una de las doce unidades de cada curso en los siguientes apartados:

Tabla 8. La comunicación en libros de texto de primaria de la editorial Santillana (Comenta) .
(Fuente: elaboración propia)

Hablar y escuchar	Leer	Escribir
– Tiempo para hablar y escuchar	– Tiempo para leer – Lectoescritura – Más tiempo para leer	– Tiempo para escribir – Saber hacer (escribir) – Retos cotidianos (3º y 4º)

Hay alguna variación que se ha tenido en cuenta para realizar la medición cuantitativa: en 3º y 4º, apartado de “retos”; en 6º no hay apartado de “tiempo para hablar” pero sí hay unas preguntas orales en la portada de cada unidad.

En los libros de secundaria, la competencia oral y escrita se trabajan en el mismo apartado (son dos bloques de contenido distintos en la LOMCE), que se subdivide en apartados variables según los cursos. En 3º y 4º curso las actividades para hablar se reducen: en el apartado “saber hacer”, en 8 lecciones hay actividades de escribir y en 4, orales.

Tabla 8. La comunicación en libros de texto de secundaria de la editorial Santillana (Comenta).
(Fuente: elaboración propia)

Hablar y escuchar	Leer y escribir
– Portada (audio y 2/3 preguntas de comprensión) – Saber hacer (actividades para contar)	– Competencia lectora – La comunicación (teoría) – Banco de datos – Saber hacer (actividades para escribir)

La reducción de espacio dedicado a la oralidad es patente según se avanza de curso. Vemos en el gráfico 1 el espacio medio por páginas y unidad en cada curso. Las unidades tienen una media de 15 páginas en todos los cursos; en ESO se dedica menos a la comunicación porque hay más espacio para cuestiones léxicas, gramaticales y de literatura.

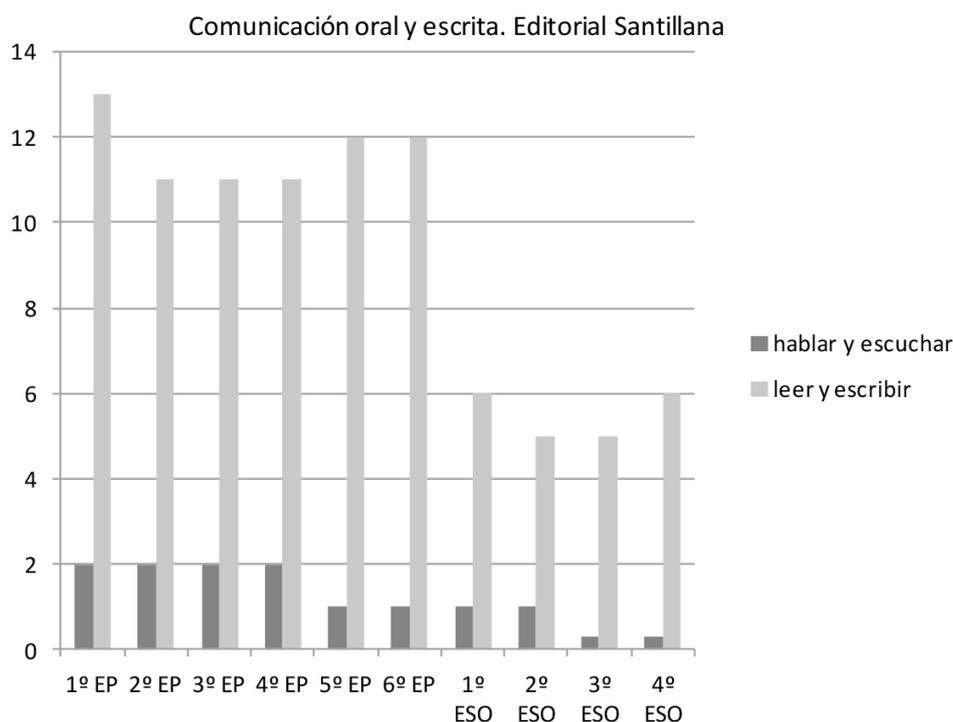


Gráfico 1. Evolución del espacio dedicado a la comunicación en libros de texto de primaria y secundaria de la editorial Santillana (proyecto Saber hacer). Fuente: elaboración propia

Los libros de bachillerato de la misma editorial desarrollan un bloque dedicado a la teoría de la comunicación y otro al discurso, donde, en 1º, se señalan los rasgos de los discursos orales y las características de los textos orales académicos. En los dos cursos hay un apartado de “saber hacer” en cada unidad que se refiere siempre a comentarios de textos escritos. En esta etapa hay mucha teoría sobre la comunicación reflejada en actividades orales pero muy poca práctica.

Es muy interesante observar cómo los libros reflejan un progresivo descenso de atención a la comunicación oral según se avanza que no se corresponde con la percepción de los estudiantes de Magisterio encuestados en esta investigación, que consideran que la formación en oralidad es más deficitaria en las primeras etapas. Este resultado aparentemente incongruente puede entenderse con la práctica ascendente de presentaciones orales por etapas (tabla 3) y con los resultados de la variable de análisis siguiente.

2) Variable cualitativa: atención al proceso de las propuestas

Una selección de propuestas representativas de los distintos manuales permite presentar unos resultados ejemplificados en este trabajo. Hay gran uniformidad en el proceso de las propuestas en todos los manuales analizados en las categorías observadas: a) predomina el objetivo «hablar» en actividades de comprensión de textos; b) predomina el modelo escrito de textos de referencia o la imagen; y c) predominan las actividades orales no planificadas o que toman como modelos las actividades de expresión escrita.

a) Objetivo de la propuesta

Hay un reparto desigual de actividades destinadas a que los escolares hablen, escuchen y conozcan las características del lenguaje oral. Las propuestas de expresión son las más numerosas en todos los cursos: se limitan en las primeras etapas a que contesten oralmente preguntas de comprensión o a que opinen de algo, y se extienden en los últimos cursos de secundaria y bachillerato a la solicitud de discursos más largos. Las actividades de escucha son limitadísimas, pues apenas hay textos orales de referencia, y, en realidad, se traducen en actividades de expresión breve relativa a la comprensión textual. Especialmente en bachillerato, el objetivo es el conocimiento de la lengua oral.

Tabla 9. Actividades tipo cuyo objetivo es que hablen y/o que conozcan el discurso oral. (Fuente: elaboración propia)

Expresión oral (comprensión)	Expresión oral (discurso elaborado)	Conocimiento de la lengua oral (verbal y no verbal)
Tiempo para hablar y escuchar (imagen: niña en biblioteca) ¿Para qué crees que sirve el carné de biblioteca que está rellenando Paula? 1º EP, Editorial Santillana	Hablo Piensa y di cuatro situaciones en las que se necesitan instrucciones para hacer algo. Ejemplo: <i>para utilizar un teléfono móvil</i> . 3º EP, Editorial Anaya	Di en qué escenas se produce comunicación. (tres fotografías) Explica qué tipo de comunicación se produce en las fotografías [...] y pon otro ejemplo de cada uno. (A elegir: Comunicación verbal o no verbal) 3º EP, Editorial SM
Comprensión oral Escucha este diálogo y responde a la pregunta [...]. ¿Podrán ir a la biblioteca que quieren? ¿A cuáles podrían ir? 1º ESO, Editorial SM	Preséntate ante la clase. Sigue estas pautas [...]. En contexto (audición, discurso de la película <i>El gran dictador</i>) Selecciona un tema y elabora un breve discurso. 1º Bach., Editorial Casals	Comprensión oral (audición) ¿El mensaje ofrece alguna forma de comunicación no verbal para pedir cita? 3º ESO, Editorial SM

b) *Los modelos de textos de referencia*

Apenas hay actividades para hablar en secundaria y bachillerato. Las que parten de audiciones son actividades de comprensión del texto en niveles de primaria y actividades de repaso de teoría lingüística en niveles superiores.

Tabla 10. Actividades tipo a partir de audición, texto escrito o imagen. (Fuente: elaboración propia)

A partir de un texto escrito	A partir de una imagen	A partir de un texto oral
Contesta oralmente ¿Cómo se siente Pablo al ver lo que hace el huevo frito? 3º EP, Editorial Anaya	Observa la fotografía. ¿Dirías que la chica está escuchando? ¿En qué lo notas? ¿Qué es para ti escuchar? ¿Es lo mismo que oír? [...] 3º ESO, Editorial SM	Escucha un mensaje y habla ¿Para quién es el mensaje? ¿De qué forma empieza? 5º EP, Editorial SM

c) *Los tipos de actividades*

Aquí solo vamos a usar la etiqueta de actividad planificada o no planificada como elemento de valoración.

Tabla 11. Actividades tipo planificadas y no planificadas. (Fuente: elaboración propia)

Sin ninguna planificación previa	Con ciertas pautas para la planificación
Para resolver ¿Cómo convences a tus padres para que te apunten a una actividad deportiva que te gusta? 2º EP, Editorial Santillana	Presentarse oralmente Preséntate ante la clase. Sigue estas pautas Sítuate de pie [...] Empieza con un breve saludo Sigue el guión que has elaborado, pero sin leer literalmente [...] 4º ESO, Editorial Santillana

Existe una generalización en todos los manuales de las destrezas escritas para la realización de cualquier propuesta. La actividad oral está subordinada al texto escrito (como referencia) y a la planificación de la destreza comunicativa que se desarrolla en la modalidad de expresión escrita. Una observación no cuantificada pero sí atenta del corpus demuestra que el planteamiento de la oralidad en la didáctica es ajeno a la praxis de la teoría de la comunicación y la pragmática como metodología para el desarrollo de la competencia oral. Según se avanza de curso las actividades para escuchar y hablar son más reducidas pero aumenta la teoría sobre las características de la comunicación oral y el lenguaje no verbal. Este dato puede justificar que los estudiantes de Magisterio perciban una mayor formación en lengua oral en su última etapa escolar: los contenidos teóricos desarrollados en esta etapa pesarían más sobre su conciencia formativa que la práctica analítica de textos orales, prácticamente inexistente en los libros de texto.

Parece claro que tanto el espacio dedicado a la oralidad en los libros de texto como el proceso de las propuestas, que están subordinadas a patrones didácticos de escritura y están más centradas en la teoría distintiva de un tipo de discurso que en su desarrollo práctico, refleja una deficiente formación escolar en comunicación oral.

5. DIFICULTADES DE LA DIDÁCTICA DE LA COMUNICACIÓN ORAL

Un análisis comparativo con la didáctica de la lengua materna en otros países donde la oralidad es una práctica docente muy valorada nos permite dilucidar las dificultades que tenemos en España más allá de la tradición pedagógica que tiende a la repetición de modelos precedentes (Vilà Santasusana, 2014, p. 19).

Tomaremos como referencia comparativa cuatro países europeos muy diferentes culturalmente con mayor tradición didáctica en oralidad que España: Reino Unido, Alemania, Suecia e Italia (Alvárez Fernández, 2003). La consideración de la oralidad en la legislación educativa se contempla en todos los países, como se puede analizar en Eurydice (Comisión Europea, 2019). Las horas dedicadas a la enseñanza de la lengua oral en la materia de lengua materna no aparecen especificadas en la normativa general, sin embargo, sí encontramos las horas por niveles que deben dedicarse a la comprensión oral y escrita en programaciones concretas de regiones o centros escolares (por ejemplo, plan de estudios del Ministerio de Cultura del Estado de Sajonia, en Alemania, o de algunos colegios de primaria en Inglaterra). La práctica en el aula de la didáctica de la comunicación oral puede estar condicionada por dos factores mensurables que vamos a analizar: 1) la ratio profesor/alumno y, 2) la existencia de pruebas orales acreditativas de imposición legal.

5.1. Metodología

Los informes de Eurostat (Comisión Europea, 2012, 2017) permiten extraer los datos de ambas variables. Para la ratio se han considerado los datos de Eurostat (2017). Los datos de las pruebas de secundaria han sido recuperados de Eurostat (2012). Los datos sobre los exámenes de acceso a la universidad proceden del informe del Parlamento Europeo (2014).

La didáctica de la lengua oral requiere una metodología individualizada y una coordinación en el aula condicionada por una disciplina educada para el desarrollo de actividades de escucha y de habla. El control de la totalidad del grupo por parte del profesor es posiblemente más fácil cuando se trata de desarrollar la comunicación escrita, por tanto, si la ratio es menor, las condiciones del aula serán más proclives para el desarrollo de la oralidad (probablemente por esta razón los maestros encuestados en este estudio consideran la ratio un factor decisivo para el desarrollo de prácticas orales). Los datos que tenemos son promedios y tampoco tienen en cuenta el número de profesores de apoyo que pueden rebajar la ratio en actividades puntuales. Por otra parte, probablemente las diferencias de ratio sean extremas, al menos en España, dada la despoblación en las zonas rurales y la concentración en las aulas urbanas. Por eso, solo un estudio con una amplia muestra de centros certificaría la implicación de la ratio en la didáctica de la oralidad.

Respecto a la variable de la evaluación, los países que tienen exámenes orales para certificar etapas desarrollan, consecuentemente, una didáctica preparatoria de esas pruebas (Alvárez Fernández, 2003). Por tanto, es un factor que constata la relevancia en la práctica de una enseñanza que aparece en todos los programas oficiales.

5.2. Resultados

1) Ratio profesor/alumno

No hay diferencias significativas por países en el promedio según los datos de la Comisión Europea (2017). Reino Unido tiene una ratio superior en primaria y en secundaria, e Italia, con la menor ratio en estas dos etapas, tiene la más elevada en la etapa previa a la universidad. En términos generales, la ratio desciende en la enseñanza no obligatoria.

Tabla 12. Ratio 2017 según la base de datos Eurostat. (Fuente: base de datos Eurostat)

	Primaria	Secundaria	Bachillerato / FP
Reino Unido	16,9	17,2	15,8
Alemania	15,4	12,7	12,9
España	13,6	10,7	12,4
Suecia	12,8	13,7	10,7
Italia	11,7	10,3	20

Si tenemos en cuenta los datos del promedio, no es la ratio una dificultad, al menos concluyente, para el desarrollo de la oralidad en las aulas españolas, pues no hay diferencias significativas con países donde sí se practica. Factores de tradición pedagógica, conducta y disciplina son más diferenciadores de nuestro sistema que la excesiva ratio (García Tartera, 2013).

2) Exámenes orales

Es el factor más discriminatorio, pues los países que más tiempo dedican a la enseñanza de la lengua oral son los que realizan más exámenes orales, según los resultados de la encuesta de Álvarez Fernández (2003). Parece coherente que los países que tienen pruebas orales de certificación oficial al finalizar las etapas escolares preparen a sus estudiantes para su éxito en el desarrollo de los cursos. En esta variable, España destaca sobre el resto de países por carecer de estas pruebas en el caso de secundaria y por mantener una prueba exclusivamente escrita de acceso a la universidad. Italia y Alemania tienen pruebas al finalizar cada etapa con parte escrita y oral, y Suecia y Reino Unido, combinan las dos al finalizar la secundaria y realizan una prueba escrita para el acceso a la enseñanza superior. No obstante, en estos dos países muchas instituciones requieren un examen adicional, que puede tener parte escrita y parte oral (60 *colleges*, en el caso de Reino Unido). El *esame di maturità* en Italia se estructura en tres partes, dos escritas y una oral, con un valor proporcional. En Alemania, el *Abitur* consta de cuatro o cinco pruebas y, al menos una, debe ser oral.

Tabla 13. Pruebas de certificación oficial al finalizar una etapa escolar. (Fuente: elaboración propia)

	Primer ciclo de secundaria	Segundo ciclo de secundaria	Acceso a la educación superior
Alemania	Escrita/oral	Escrita/oral	<i>Abitur</i> escrita/oral
Italia	Escrita/oral	Escrita/oral	<i>Esame di maturità</i> Escrita/oral
Suecia	No tiene	Escrita/oral	<i>Högskoleprovet</i> Escrita
Reino Unido	Escrita	Escrita/oral	<i>GCE Advanced Level</i> Escrita
España	No tiene	No tiene	EBAU Escrita

La existencia de exámenes orales dinamiza la didáctica de la comunicación oral en las aulas. Un dato interesante es que en Suecia, en el grado de maestro en educación primaria, se han regularizado los instrumentos de evaluación y los exámenes orales tienen mayor ponderación en la nota final que los escritos (Sjöberg, 2019). No existe tal regularización en España. Por eso, un 48,7% de estudiantes encuestados en nuestro estudio confirma no haber realizado exámenes orales en la universidad.

6. CONCLUSIONES Y PROSPECCIÓN INVESTIGADORA

La didáctica de la lengua oral en español como lengua materna es deficiente: estudiantes de Magisterio de cuatro universidades tienen una conciencia muy deficitaria sobre su formación en oralidad y reclaman mayor preparación precisamente en la etapa para la que se están formando como profesores, la educación primaria.

Su percepción formativa es insuficiente en todas las etapas y competencias, pero aún más en materia pragmática y de comunicación no verbal, que solo supera el 50% en la etapa final preuniversitaria. Esta impresión de los estudiantes se corrobora en los libros de texto escolares con el poco espacio dedicado a la didáctica de la lengua oral en comparación con la lengua escrita. La atención a la lengua oral es menor en secundaria que en primaria, pero los estudiantes tienen una conciencia ligeramente contraria posiblemente alentados por la presencia de un número mayor de pruebas orales (exámenes y presentaciones) en la enseñanza secundaria. Este dato apoya la tesis suficientemente defendida de que las pruebas de evaluación condicionan la metodología, de manera que, si no hay exámenes orales es comprensible que no se prime la comunicación oral en clase como discurso elaborado.

A su vez, los libros de texto confirman la percepción deficitaria en competencia pragmática que tienen los estudiantes: el objetivo dominante en las propuestas es que los escolares se expresen libremente, sin textos de referencia orales que desarrollen ejercicios de comprensión y sirvan de modelos de habla, y a través de actividades no planificadas o sustentadas en textos escritos. La didáctica de la lengua materna no está aprovechando la potencialidad de los corpus orales ni de los múltiples estudios descriptivos sobre lengua oral para planificar propuestas para desarrollar la comunicación oral de los escolares. La metodología de las escasas actividades orales de los libros de texto no tiene en cuenta los aspectos más destacables de la teoría de la comunicación oral.

Se deberían desarrollar propuestas de comprensión de textos orales (modelos previos al ejercicio de expresión) que tuvieran en cuenta, graduando la complejidad de los discursos, rasgos de la comunicación oral como la interacción presencial (que aporta información referencial al hablante y al oyente), el modo de manifestarse las relaciones sociales entre interlocutores (siempre diferentes a las de autor y lector), el control entre lo producido y lo recibido (autorreparaciones, paréntesis explicativos buscando la mejor comprensión), la articulación del discurso (elementos

prosódicos, paralingüísticos y de paralenguaje añadidos a la expresión verbal) y otros rasgos lingüísticos referidos a la estructuración sintáctica y al uso del léxico, más sometido al contexto previo y a la situación extralingüística (Briz, 2015, pp. 22-23).

Tampoco la didáctica de la lengua materna está al nivel de la didáctica del español LE/L2 en oralidad. Mientras en LE/L2 se ha implantado el método comunicativo de enseñanza con desarrollo y especificación de todas las competencias lingüísticas, en la lengua materna se justifica en el currículum educativo de forma repetitiva en cada curso y no se pone en práctica como merece en los libros de texto. Es probable que no se haya superado la idea de que la lengua oral se aprende espontáneamente en contexto de inmersión.

Los maestros en activo que han participado en este estudio son conscientes de su deficitaria formación en comunicación oral y en didáctica de la oralidad. Sin embargo, no parece que den suficiente importancia al componente lingüístico de la comunicación al señalar mayoritariamente defectos paralingüísticos o no verbales en su propia competencia y destacar la preparación en contenido y organización de la tarea con sus alumnos respecto a la preparación discursiva de la comunicación. Este aspecto es sumamente interesante y requiere atención investigadora, pues viene a apoyar en parte la idea de que la lengua materna no necesita enseñarse en la escuela (por ejemplo, Américo Castro, 1922, focalizando el tema en la enseñanza de la gramática).

La ratio no parece un factor definitivo para la aplicación a tenor de la comparativa con los promedios de otros países. Un estudio de campo podría valorar su incidencia como variable coadyuvante en una investigación prospectiva. Sin embargo, la inexistencia de exámenes orales en España (no hay reválidas y su incidencia en los cursos es mínima según la conciencia de los estudiantes encuestados) condiciona una metodología predominantemente escrita que parece diferir de países como Alemania o Italia, con pruebas orales de peso. Los exámenes son una prueba discriminadora de objetivos, contenidos y metodología. Podría considerarse que en España no se valora suficientemente la comunicación oral en las aulas y, por eso, no se evalúa.

Este estudio confirma la deficiente didáctica de la lengua oral en las escuelas en cantidad (conciencia de los estudiantes y maestros, dedicación en los libros de texto, ausencia de pruebas orales) y en calidad (metodología de los libros de texto y cuestionario de los maestros). La dificultad es metodológica y solo puede superarse desde una buena formación inicial en los grados de Magisterio, que conciencie a los futuros maestros de su relevancia e incorpore el estudio del discurso oral con aplicaciones para el desarrollo de la comprensión y expresión. La formación metodológica es la clave de la buena práctica y la Universidad debe liderarla con investigación y docencia.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Alós, Ernest (2017 julio 18). Así ha quedado repartido el sector editorial tras ocho años de crisis. *El Periódico* (Barcelona).
- Álvarez Fernández, Manuel (2003). La oralidad en el aula: situación de la lengua oral en los sistemas educativos europeos. *Amaraberri*. <http://amaraberri.org/topics/diadia/arin/oralaul>.
- ANELE, Asociación Nacional de Editores de libros y material de enseñanza (2018). *El libro educativo en España. Curso 2018-2019*. <https://anele.org/wp-content/uploads/2018/09/ANELE-Informe-El-libro-educativo-en-Espa%C3%B1a-2018.pdf>.
- Bañón Hernández, Antonio Miguel, María del Mar Espejo Muriel, Bárbara Herrero Muñoz-Cobo y Juan Luis López Cruces (eds.) (2016). *Oralidad y análisis del discurso. Homenaje a Luis Cortés Rodríguez*. Almería: Editorial Universidad de Almería.
- Briz Gómez, Antonio (2015). El análisis del discurso oral y su enseñanza. *Filología E Linguística Portuguesa*, 17(1), 17-56. <https://doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v17i1p17-56>.
- Briz, Antonio y Grupo Val.Es.Co. (2002). *Corpus de conversaciones coloquiales*, Madrid: Arco Libros.
- Cabedo, Adrián y Salvador Pons (eds.) (2013). *Corpus Val.Es.Co 2.0*. <http://www.valesco.es>.
- Campillos Llanos, Leonardo (2005-2006). *Adaptación del corpus C-ORAL-ROM a la enseñanza de español para extranjeros*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Camps Pemán, Carmen (2009). *El enfoque comunicativo en los libros de texto de la lengua castellana para educación primaria. Análisis de los materiales utilizados en la Comunidad Autónoma del País Vasco* [Tesis de doctorado]. Universidad del País Vasco.
- Carmona, Manuel (2019 enero 24). Día Internacional de la Educación: luces y sombras de nuestro sistema educativo. *El País*.
- Castro, Américo (1922). *La enseñanza del español en España*. Madrid: Victoriano Suárez.
- Comisión Europea. EACEA National Policies Platform. Eurydice (2019). *National Education Systems*. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/legislation-70_en.
- Comisión Europea. Eurostat (2012). *Key Data on Education in Europe 2012*. <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/3217494/5741409/978-92-9201-242-7-EN.PDF/d0dcb0da-5c52-4b33-becb-027f05e1651f>.
- Comisión Europea. Eurostat (2017). <https://ec.europa.eu/eurostat>.
- Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte e Instituto Cervantes.
- Fernández Palop, María Pilar y Ángeles Caballero García (2017). El libro de texto como objeto de estudio y recurso didáctico para el aprendizaje: fortalezas y debilidades. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 201-217. <https://doi.org/10.6018/reifop/20.1.229641>.

- García Tartera, Francisco José (2013). Educación, Formación y E-Learning. Ratio de alumnos por aula en la UE. *Pacotartera*. [Http://pacotartera.blogspot.com/2013/04/ratio-de-alumnos-por-aula-en-la-ue.html](http://pacotartera.blogspot.com/2013/04/ratio-de-alumnos-por-aula-en-la-ue.html).
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular el Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Núñez Delgado, María Pilar (2011) Espejos y ventanas: Dimensiones de la oralidad en el ámbito educativo. *Enunciación*, 16(1), 136-150.
- Núñez Delgado, María Pilar y Antonio Romero López (2003). *Investigación en didáctica de la lengua e innovación curricular: validación de un programa de intervención didáctica para el desarrollo de la competencia discursiva oral*. Granada: Universidad de Granada.
- Parlamento Europeo (2014). *Higher education entrance qualifications and exams in Europe: a comparison study*. [Http://www.europarl.europa.eu/studies](http://www.europarl.europa.eu/studies).
- Pastene Labrín, Federico (2006). Discurso oral y recursos pragmatolingüísticos: Una propuesta de evaluación. *Horizontes Educativos*, 11(1).
- Peña Jiménez, Palma (2018). *Aprender a comunicar. Cómo practicar la comprensión y la expresión en lengua española*. Barcelona: Editorial UOC.
- PRESEEA (2014-). *Corpus del Proyecto para el estudio sociolingüístico del español de España y de América*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá. [Http://preseea.linguas.net/Corpus.aspx](http://preseea.linguas.net/Corpus.aspx).
- Real Academia Española. *Banco de datos (CREA). Corpus de referencia del español actual*. [Http://www.rae.es/publicaciones/corpus-orales-incorporados-crea](http://www.rae.es/publicaciones/corpus-orales-incorporados-crea).
- Santiago Guervós, Javier y Jesús Fernández González (2017). *Fundamentos para la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco Libros y La Muralla.
- Sjöberg, Lena (2019). The Swedish primary teacher education programme: at the crossroads between two education programme traditions. *Education Inquiry*, 10(2), 116-133.
- Vilà Santasusana, Montserrat (2014). *10 ideas clave: enseñar la competencia oral en clase: aprender a hablar en público*. Barcelona: Graó.