

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA



Máster Universitario en Profesor de Educación
Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación
Profesional y Enseñanza de Idiomas

Trabajo de Fin de Máster

**Lengua Castellana y Literatura
en el País Vasco: la competencia
oral en español del alumnado de
la comarca Lea-Artibai**

Autora: Nora Basterretxea Santiso

Tutora: Dra. Carmen Quijada Van den Berghe

Salamanca. Curso 2021-2022

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA



Máster Universitario en Profesor de Educación
Secundaria y Bachillerato, Formación Profesional y
Enseñanza de Idiomas

Trabajo de Fin de Máster

**Lengua Castellana y Literatura
en el País Vasco: la competencia
oral en español del alumnado de
la comarca Lea-Artibai**

Autora: Nora Basterretxea Santiso

Tutora: Dra. Carmen Quijada Van den Berghe

Salamanca. Curso 2021-2022

ÍNDICE

1. Introducción	1
2. Contexto: la situación lingüística en España.....	1
2.1. El caso del País Vasco.....	3
3. La educación en el País Vasco	4
3.1. La historia de la educación en el País Vasco	4
4. Los modelos de enseñanza del País Vasco.....	5
5. Los tipos de bilingüismo	9
6. El currículum de Lengua Castellana y Literatura en el País Vasco	11
6.1. Los objetivos de la asignatura	12
6.2. La comparación de los currículos (estatal, País Vasco y Castilla y León).....	15
7. Análisis de la investigación.....	18
7.1. Metodología	19
7.2. Análisis de los resultados	21
7.2.1. Percepción de los docentes.....	21
7.2.2. El desarrollo de la competencia oral en el aula.....	23
8. Alternativas metodológicas	28
9. Conclusiones	29
Bibliografía.....	30
Anexos.....	33
Anexo I: respuestas del cuestionario	33

1. INTRODUCCIÓN

Normalmente, en relación a la realidad lingüística del País Vasco, se suele hablar de la importancia del fomento del uso del euskera en todos los ámbitos, como es lógico y necesario. No obstante, en esta Comunidad Autónoma hay zonas como la comarca Lea-Artibai (Bizkaia) en las que la gran mayoría de los habitantes tienen el euskera como lengua materna y que hacen un mínimo uso del español en su día a día, pues esta lengua queda en un segundo plano y se usa en situaciones y con personas concretas, excepcionalmente. Por tanto, en este trabajo nos vamos a centrar en los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato que viven en esta situación lingüística y, en concreto, en el nivel que tienen en la lengua hablada en español, porque consideramos que, de las cuatro destrezas (expresión escrita y oral, comprensión lectora y auditiva), esta es la que se ve más perjudicada por la falta de práctica en el día a día.

Así, el objetivo principal de este trabajo de investigación es analizar cómo se fomenta en los centros educativos de esta zona el desarrollo de la competencia oral del alumnado, para lo cual se tendrán en cuenta los testimonios de docentes de los institutos acerca de, entre otras cuestiones, las actividades que realizan en clase de Lengua Castellana y Literatura. De esta forma, en este trabajo se responderán algunas preguntas de investigación como las siguientes: ¿Este alumnado es bilingüe? y, si lo es, ¿de qué tipo? ¿Se refleja esta realidad lingüística en los currículos oficiales de Secundaria y Bachillerato del País Vasco? ¿Qué se hace en las aulas para desarrollar la competencia oral en español de los estudiantes?

Dicho esto, empezaremos por el análisis de la situación lingüística de España y, en concreto, del País Vasco, para después centrarnos en la educación de esta Comunidad Autónoma, donde se realizará un recorrido por su historia, se explicarán cuáles son los actuales modelos lingüísticos de enseñanza y con qué tipos de bilingüismo nos podemos encontrar. Después de esta base teórica, se analizarán los currículos de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato a partir de las leyes oficiales, donde podremos ver de qué forma se plasma la situación lingüística del País Vasco y las particularidades de dicho currículum mediante la comparación con el currículum de una Comunidad Autónoma monolingüe, como es Castilla y León. Acto seguido, nos adentraremos en la investigación realizada en los centros de la zona y en sus resultados y, finalmente, propondremos algunas alternativas para trabajar las destrezas orales en clase de Lengua Castellana y Literatura en los centros educativos.

2. CONTEXTO: LA SITUACIÓN LINGÜÍSTICA EN ESPAÑA

Hoy en día, es difícil señalar un país en el que solo se hable una lengua (Etxebarria, 2004), y el caso de España no es diferente. Si bien es cierto que no se puede hablar de que el plurilingüismo de España es igual que el de otros países como Suiza o Bélgica, donde la mayoría de la población conoce y habla más de una lengua oficial del país, tampoco podemos decir que es monolingüe. Es decir, aparte del español, que es la lengua mayoritaria y la que se habla en todo el país, hay también otras lenguas que tienen, además, el título de cooficialidad: el euskera, el catalán y el gallego. Estas tres lenguas cooficiales están, en gran medida,

limitadas a las fronteras geográficas de sus respectivas comunidades, aunque más del 40% de la población española vive en alguna de esas zonas bilingües (Leontaridi, Erotas, Sigala, 2010), pero, claro está, eso no quiere decir que todos ellos sean bilingües (Lodares, 2006). Para ser más exactos, de los 47 millones de habitantes que tiene España actualmente (INE, 2021), 7 millones hablan más de una lengua, es decir, un 15% de la población es bilingüe. Aun así, el dominio del español es evidente, pues debemos tener en cuenta que es la lengua materna del 89,8% de la población adulta (INE, 2022).

Contrario a lo que podemos pensar al ver la situación lingüística de España hoy en día, lo cierto es que las lenguas minoritarias (euskera, gallego y catalán) no siempre han poseído el estatus de cooficialidad durante la historia. Para ahondar más en este asunto de la cooficialidad, se tomará como punto de partida el siglo XX, pues, aunque solamente ha transcurrido un siglo desde entonces, ha habido muchos cambios de oficialidad y prohibiciones que han afectado a las tres lenguas vernáculas mencionadas, mientras que el español ha sido la única lengua que, durante todo este tiempo, se ha mantenido como oficial.

Así, a principios del siglo XX, concretamente en el año 1902, se publica un Real Decreto el 21 de noviembre y otro el 19 de diciembre, en los cuales se obliga a que la educación sea exclusivamente en español y que estuvo en vigor hasta el año 1914, año en el que se admite la enseñanza en euskera y catalán en sus respectivos territorios. No obstante, esta fase dura poco, pues llega la Dictadura de Primo de Rivera, quien proclama el español como única lengua tanto para el uso nacional como para el internacional. Después, con la llegada de la Segunda República, se aprueban, en el año 1932 y 1936 respectivamente, el Estatuto de Autonomía de Cataluña y el del País Vasco, y, así, la nueva situación lingüística queda recogida en la Constitución republicana del 9 de diciembre de 1931:

Artículo 4.

El castellano es el idioma oficial de la República.

Todo español tiene obligación de saberlo y derecho de usarlo, sin perjuicio de los derechos que las leyes del Estado reconozcan a las lenguas de las provincias o regiones.

Salvo que se disponga en leyes especiales a nadie se le podrá exigir el conocimiento ni el uso de ninguna lengua regional (p. 1).

Por su parte, durante la Dictadura franquista, “fueron perseguidos los nacionalismos periféricos, y consecuentemente sus lenguas, ya que eran consideradas como los soportes naturales de los sentimientos nacionalistas” (Leontaridi, Erotas, Sigala, 2010, p. 22). Así, solo estaba permitido utilizar la lengua española porque se consideraba el símbolo de la unión del país, por lo que las demás lenguas estuvieron prohibidas durante esta dictadura, al menos en el ámbito público (Leontaridi, Erotas, Sigala, 2010). De hecho, es solo a partir de la Constitución española del año 1978 cuando se reconoce el bilingüismo de los territorios donde se habla otra lengua aparte del español. Así, en esta Constitución, se dice lo siguiente:

Artículo 3.

1. El castellano es la lengua española oficial del Estado. Todos los españoles tienen el deber de conocerla y el derecho a usarla.

2. Las demás lenguas españolas serán también oficiales en las respectivas Comunidades Autónomas de acuerdo con sus Estatutos.
3. La riqueza de las distintas modalidades lingüísticas de España es un patrimonio cultural que será objeto de especial respeto y protección (p. 9).

De este modo, se establece la cooficialidad de las tres lenguas (euskera, catalán y gallego) en los territorios en los que se habla cada una de ellas y, en el caso del euskera, en el País Vasco y Nafarroa. Después, debido al *Estatuto de Autonomía del País Vasco* en 1979 (*vid.* apartado 2.1.), se oficializa el euskera en todo el territorio vasco, es decir, en la Comunidad Autónoma Vasca, la Comunidad Foral de Navarra y el País Vasco Francés (Etxebarria, 2015). Por lo tanto, se puede decir que la Dictadura franquista fue la última etapa en la que las tres lenguas cooficiales de hoy en día fueron prohibidas, al menos en el ámbito oficial.

2.1. EL CASO DEL PAÍS VASCO

En el País Vasco se habla euskera, lengua preindoeuropea cuyo origen, a día de hoy, sigue siendo incierto, y se utiliza en Bizkaia, Araba, el norte de Nafarroa, en Gipuzkoa y en el País Vasco francés (Leontaridi, Erotas, Sigala, 2010). No obstante, debido a la llegada de los romanos a la península y posterior expansión del romance (actual español) en el territorio español, estas dos lenguas han convivido durante dos mil años (Etxebarria, 2015). Esta relación, sin embargo, ha sido desequilibrada desde sus inicios. En concreto, con la instauración de la dinastía borbónica en el siglo XVIII, se estableció el español como la lengua de la enseñanza en todo el territorio español, lo cual hizo que dicha lengua se convirtiera en un instrumento de poder para la gente de la clase alta. Además, se siguió con esta tendencia de castellanización durante el siglo XIX y, aunque se llevaron a cabo algunas iniciativas para el uso del euskera en la educación, lo cierto es que no hubo ningún cambio en este ámbito y, en consecuencia, su uso se vio reducido. No obstante, la realidad empezó a cambiar en el siglo XX gracias a iniciativas a favor del uso del euskera en la enseñanza. Por tanto, el español se ha impuesto al euskera, tanto en el ámbito social como en el urbano (Baztarrika, 2010; Fernández de Gobeo Díaz y Quijada Van den Berghe, 2020).

Debido al retroceso que experimentó la lengua vasca por dicha expansión del español, el papel de las políticas lingüísticas ha sido esencial a la hora de detener esta tendencia al retroceso que experimentaba el euskera¹. Por ello, después de la antes mencionada Constitución Española del año 1978, se ha perseguido la normalización lingüística para que el euskera alcance la igualdad en la sociedad (Etxebarria, 2015). Además, en el siguiente año, como medida para recuperar la autonomía que habían tenido el País Vasco y Cataluña durante la República, se aprobaron sus Estatutos de Autonomía² (Tejerina, 2006). En lo que se refiere al País Vasco y su lengua, esto es lo que se dice en el Estatuto (BOE, 1979):

¹ En el siglo XIX se había acrecentado la pérdida del euskera en Araba, mientras que solo se mantenía en algunas zonas de Bizkaia y Gipuzkoa (Fernández de Gobeo Díaz y Quijada Van den Berghe, 2020).

² A partir de ahí, otras regiones también pidieron la autonomía, por lo que, para 1983, el territorio español quedó dividido en diecisiete Comunidades Autónomas (Siguán, 1992).

Artículo 6

1. El euskera, lengua propia del País Vasco, tendrá como el castellano, carácter de lengua oficial de Euzkadi y todos sus habitantes tienen el derecho a conocer y usar ambas lenguas.
2. Las Instituciones comunes de la Comunidad Autónoma, teniendo en cuenta la diversidad sociolingüística del País Vasco, garantizarán el uso de ambas lenguas regulando su carácter oficial y arbitrarán y regularán las medidas y medios necesarios para asegurar su conocimiento.
3. Nadie podrá ser discriminado por razón de la lengua.
4. La Real Academia de la lengua Vasca-Euskaltzaindia es la institución consultiva oficial en lo referente al euskera³ (p. 4-5).

A partir de ese momento, se centran en las políticas lingüísticas que tienen como prioridad “la transmisión, la familia y la juventud, y los ámbitos a los que debe extenderse la enseñanza, la euskaldunización y alfabetización de adultos, los medios de comunicación, la administración pública o el mundo del trabajo” (Etxebarria, 2015, p. 17), mientras que también destacan las Juntas Generales del País Vasco (Fernández de Gobeo Díaz y Quijada Van den Berghe, 2020).

3. LA EDUCACIÓN EN EL PAÍS VASCO

Con el objetivo de ahondar en la cuestión de la educación en el País Vasco, en este apartado se va a llevar a cabo un recorrido histórico para explicar los cambios que ha habido hasta llegar a los modelos educativos que existen hoy en día en el País Vasco.

3.1. LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN EL PAÍS VASCO

En primer lugar, se debe destacar que se carece de investigaciones monográficas acerca de la educación del País Vasco desde la Edad Media hasta el siglo XVIII (Dávila Balsera, 1995). Es precisamente en el siglo XVIII cuando, a partir del establecimiento de la dinastía borbónica, crece el interés en fomentar que el español sea la lengua vehicular en la educación. Así, en el País Vasco, las élites consideraban que el español era la lengua tanto para avanzar en sus carreras y tener acceso a posiciones de poder, como para la diferenciación social, mientras que el euskera se relacionaba con el pueblo llano (Fernández de Gobeo y Quijada Van den Berghe, 2020).

En el siglo siguiente, la tendencia a la educación en español sigue en auge, ya que se fomenta la uniformización y la centralización del sistema educativo, por supuesto, en español, y, a pesar de algunos intentos de políticas educativas en el País Vasco, lo cierto es que el español se impone como la lengua de la enseñanza (Fernández de Gobeo y Quijada Van den Berghe, 2020).

³ Institución creada en 1918 que promueve, conserva y estudia la lengua y cultura vascas (Fernández de Gobeo Díaz y Quijada Van den Berghe, 2020). Su tarea principal fue crear el euskera estándar para la lengua escrita, llamado “euskera batua”, como instrumento para la comunicación supradialectal (Leontaridi, Erotas, Sigala, 2010).

Por su parte, el siglo XX tiene una gran importancia en la educación del País Vasco por su influencia en el sistema educativo de hoy en día. Así, a principios de siglo surgen críticas acerca de la enseñanza en español, por lo que se ponen en marcha iniciativas para fomentar la educación en euskera: la oficialización del uso del euskera en la enseñanza reglada en ciertas zonas de Bizkaia o la enseñanza del euskera a hablantes nuevos como forma de recuperar la lengua (Fernández de Gobeo y Quijada Van den Berghe, 2020). Sin embargo, como se ha visto anteriormente, durante la Dictadura de Franco todos los progresos con respecto al impulso de la lengua vasca dejaron de tener vigor, al menos en el ámbito público, lo cual genera que se intente eliminar tanto el euskera como la cultura vasca del sistema educativo (Zabaleta, Garmendia, Murua, 2015). Además, durante este siglo también se crean las primeras ikastolas⁴ (Dávila Balsera, 1995; Zabaleta, Garmendia, Murua, 2015), que se crean a partir del 1957, después de la Guerra Civil (Fernández Ulloa, 2013; Tejerina, 2006; Zabaleta, Garmendia, Murua, 2015) para regenerar la lengua y la cultura vascas, así como para enseñar el euskera en euskera y, aunque eran ilegales (y reprimidas), estaban respaldadas por la iglesia (Fernández Ulloa, 2013; Tejerina, 2006).

4. LOS MODELOS DE ENSEÑANZA DEL PAÍS VASCO

Junto con la creación de las ikastolas, una de las medidas más importantes que se han tomado para fomentar el uso del euskera es establecer los tres modelos de enseñanza en la educación del País Vasco. Para contextualizar, esto es lo que se dice en el Decreto 138/1983, de 11 de julio, del Departamento de Educación y Cultura, “por el que se regula el uso de las lenguas oficiales en la enseñanza no universitaria en el País Vasco” (Boletín Oficial del País Vasco, 1983):

La Ley 10/1982, del 24 de noviembre, Básica de Normalización del Uso del Euskara, ofrece directrices firmes y eficaces para encauzar y estimular el correcto uso del euskara en la enseñanza. En este sentido, el artículo 15 de la citada Ley reconoce a todo alumno el derecho a recibir la enseñanza tanto en euskara como en castellano en los diversos niveles educativos. Por otra parte, el artículo 17 obliga al Gobierno a adoptar aquellas medidas encaminadas a garantizar al alumnado la posibilidad real, en igualdad de condiciones, de poseer conocimiento práctico suficiente de ambas lenguas oficiales al finalizar los estudios de enseñanza obligatoria (p. 2471).

Asimismo, [...] el Gobierno pondrá los medios para asegurar el uso ambiental del euskara en los Centros de Enseñanza [...]. Procede, por tanto, amparados en las disposiciones legales mencionadas y en la experiencia adquirida, regular el Uso de las Lenguas Oficiales en los Centros docentes no universitarios de la Comunidad Autónoma, considerando dichos idiomas bien como asignaturas, bien como medios de enseñanza (p. 2471).

Artículo 3.

El uso de las lenguas oficiales en la enseñanza no universitaria se hará tomando como referencia los modelos de enseñanza bilingüe A, B y D [...] (p. 2472).

⁴ ‘En el País Vasco, escuela donde se enseña en euskera’ (Real Academia Española, s.f., definición 1). Surgieron a partir de las *etxe-eskolak* (‘las escuelas de casa’), en las que se enseñaba en euskera durante la guerra y la dictadura en Gipuzkoa (Zabaleta, Garmendia, Murua, 2015).

En este mismo Boletín Oficial, se explica en qué consiste cada modelo de enseñanza: en primer lugar, en el Modelo A se imparten todas las asignaturas en español (excepto euskera, que es una asignatura más del plan curricular); en segundo lugar, en el Modelo B se utilizan tanto el euskera como el español como lenguas vehiculares para impartir las asignaturas, y cada colegio cuenta con la libertad de elegir el porcentaje de asignaturas impartidas en una y otra lengua (Cenoz y Perales, 2007); finalmente, el Modelo D es en el que se imparten todas las asignaturas en euskera (excepto la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, que es una más en el currículo), por lo que es el que nos interesa especialmente para la investigación que se llevará a cabo en este trabajo, pues el peso que tiene la lengua española es solamente como parte de una asignatura, igual que otra lengua que se enseñe como segunda lengua o lengua extranjera en cada centro educativo. La elección del modelo depende de los padres del alumno (Etxebarria, 2015), aunque hay que tener en cuenta que existen ciertas limitaciones, como es el caso de pueblos en zonas mayoritariamente vascohablantes, por ejemplo, la comarca Lea-Artibai, en el noreste de Bizkaia, donde los centros educativos solamente ofrecen el Modelo D. Así, en estos sitios no se ofrecen los otros dos modelos, sobre todo el que imparte la enseñanza exclusivamente en español (Amorrortu, Barreña, Idiazabal y Ortega, 2009).

Desde que se establecieron los tres modelos de enseñanza, la tendencia y la cantidad de alumnado matriculado en cada modelo ha cambiado drásticamente en la Comunidad Autónoma Vasca, sobre todo en lo que respecta a los modelos A y D, como podemos observar en el siguiente gráfico (ver Figura 1):

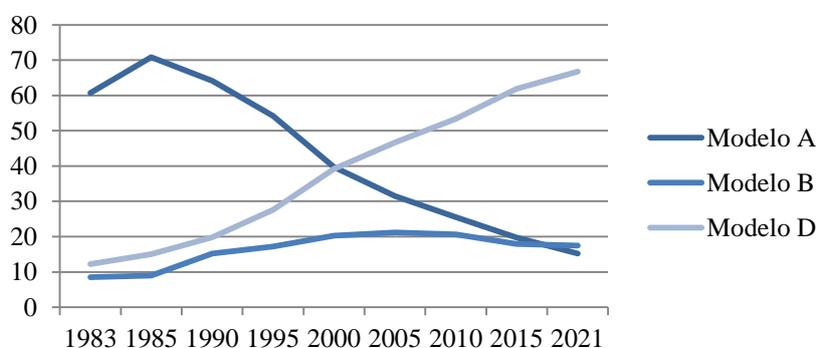


Figura 1⁵

Alumnado matriculado en Enseñanzas de Régimen General no Universitarias por modelo lingüístico en la Comunidad Autónoma de Euskadi (en porcentajes)

Como vemos, el Modelo A llegó a su número máximo de matriculados en el año 1985 y, desde entonces, la tendencia ha ido a la baja hasta ser, hoy en día, el modelo en el que menos matriculados hay en la CAV. Al contrario, el Modelo D empezó en el primer año con el 15% del total de matriculados, pero, desde entonces, la cifra ha ido subiendo hasta llegar al 66,8% y, por lo que se ve, este número seguirá subiendo (*vid.* Figura 2). Por último, el Modelo B es

⁵ Adaptado de *Alumnado matriculado en Enseñanzas de Régimen General no Universitarias por modelo lingüístico en la Comunidad Autónoma de Euskadi*, Euskadiko Estatistika Erakundea (EUSTAT), 2022, https://www.eustat.eus/estadisticas/tema_68/opt_1/tipo_12/ti_Estadistica_de_la_actividad_escolar/temas.html

el que menos cambios ha experimentado a lo largo de estos casi treinta años, dado que empezó con un 8,5% de matriculados y, hoy en día, cuenta con un 17,5%, por lo que podemos decir que es el modelo con más estabilidad en cuanto a la cantidad de matriculados, pero está lejos del Modelo D, que claramente es el que más demanda tiene entre la población vasca. Para profundizar en esta cuestión, en el siguiente gráfico podemos ver los matriculados en cada modelo de enseñanza por provincias de la CAV en el presente curso, 2021-2022 (ver Figura 2):

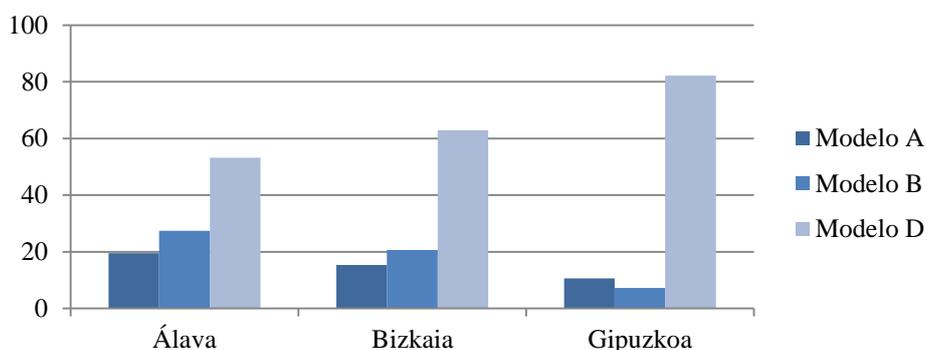


Figura 2⁶

Alumnado matriculado en Enseñanzas de Régimen General no universitarias en la C.A. de Euskadi por territorio histórico, según modelo lingüístico (en porcentajes). Como podemos observar, los habitantes de los tres territorios históricos optan, en general, por el Modelo D de enseñanza, por lo que, como hemos visto en el gráfico anterior, es el modelo que más alumnos tiene hoy en día, y, además, no parece que esto vaya a cambiar, al menos a corto plazo.

Sin embargo, en Navarra⁷ la situación era la siguiente en el curso anterior (2020-2021):

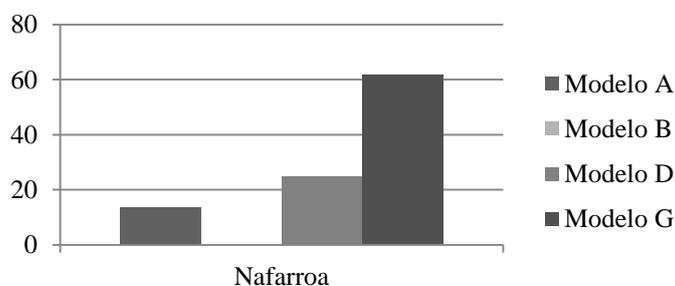


Figura 3⁸

Alumnado matriculado en Enseñanzas de Régimen General no universitarias en la Comunidad Foral de Navarra según modelo lingüístico (en porcentajes)

⁶ Elaboración propia a partir de *Alumnado matriculado en Enseñanzas de Régimen General no universitarias en la C.A. de Euskadi por territorio histórico y nivel de enseñanza, según titularidad del centro y modelo lingüístico. Avance de datos. 2021/22*, Euskadiko Estatistika Erakundea (EUSTAT), 2021, https://www.eustat.eus/elementos/ele0002400/ti_Alumnado_de_ense%C3%B1anzas_de_regimen_general_no_u_niversitario_de_la_CA_de_Euskadi_por_Territorio_Historico_nivel_modelo_de_ense%C3%B1anza_bilingue_y_titularidad_Avance_de_datos_20112012/tbl0002427_c.html

⁷ En Navarra hay, aparte de los tres modelos lingüísticos de la CAV, el modelo G, en el que la enseñanza se imparte en español y no se estudia el euskera.

⁸ Elaboración propia a partir de Consejo Escolar de Navarra (2020-2021).

En este caso, un 61,7% del alumnado elige el Modelo G, por lo que más de la mitad de los matriculados no aprenden el euskera ni lo tienen como asignatura. Por su parte, el Modelo B, a diferencia de la Comunidad Autónoma Vasca, no cuenta con ningún matriculado. En definitiva, la diferencia entre la CAV y Nafarroa es clara en este sentido, pues, mientras que en las tres provincias de la CAV predomina el Modelo D, en Nafarroa la mayoría opta por el Modelo G.

Para concretar más, con vistas a la investigación que se va a llevar a cabo en este trabajo, acotaremos la zona de investigación, como se ha mencionado anteriormente, a una comarca en la que la lengua mayoritaria es el euskera, Lea-Artibai, que está en el noreste de Bizkaia y que cuenta con, entre otros, pueblos como Lekeitio, Ondarroa o Markina-Xemein (ver Figura 4). En el gráfico 5, podemos observar el porcentaje del alumnado que pertenece a cada modelo, para lo cual se ha decidido centrarse en la Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, ya que nuestra investigación va a estar centrada en los institutos.



Figura 4⁹
Municipios de Lea-Artibai (Bizkaia)

⁹ Adaptado de *Municipios de la comarca Lea-Artibai*. [Fotografía]. Por BLB Busturialdea Lea-Artibai Bus, S.A., 2017, Facebook (<https://www.facebook.com/blbBUS/photos/415753618765778>)

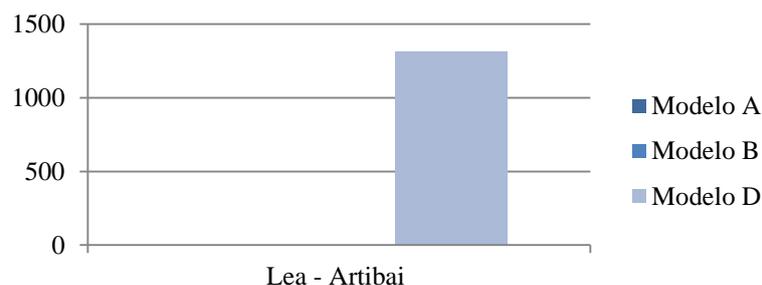


Figura 5¹⁰

Alumnado matriculado en Enseñanzas de Régimen General no universitarias (Educación Secundaria y Bachillerato) en la comarca Lea-Artibai, según modelo lingüístico

En esta comarca, por tanto, no hay centros educativos que ofrezcan el Modelo A o B de enseñanza, precisamente por ser una zona mayoritariamente vascohablante y porque, en efecto, la demanda también reside en el Modelo D. Este contexto nos hace pensar lo siguiente: si este alumnado vive en una zona y contexto vascohablantes (familia, amigos...) y, además, acuden a un centro educativo en el que la enseñanza se imparte en euskera, claramente el español queda en un segundo plano, ya que en su día a día la lengua que utilizan es el euskera. Por tanto, nos pueden surgir las siguientes preguntas: ¿Qué competencia tienen en la lengua española? ¿Son bilingües? ¿De qué tipo?

5. LOS TIPOS DE BILINGÜISMO

Para dar respuesta a las preguntas del apartado anterior, vamos a hacer una clasificación de los tipos de bilingüismo dependiendo del uso y el conocimiento que tienen los hablantes de las dos lenguas, aunque, en primer lugar, es importante aclarar que, al fin y al cabo, el español es la lengua del entorno, ya que, una vez fuera de la comarca mencionada, en las ciudades se escucha más español en la calle. Por tanto, de una forma o de otra, los habitantes de esta comarca están expuestos al español desde que son pequeños; es decir, reciben *input* en ambas lenguas (euskera y español), pero, en la mayoría de los casos, el *output* producido en euskera es mucho mayor que en español, pues este último lo usarán en casos necesarios cuando el interlocutor desconoce el euskera o cuando la comunicación en español sea más fluida. Por ello, a medida que expliquemos los tipos de bilingüismo, reflexionaremos sobre a qué grupo pertenecen estos alumnos de la comarca de Lea-Artibai.

Aunque el fenómeno del bilingüismo es variable y no hay un consenso acerca de la clasificación de su tipología, aquí se expondrá una clasificación basada en los estudios de

¹⁰ Elaboración propia a partir de *Alumnado matriculado en Enseñanzas de Régimen General no universitarias en la C.A. de Euskadi por ámbitos territoriales del centro, según nivel de enseñanza y modelo lingüístico. 2020/21*, Euskadiko Estatistika Erakundea (EUSTAT), 2022, https://www.eustat.eus/elementos/ele0000100/Alumnado_matriculado_en_ensenanzas_de_regimen_general_no_universitarias_en_la_CA_de_Euskadi_por_ambitos_territoriales_segun_nivel_de_ensenanza_y_modelo_linguistico/tbl0000106_c.html

varios autores para que, después, podamos dar respuesta a la pregunta de qué tipo de bilingües son las personas con las que vamos a trabajar en la investigación. El bilingüismo se puede clasificar en diferentes tipologías que se explicarán a continuación, para lo cual nos basaremos en los trabajos de Dorcasberro (2003), Etxebarria (2004), Rotaetxe Amusatagi (1990) y Vila (2006).

En primer lugar, si nos basamos en el factor de la edad, nos encontramos con tres casos de bilingüismo: el nativo, el temprano y el tardío. En los dos primeros casos se espera que haya un proceso de adquisición de los dos sistemas lingüísticos de manera simultánea en los primeros años de vida a través de la exposición a las dos lenguas. Por su parte, en el bilingüismo tardío suele haber un proceso de aprendizaje después de la adolescencia, es decir, la L2/LE se aprende después de la adquisición de la L1. En cuanto al alumnado de ESO y Bachillerato de dicha comarca, parece lógico decir que son bilingües tempranos, ya que, desde el momento en el que están en la sociedad, están expuestos a dos lenguas, aunque una de ellas tenga más protagonismo que la otra (sin tener en cuenta los inmigrantes de segundas o terceras generaciones¹¹).

La clasificación que nos puede interesar especialmente es la que se centra en el grado de competencia y uso de las dos lenguas. Así, se diferencian los bilingües productivos y receptivos. Los primeros son los que han desarrollado la competencia comunicativa tanto en las destrezas receptivas/pasivas como en las productivas/activas; mientras que el segundo tipo implica solamente el manejo de las destrezas receptivas. Según esta clasificación, podemos tener dudas acerca de a qué grupo pertenecen los sujetos de nuestra investigación, ya que no es que no tengan competencia en las destrezas productivas (sobre todo en la oral), sino que, en su día a día, no tienen la necesidad de usar su L2 (el español), por lo que, a la hora de comunicarse de forma oral, pueden tener dificultades causadas por la escasa práctica, además de que se carece de metodología para medir el nivel de su destreza oral. Relacionado con esto podemos observar el bilingüismo equilibrado, en el que el dominio de las dos lenguas es similar; y el no equilibrado, que consiste en que la competencia en una lengua es mejor que en la otra, grupo al que pertenecen los hablantes sobre los que trata este trabajo.

En resumen, entonces, los sujetos sobre los que basamos la investigación son bilingües tempranos, productivos (aunque no totalmente) y no equilibrados.

Para apoyar esta información, podemos observar el siguiente gráfico (ver Figura 6), en el que se muestran los porcentajes de las personas que utilizan el euskera tanto o más que el español en casa y con los amigos:

¹¹ En total, en la CAV, en el curso 2020-2021 había 3.451 alumnos sin nacionalidad española matriculados en el Modelo D en Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato (de 84.997 alumnos con nacionalidad española) (EUSTAT, 2021).

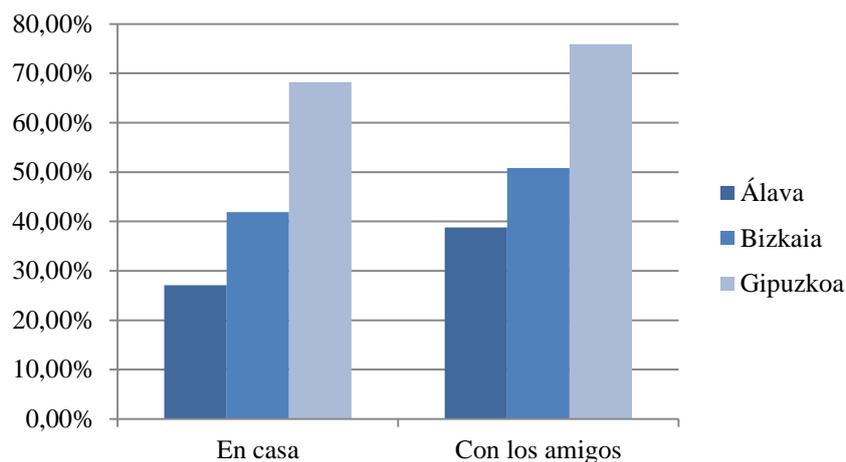


Figura 6¹²

Uso del euskera tanto o más que el español entre la población bilingüe de la CAV de más de 16 años por el ámbito de uso según territorio histórico en el año 2017

Aunque lo ideal sería mostrar, en este punto, cuánta gente tiene el euskera como L1 y una competencia desequilibrada en español, lo cierto es que los estudios que se han hecho tratan el tema desde el otro punto de vista, es decir, los hablantes nativos de español que tienen una competencia pasiva en el euskera. Esto se debe a que, en general, los hablantes con competencia desequilibrada en español son minoritarios en la CAV. No obstante, en determinadas zonas como la estudiada, esta situación se presenta como la mayoritaria.

6. EL CURRÍCULUM DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA EN EL PAÍS VASCO

Después de ver los gráficos anteriores y teniendo en cuenta que en zonas como la comarca Lea-Artibai la lengua materna de la mayoría del alumnado es el euskera y que, excepto casos concretos (por ejemplo, inmigrantes de segundas o terceras generaciones, *vid* Nota 11), no utilizan el español en su día a día, pues su uso está reducido a momentos concretos y a la interacción con personas que, en general, no forman parte de su círculo íntimo, vamos ahora a adentrarnos en el currículum de la asignatura Lengua Castellana y Literatura. Por ello, debido a la situación sociolingüística tan diferente en la que viven las personas en zonas bilingües con predominio de la lengua minoritaria (el euskera) y los que viven en zonas monolingües o bilingües con predominio de la lengua dominante (el español), podemos pensar que los currículos de la asignatura Lengua Castellana y Literatura (asignatura troncal y obligatoria durante toda la etapa de Secundaria y Bachillerato) de la Enseñanza Secundaria y Bachillerato deberían ser diferentes y estar adaptados a cada caso particular teniendo como base principal el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre (BOE). Para dar respuesta a esta hipótesis, en este apartado se analizarán las similitudes y diferencias que existen en los currículos de

¹² Elaboración propia a partir de *Uso del euskera tanto o más que del castellano entre la población bilingüe de la C.A. de Euskadi (>=16 años) por el ámbito de uso según territorio histórico (%)*. 2016, Euskadiko Estatistika Erakundea (INE), 2017, https://www.eustat.eus/elementos/ele0009500/uso-del-euskera-tanto-o-mas-que-del-castellano-entre-la-poblacion-bilingue-de-la-ca-de-euskadi--16-anos-por-el-ambito-de-uso-segun-territorio-historico-/tbl0009573_c.html

Enseñanza Secundaria del País Vasco (comunidad bilingüe) y Castilla y León (comunidad monolingüe), partiendo del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre.

Comenzaremos comprobando lo que se dice en el Boletín Oficial del Estado sobre la asignatura Lengua Castellana y Literatura en 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 (BOE), ya que las comunidades autónomas, aunque tengan cierta libertad a la hora de concretar los currículos de las asignaturas, tienen que basarse en unos requisitos generales establecidos por el Gobierno. En primer lugar, uno de los objetivos que marca este Real Decreto para la Educación Secundaria Obligatoria es el siguiente: “Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, si la hubiere, en la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura” (p. 177), así como uno de los objetivos del Bachillerato es “Dominar, tanto en su expresión oral como escrita, la lengua castellana y, en su caso, la lengua cooficial de su Comunidad Autónoma” (p. 188). Es decir, según esto, los currículos deben estar diseñados de tal manera que el alumno tenga el mismo nivel de competencia en las cuatro destrezas y en ambas lenguas, en caso de las comunidades bilingües¹³, por lo que, más adelante, veremos si los currículos se adaptan a la situación lingüística del alumnado de cada zona, en cuyo caso tendríamos que encontrar variaciones destacables entre comunidades bilingües y monolingües y si, en efecto, se logra tal objetivo al término de la Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato en una zona mayoritariamente vascohablante.

6.1. LOS OBJETIVOS DE LA ASIGNATURA

En concreto, en dicho Real Decreto (BOE) se establece lo siguiente en cuanto a la asignatura Lengua Castellana y Literatura: sus objetivos principales son

el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado, entendida en todas sus vertientes: pragmática, lingüística, sociolingüística y literaria. Debe también aportar las herramientas y los conocimientos necesarios para **desenvolverse satisfactoriamente en cualquier situación comunicativa de la vida familiar, social y profesional**¹⁴. Esos conocimientos son los que articulan los procesos de comprensión y expresión oral por un lado, y de comprensión y expresión escrita por otro [...]. La asignatura se centra en el aprendizaje de las destrezas discursivas que pueden darse en diversos ámbitos: el de las relaciones personales, el académico, el social y el de los medios de comunicación, cuyo dominio requiere procedimientos y conocimientos explícitos acerca del funcionamiento del lenguaje en todas sus dimensiones, tanto relativos a los elementos formales como a las normas sociolingüísticas que presiden los intercambios (p. 357-358).

De esta forma, la competencia comunicativa posee una gran importancia para el desarrollo de la expresión oral y escrita, y se establece el mismo objetivo para todo el alumnado, independientemente de que la lengua materna sea el español o una lengua cooficial, ya que se da por hecho que todos tienen una competencia nativa en dicha lengua, aunque, como hemos

¹³ En el análisis de las respuestas de la investigación se verá si esto se cumple o no, según los docentes.

¹⁴ A partir de ahora y para el resto del trabajo, el subrayado en las citas es nuestro.

visto y veremos también más adelante, no siempre es así. Además, sobre el aspecto que nos interesa especialmente, es decir, la competencia oral, se dice que

es [...] imprescindible dotar al alumnado de **estrategias** que favorezcan un correcto aprendizaje de esta dimensión oral de la competencia comunicativa, y que le asegure un **manejo efectivo** de las situaciones de comunicación en los ámbitos personal, social, académico y profesional a lo largo de su vida. Con el bloque de la Comunicación oral: escuchar y hablar se busca que los alumnos y alumnas vayan **adquiriendo las habilidades necesarias** para comunicar con precisión sus propias ideas, realizar discursos cada vez más elaborados de acuerdo a una situación comunicativa, y escuchar activamente interpretando de manera correcta las ideas de los demás (p. 358).

Veamos, ahora, cuáles son los objetivos de esta misma asignatura en las comunidades autónomas del País Vasco y Castilla y León, si hay alguna diferencia entre ellas por las distintas realidades lingüísticas que se viven en cada caso y si se reflejan las diferencias por ser comunidades bilingüe y monolingüe, respectivamente. Para esta comparación, se tendrán en cuenta el DECRETO 236/2015, de 22 de diciembre, por el que se establece el currículo de Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco, el DECRETO 127/2016, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo del Bachillerato y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco, así como la ORDEN EDU/362/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad de Castilla y León y ORDEN EDU/363/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo del Bachillerato en la Comunidad de Castilla y León.

En lo que se refiere a los currículos de Lengua Castellana y Literatura en Castilla y León, los objetivos no se alejan de los establecidos por el BOE, pero uno de los aspectos que indica la personalización del currículum al área y la realidad a la que va dirigida este documento, es lo siguiente:

En esta etapa es necesario partir de los **usos reales** de la lengua que utilizan los alumnos. El entorno en el que viven, junto con los factores sociales y socioeconómicos que lo determinan, traen consigo importantes diferencias en las manifestaciones lingüísticas de los jóvenes. Es preciso **asumir esta realidad cultural** para, a partir de ella, propiciar patrones lingüísticos que amplíen las posibilidades de comunicación (p. 32163),

a lo cual se le añade este aspecto en Bachillerato, donde el bloque “Comunicación oral: escuchar y hablar”, “está enfocado a que los alumnos adquieran las habilidades necesarias para comunicar oralmente sus ideas para hacerlo con precisión y corrección, y para realizar discursos cada vez más elaborados de acuerdo con la situación comunicativa” (p. 32732). En una primera lectura, parecen objetivos factibles para aquellos alumnos cuya lengua materna es el español, que será el caso de la mayoría del alumnado de Castilla y León, excepto para el alumnado inmigrante de incorporación tardía. Dicho esto, veamos, ahora, si en los currículos del País Vasco varían los objetivos con respecto a una zona monolingüe como Castilla y León por tratarse, en efecto, de una zona bilingüe y si, principalmente, se destaca esta característica de alguna forma en sus objetivos.

Al analizar el currículum de Secundaria del País Vasco, lo primero que llama la atención es que se tratan las asignaturas Lengua Vasca y Literatura y Lengua Castellana y Literatura como iguales, es decir, comparten tanto los objetivos como los bloques de contenidos, por lo que los objetivos son los mismos para todo el alumnado independientemente de si su lengua materna es el euskera o el español, ya que se tratan indistintamente y se da por hecho que la competencia en ambas lenguas es nativa (bilingüismo equilibrado siempre). No obstante, tampoco se deja de lado la realidad bilingüe de la zona, pues uno de los objetivos de dichas asignaturas es “Conocer, interpretar y valorar nuestra realidad bilingüe y la diversidad plurilingüe y pluricultural [...]” (p. 191), pero eso es todo; es decir, se simplifica y homogeneiza la situación sociolingüística vasca, invisibilizando la realidad polimórfica de la CAV, pues se da a entender que el alumnado tiene el mismo nivel de competencia en ambas lenguas en las cuatro destrezas. En lo que se refiere al desarrollo de la competencia oral, estos son los objetivos:

- 1) Comprender discursos orales, escritos y audiovisuales, procedentes de distintos ámbitos de uso de la lengua, e interpretar con actitud crítica, tanto su contenido como su forma, para responder eficazmente a diferentes situaciones comunicativas.
- 2) Expresarse e interactuar oralmente y por escrito de forma adecuada, coherente y correcta, con actitud respetuosa, de cooperación y crítica, para responder eficazmente a diferentes necesidades comunicativas (p. 191)

Como vemos, en ningún momento se alude a la realidad lingüística del alumnado ni se establecen diferentes objetivos de las asignaturas dependiendo de la lengua materna. Estas adaptaciones quedarían, por tanto, en manos de los centros educativos o, más específicamente, en las de los docentes, aunque probablemente haya más cambios curriculares en la asignatura Lengua Vasca y Literatura que en Lengua Castellana y Literatura, por considerar esta última la lengua en la que todo el alumnado tiene una competencia alta y, por tanto, el euskera tiene más probabilidades de tener objetivos y contenidos diferentes en aquellas zonas en las que se considera segunda lengua. Lo mismo ocurre con los objetivos del Bachillerato, donde la única diferencia en cuanto a Secundaria es la mayor complejidad y dificultad, pero se sigue sin diferenciar la lengua materna de la segunda lengua, pues se mantiene el planteamiento de que los alumnos son hablantes nativos con el mismo nivel de competencia en ambas lenguas.

No obstante, uno de los aspectos positivos sobre la caracterización de la asignatura Lengua Castellana y Literatura en el País Vasco es que se destaca lo siguiente:

Las habilidades lingüísticas relacionadas con la comunicación oral han sido las grandes olvidadas del sistema escolar. Sin embargo, es necesario remarcar su importancia tanto para el **desarrollo total de la competencia comunicativa de alumnos y alumnas, como para favorecer la interacción en el aula y la negociación del significado**, fundamentales para el desarrollo de las habilidades cognitivas lingüísticas que inciden en la construcción del conocimiento en todas las áreas. Además, la situación sociolingüística de la Comunidad Autónoma del País Vasco exige que **la escuela potencie la comunicación oral en euskera** para favorecer su uso social e impulsar el proceso de normalización (p. 192).

Aunque la idea sea buena, por la última frase parece que solamente hay que fomentar y desarrollar el uso del euskera, mientras que no se alude a la situación de la que hablamos en este trabajo, que es la contraria: la competencia en español del alumnado que tiene el euskera como lengua materna. Esta problemática que está presente en el alumnado de zonas como las estudiadas (Lea-Artibai), no se tiene en cuenta en la elaboración del currículo oficial del País Vasco.

Dicho esto, en general, en los objetivos no encontramos diferencias destacables entre el currículum de Castilla y León y el del País Vasco, aunque las realidades lingüísticas de las dos comunidades sean totalmente distintas y, por tanto, lo esperable fuera que se reflejaran diferencias entre la asignatura de Lengua Castellana y Literatura y Lengua Vasca y Literatura, por ser la competencia en ambas lenguas variable dependiendo de la zona y, a su vez, individual de cada alumno.

En resumen, está claro que el currículum y, por tanto, la práctica docente, tienen que estar acordes con la realidad que viven los alumnos en todos los aspectos, también en lo lingüístico. Por ello, sería lógico que, en una comunidad bilingüe como el País Vasco, el currículum de, en este caso, la asignatura de Lengua Castellana y Literatura se adaptara a las necesidades lingüísticas del alumnado. Además, esto es incluso más importante en comunidades bilingües donde la competencia en español (o euskera) puede ser distinta dependiendo de las zonas.

Con todo, la pregunta principal que nos interesa para este trabajo de investigación es saber cómo se fomenta realmente la destreza oral en los institutos y qué peso tiene este aspecto en la asignatura, después de ver que hay varios objetivos relacionados con esta competencia. Sobre todo, nos interesan aquellos casos que, como los sujetos de esta investigación, hacen un uso mínimo del español y que, por tanto, necesitan desarrollar la competencia oral más que aquellos que usan el español en el día a día.

6.2. LA COMPARACIÓN DE LOS CURRÍCULOS (ESTATAL, PAÍS VASCO Y CASTILLA Y LEÓN)

Como el interés principal de este trabajo reside en la competencia oral, para el análisis de comparación de los currículos se tendrá en cuenta el Bloque 1: Comunicación oral: escuchar y hablar, y la atención recaerá en la destreza oral, por las razones anteriormente expuestas. Así, con la intención de que el análisis sea concreto y claro, se ha decidido que lo mejor es centrarse en los últimos cursos de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, ya que, de esta forma, podremos ver qué tienen que poder hacer y saber los alumnos al final de cada etapa, para lo cual se tendrán en cuenta los estándares de aprendizaje evaluables y, en algunos casos, los criterios de evaluación.

En primer lugar, en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, los Estándares de aprendizaje evaluables para 4º de la ESO son, entre otros, los siguientes:

- 4.1. Conoce el **proceso de producción de discursos orales** valorando la claridad expositiva, la adecuación, la coherencia del discurso, así como la cohesión de los contenidos.
- 4.3. Reconoce los **errores de la producción oral propia y ajena** a partir de la práctica habitual de la evaluación y autoevaluación, proponiendo soluciones para mejorarlas.
- 6.1. Realiza **presentaciones orales** de forma individual o en grupo, planificando el proceso de oralidad, organizando el contenido, consultando fuentes de información diversas, gestionando el tiempo y transmitiendo la información de forma coherente aprovechando vídeos, grabaciones u otros soportes digitales.
- 6.2. Realiza **intervenciones no planificadas**, dentro del aula, analizando y comparando las similitudes y diferencias entre discursos formales y discursos espontáneos.
- 6.4. **Pronuncia con corrección y claridad**, modulando y adaptando su mensaje a la finalidad de la práctica oral.
- 6.6. Aplica los conocimientos gramaticales a la evaluación y mejora de la expresión oral, reconociendo en exposiciones orales propias o ajenas las **dificultades expresivas**: incoherencias, repeticiones, ambigüedades, impropiedades léxicas, pobreza y repetición de conectores etc. (pp. 365-366),

mientras que, al terminar el Bachillerato, el alumno debe haber conseguido estas habilidades:

- 4.1. Planifica, realiza y evalúa **presentaciones académicas orales** de forma individual o en grupo sobre un tema polémico de carácter académico o de la actualidad social, científica o cultural, analizando posturas enfrentadas y defendiendo una opinión propia mediante argumentos convincentes.
- 4.3. Se expresa oralmente con **claridad, precisión y corrección**, ajustando su actuación verbal y no verbal a las condiciones de la situación comunicativa y utilizando los recursos expresivos propios del registro formal.
- 4.5. Evalúa sus presentaciones orales y las de sus compañeros, detectando las **dificultades estructurales y expresivas** y diseñando **estrategias** para mejorar sus prácticas orales y progresar en el aprendizaje autónomo (p. 375).

Como vemos, los estándares de aprendizaje relacionados con el desarrollo de la destreza oral están, en general, relacionados con el ámbito formal y académico, mientras que las alusiones al desarrollo del habla informal son menores, probablemente porque se asume que, al ser el español la lengua materna del alumnado, no será tan necesario desarrollar este aspecto del habla en el aula, cosa que consideramos que es importante trabajar, aunque en menor medida que la lengua formal.

Así, si tomamos esos estándares de aprendizaje como punto de partida, veamos ahora si existen diferencias entre los currículos de 4º de la ESO y 2º de Bachillerato entre Castilla y León y País Vasco. De la misma forma que hemos procedido en el apartado anterior, el de los objetivos, en este también se analizarán, primero, los estándares de aprendizaje de Castilla y León para, acto seguido, compararlos con los del País Vasco.

En el currículo de Castilla y León (BOCYL, 2015), se dice lo siguiente en lo que se refiere al desarrollo de la lengua hablada en el alumnado de 4º de la ESO:

- 4.1. Conoce el **proceso de producción de discursos orales** valorando la claridad expositiva, la adecuación, la coherencia del discurso, así como la cohesión de los contenidos.
- 4.2. Reconoce la importancia de los **aspectos prosódicos** (entonación, pausas, tono, timbre, volumen...) mirada, posicionamiento, lenguaje corporal, etc., gestión de tiempos y empleo de ayudas audiovisuales en cualquier tipo de discurso.
- 4.3. Reconoce los **errores** de la producción oral propia y ajena a partir de la práctica habitual de la evaluación y autoevaluación, proponiendo soluciones para mejorarlas.
- 6.1. Realiza **presentaciones orales** de forma individual o en grupo, planificando el proceso de oralidad, organizando el contenido, consultando fuentes de información diversas, gestionando el tiempo y transmitiendo la información de forma coherente aprovechando vídeos, grabaciones u otros soportes digitales.
- 6.2. Realiza **intervenciones no planificadas**, dentro del aula, analizando y comparando las similitudes y diferencias entre discursos formales y discursos espontáneos.
- 6.3. Incorpora progresivamente **palabras propias del nivel formal** de la lengua en sus prácticas orales.
- 6.4. **Pronuncia con corrección y claridad**, modulando y adaptando su mensaje a la finalidad de la práctica oral.
- 6.6. Aplica los **conocimientos gramaticales** a la evaluación y mejora de la expresión oral, reconociendo en exposiciones orales propias o ajenas las dificultades expresivas: incoherencias, repeticiones, ambigüedades, impropiedades léxicas, pobreza y repetición de conectores, etc.
- 7.1. Conoce, valora y aplica las normas que rigen la **cortesía** en la comunicación oral.
- 7.3. Participa activamente en los **debates escolares**, respetando las reglas de intervención, interacción y cortesía que los regulan, utilizando un lenguaje no discriminatorio.
- 8.1. **Dramatiza e improvisa** situaciones reales o imaginarias de comunicación (pp. 32182-32183).

Una de las adaptaciones más destacables de Castilla y León es la importancia que se le da, aparte de al aspecto formal de la lengua hablada, como es lógico, al coloquial e informal, lo cual consideramos importante y necesario, como se ha mencionado anteriormente. Es decir, creemos que es importante que en nuestra propia lengua materna también seamos capaces de desarrollar el habla en todos los aspectos, mediante la toma de conciencia de mecanismos del habla, pues es necesario desarrollar también la lengua materna en un contexto formal como la Educación Secundaria. No obstante, esto cambia en los estándares de aprendizaje de 2º de Bachillerato, donde no se hace ninguna alusión al desarrollo de la lengua coloquial o informal, pues se centra solamente en la formal, por lo que el desarrollo de la lengua oral informal termina en 1º de Bachillerato, donde podemos encontrar lo siguiente: “1.2. Se expresa oralmente con fluidez, con la entonación, el tono, timbre y velocidad adecuadas a las condiciones de la situación comunicativa” (p. 32733).

Este aspecto del desarrollo de la lengua hablada nos interesa especialmente en el caso del País Vasco, así que veamos ahora cuáles son, en este caso, los criterios de evaluación (que, como hemos visto antes, comparte con la asignatura Lengua Vasca y Literatura) de Lengua Castellana y Literatura en esos mismos cursos. En primer lugar, en 4º de la ESO el alumno debe

4. Participar, de manera activa y adecuada, en **interacciones orales** para el aprendizaje y para las relaciones sociales, y en debates o discusiones sobre temas de interés social, político o cultural, mostrando una actitud positiva en el trabajo cooperativo (p. 197).

Por su parte, en 2º de Bachillerato el alumno debe

2. Realizar **exposiciones orales** relacionadas con temas de la actualidad, siguiendo un esquema preparado previamente, y usando recursos audiovisuales y las tecnologías de la información y la comunicación.

3. Participar activa y reflexivamente en **interacciones orales** para el aprendizaje, explicando y argumentando de manera pertinente y adecuada (p. 145).

Como vemos, se pone más énfasis en la participación mediante exposiciones previamente preparadas, pero no así en las espontáneas, que son las intervenciones que más trabajo cuestan en una lengua que no es la materna. Además, una de las diferencias más destacables entre los dos currículos es que, mientras que en el de Castilla y León se especifica y concreta el aspecto oral de la asignatura, en el del País Vasco es más general e inespecífica.

Con todo, después de haber analizado los currículos, queda claro que el desarrollo de la competencia oral tiene una gran importancia en toda la Educación Secundaria y Bachillerato, aunque también hemos encontrado algunas deficiencias, como se ha comentado en cada caso. Por ello, nos interesa, ahora, analizar la realidad de las aulas de los institutos de la comarca Lea-Artibai y, en especial, la percepción que tienen los docentes de esta asignatura acerca del nivel de la lengua oral de los estudiantes y lo que hacen para desarrollar dicha destreza.

7. ANÁLISIS DE LA INVESTIGACIÓN

Como se ha mencionado en los apartados anteriores, se ha llevado a cabo una investigación en los centros educativos de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato de la comarca Lea-Artibai (Bizkaia), con el objetivo de ver la importancia que se le da al desarrollo de la competencia oral en español en la asignatura Lengua Castellana y Literatura en esta zona mayoritariamente vascohablante. Es decir, al no considerarse el español como una lengua extranjera (al fin y al cabo, es la lengua del entorno y, aunque lo utilicen poco en su día a día, la competencia en las otras destrezas, sobre todo en las receptivas o pasivas, puede ser igual o similar que cualquier otro alumno que tenga el español como lengua materna), el desarrollo de la competencia oral puede verse afectado y considerarse como un aspecto secundario. Por ello, hemos querido ver cuánta importancia dan los profesores de Lengua Castellana y Literatura de esta zona del País Vasco en sus clases y qué tipos de actividades realizan, entre otras cuestiones, para desarrollar la competencia oral. De esta forma, la hipótesis de la que hemos partido es que estos alumnos tienen un nivel bajo en la destreza oral en español y que, en clase, se realizan pocas actividades para mejorarla, aparte de exposiciones orales puntuales.

7.1. METODOLOGÍA

La recogida de datos para esta investigación se ha llevado a cabo mediante un cuestionario creado *ad hoc* para ella (ver Modelo de cuestionario) y difundido entre los profesores de Lengua Castellana y Literatura de los centros de Educación Secundaria y Bachillerato de la comarca Lea-Artibai mediante correos electrónicos y llamadas de teléfono. En concreto, nos pusimos en contacto, por teléfono, con la Secretaría de tres centros públicos¹⁵ (cada uno de ellos cuenta, como máximo, con tres profesores de Lengua Castellana y Literatura) y de otros tres privados¹⁶ (en ellos hay uno o dos profesores de esta asignatura), quienes nos facilitaron los correos electrónicos de los jefes de departamento de Lengua de cada centro. De esta forma, se han conseguido seis participantes de los tres institutos públicos (ver Tabla 1), a través de los cuales hemos conseguido suficientes testimonios como para ver cuál es la realidad de este alumnado en cuanto a su competencia oral en español, mediante preguntas mayoritariamente cualitativas, pero también cuantitativas, y han tenido que responder a todas ellas obligatoriamente.

Modelo de cuestionario “el nivel de la competencia oral en español de los alumnos que tienen el euskera como II”

Preguntas generales

1. Nombre del centro educativo.
2. ¿En qué cursos de ESO/Bachillerato impartes la asignatura Lengua Castellana y Literatura en el curso actual?
 - 1º ESO
 - 2º ESO
 - 3º ESO
 - 4º ESO
 - 1º Bach.
 - 2º Bach.

Percepción de los docentes

1. ¿Crees que los alumnos tienen el mismo nivel de competencia en la expresión oral que en las otras tres destrezas (comprensión auditiva, comprensión lectora y expresión escrita)? ¿Por qué?
2. Uno de los objetivos que marca el DECRETO 236/2015, de 22 de diciembre, por el que se establece el currículo de Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco es el siguiente: “Expresarse e interactuar oralmente y por escrito de forma adecuada, coherente y correcta” (p. 191). ¿Crees que se consigue este objetivo al terminar la Educación Secundaria Obligatoria (solo en lo que se refiere a la expresión oral)? ¿Por qué?

El desarrollo de la competencia oral en el aula

1. ¿Cuánta importancia das al desarrollo de la competencia oral en tus clases? ¿De qué forma lo haces?
2. Uno de los problemas que más destaca entre este tipo de alumnado es la dificultad para hablar de forma espontánea en español. ¿Tomas alguna medida en tus clases para mejorar la fluidez oral en español (realización de diferentes actividades como los debates o la teatralización)? ¿Y cómo fomentas la participación espontánea?
3. Normalmente, en clase de segundas lenguas (y lenguas extranjeras), se aprende el lenguaje académico, mientras que se le presta menos atención al espontáneo. ¿Crees que los alumnos son capaces de mantener una conversación en español tanto en contextos formales como en informales?

¹⁵ Lekeitio BHI, Ondarroa BHI y Markina BHI.

¹⁶ R. M. Azkue Lekeitioko Ikastola, Lea Artibai Ikastetxea y Bera Kruz Ikastola.

4. ¿Trabajas en tus clases el desarrollo de la expresión oral tanto en el registro formal como en el coloquial?
5. ¿Crees que los currículos oficiales y las programaciones de esta asignatura deberían dar más importancia al desarrollo de la lengua hablada?
6. Normalmente, en clases de lenguas se realizan varias exposiciones orales durante el curso, pero ¿crees que es suficiente para desarrollar la competencia oral?
7. ¿Crees que para desarrollar la destreza oral sería conveniente que esta parte de la asignatura se planteara desde el punto de vista del español como lengua extranjera?
8. Marca, en cada tipo de actividad, cuántas veces se realizan cada trimestre.

	Nunca	Una vez	Dos veces	Más de dos veces
Exposiciones orales previamente preparadas				
Debates y discusiones espontáneas				
Teatralizaciones				
Entrevistas				
Expresión de opinión elaborada sobre un tema concreto (sin preparación previa)				
8.1. Aparte de las actividades de la pregunta anterior, ¿realizas otras?				

Centro educativo	Participantes
Ondarroa BHI	1
Lekeitio BHI	3
Markina BHI	2

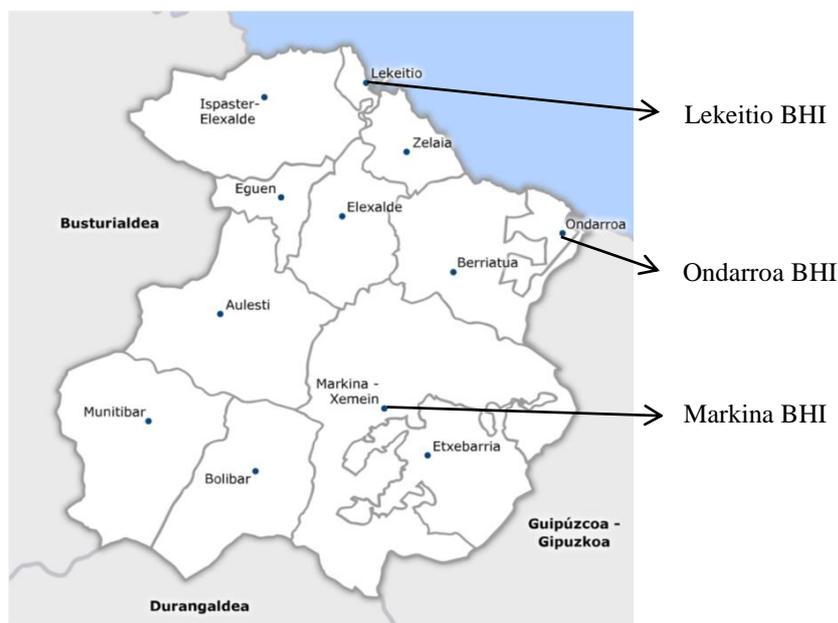


Tabla 1
Los centros educativos de los participantes

Antes de entrar en el análisis de los resultados de las respuestas obtenidas, es pertinente ver en qué cursos imparte cada profesor que participa en el estudio la asignatura Lengua Castellana y Literatura en el presente curso, 2021-2022 (ver Figura 7):

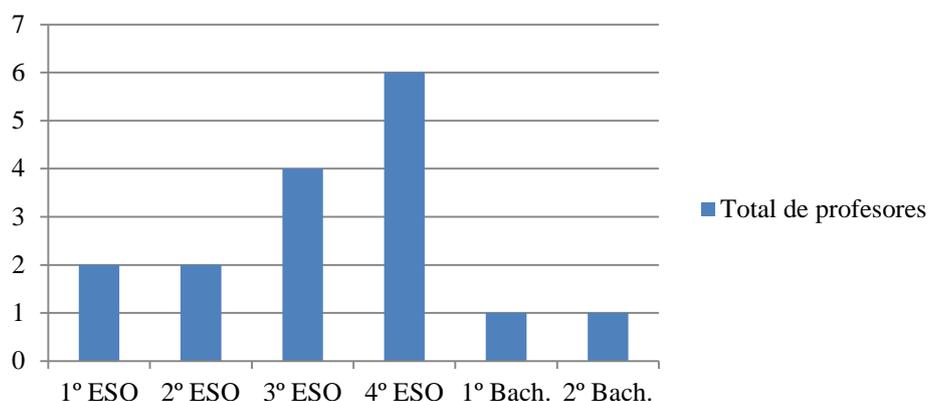


Figura 7

Cursos impartidos por los profesores entrevistados de Lengua Castellana y Literatura en el curso 2021-2022

Los seis profesores imparten clase en 4º de la ESO, pero solamente uno de ellos imparte en 2º de Bachillerato, por lo que las respuestas sobre los finales de las etapas serán más significativas en 4º de la ESO que en 2º de Bachillerato.

7.2. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

A continuación, se llevará a cabo el análisis de los resultados obtenidos en el cuestionario, que se dividirá en dos partes: las percepciones de los docentes acerca del nivel de la destreza oral en español de sus alumnos y la forma en la que fomentan el desarrollo de dicha competencia en sus clases. Cabe destacar que, como el cuestionario era en línea, todas las preguntas se marcaron como obligatorias, ya que era necesario que respondieran a todas para, después, poder analizarlas y sacar conclusiones de ellas.

7.2.1. PERCEPCIÓN DE LOS DOCENTES

Con el objetivo de ver cuál es la percepción general de los docentes acerca del nivel que tienen los alumnos de la Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en la lengua hablada en español, los participantes tuvieron que responder a dos preguntas.

La primera pregunta que respondieron es si creen que los alumnos tienen el mismo nivel en las cuatro destrezas en español (“¿Crees que los alumnos tienen el mismo nivel de competencia en la expresión oral que en las otras tres destrezas [comprensión auditiva, comprensión lectora y expresión escrita]? ¿Por qué?”). Todos los docentes dieron una

respuesta negativa a esta pregunta (ver Figura 8), aunque las razones que expusieron varían. En primer lugar, todos ellos consideran que el nivel de la competencia en la expresión oral es baja comparada con las otras destrezas, ya que los alumnos hablan en euskera en su día a día y, por tanto, no están acostumbrados a hablar en español y, debido a ello, la destreza oral se desarrolla de forma más lenta que las otras destrezas. Sin embargo, uno de ellos recalca que, aunque esto sea verdad, la descompensación entre las cuatro destrezas varía entre el alumnado y destaca dos razones por las que cree que ocurre esto: a) la falta de hábito de lectura; b) el escaso espacio que se le dedica al desarrollo de la expresión oral en la enseñanza. Con todo, las destrezas de producción (oral y escrita) son las que más afectadas se ven por esta falta de práctica, mientras que las pasivas (comprensión oral y escrita) están más potenciadas por el entorno en el que se hallan.

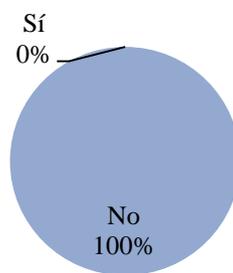


Figura 8

Respuestas de “¿Crees que los alumnos tienen el mismo nivel de competencia en la expresión oral que en las otras tres destrezas (comprensión auditiva, comprensión lectora y expresión escrita)? ¿Por qué?”

En la segunda pregunta se les pidió que reflexionaran acerca de si se consiguen los objetivos establecidos por el DECRETO 236/2015: “Uno de los objetivos que marca el DECRETO 236/2015, de 22 de diciembre, por el que se establece el currículo de Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco es el siguiente: ‘Expresarse e interactuar oralmente y por escrito de forma adecuada, coherente y correcta’ (p. 191). ¿Crees que se consigue este objetivo al terminar la Educación Secundaria Obligatoria (solo en lo que se refiere a la expresión oral)? ¿Por qué?”. En este caso, contrario al anterior, no hubo unanimidad en las respuestas (ver Figura 9), pues tres participantes creen que, en general, se consigue este objetivo (50%), aunque hay variaciones; y los otros tres consideran que no se cumple dicho objetivo (50%).

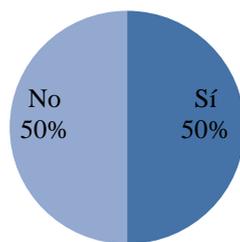


Figura 9

Respuestas de “Uno de los objetivos que marca el DECRETO 236/2015, de 22 de diciembre, por el que se establece el currículo de Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco es el siguiente: ‘Expresarse e interactuar oralmente y por escrito de forma adecuada, coherente y correcta’ (p. 191). ¿Crees que se consigue este objetivo al terminar la Educación Secundaria Obligatoria (solo en lo que se refiere a la expresión oral)? ¿Por qué?”

En cuanto a esta pregunta, las justificaciones de cada docente, como hemos mencionado, varían. En relación a las respuestas positivas, solamente uno de ellos cree que se consigue de forma total gracias al trabajo constante en el aula en relación al desarrollo de las destrezas de expresión (tanto oral como escrita). Los demás dicen que muchos de los alumnos consiguen este objetivo gracias a las pruebas orales que se hacen en cada evaluación y que, los que no lo consiguen son aquellos cuyo nivel de adquisición, en general, es bajo. Por su parte, las razones por las que este objetivo no se cumple también varían, pues, por ejemplo, aunque en las clases se le dé mucha importancia al desarrollo de la producción (oral y escrita), el objetivo no se cumple; o, en otro caso, porque no se le dedican las horas necesarias al desarrollo de la competencia oral por asumir, de forma incorrecta, que esto se adquiere de forma natural y autónoma.

7.2.2. EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA ORAL EN EL AULA

La segunda parte del cuestionario trata sobre el papel del docente en el aula para desarrollar la competencia oral de los alumnos. Para ello, los docentes respondieron a nueve preguntas que se analizarán a continuación. Primero, se preguntó, de forma general, cuánta importancia dan al desarrollo de la competencia oral en sus clases (“¿Cuánta importancia das al desarrollo de la competencia oral en tus clases? ¿De qué forma lo haces?”). En las respuestas se puede observar que, efectivamente, se le da bastante importancia al desarrollo de este aspecto de la lengua, ya que la expresión oral se evalúa en los tres trimestres mediante la realización de diferentes actividades que se comentarán más adelante o por las frecuentes intervenciones de los alumnos en clase. Uno de los participantes, sin embargo, destaca que, algunas veces, deja de lado el desarrollo de la competencia oral por considerar que el alumnado tiene cada vez más lagunas en la comprensión lectora y la expresión escrita.

Como en los currículos de Lengua Castellana y Literatura se habla del desarrollo de no solamente la lengua formal, sino que también de la espontánea, preguntamos a los docentes sobre ella, por considerar que, entre este alumnado, existe cierta dificultad al hablar espontáneamente. Así, respondieron a la siguiente pregunta: “Uno de los problemas que más destaca entre este tipo de alumnado es la dificultad para hablar de forma espontánea en español. ¿Tomas alguna medida en tus clases para mejorar la fluidez oral en español (realización de diferentes actividades como los debates o la teatralización)? ¿Y cómo fomentas la participación espontánea?”. Todos los participantes dieron una respuesta positiva y, además, indicaron algunas de las formas con las que intentan fomentar el desarrollo de este aspecto de la lengua hablada, como las tertulias dialógicas, los debates, las teatralizaciones, las presentaciones orales, la participación en grupos pequeños, las intervenciones tanto en el aula como en grupos pequeños en el día a día, las dramatizaciones a partir de lecturas o las conversaciones sobre temas de interés de los adolescentes.

En la misma línea, preguntamos por las diferencias que existen entre el alumnado entre la capacidad para mantener una conversación en contextos formales e informales (“Normalmente, en clase de segundas lenguas [y lenguas extranjeras], se aprende el lenguaje académico, mientras que se le presta menos atención al espontáneo. ¿Crees que los alumnos son capaces de mantener una conversación en español tanto en contextos formales como en informales? ¿En qué contexto crees que tienen más nivel?”). En este caso, hubo unanimidad en que los alumnos se sienten más cómodos y que, por tanto, dominan mejor los contextos informales y coloquiales. Esto se debe, según ellos, a que estos alumnos no han tenido que enfrentarse a situaciones formales en las que hayan tenido que hablar en español (también influye su corta edad y que solamente dos de los profesores que han participado en la investigación imparten clase en Bachillerato). Además, esta falta de práctica en situaciones que requieren un uso del lenguaje culto, formal y elaborado, hace que carezcan, sobre todo, del léxico adecuado y amplio de este ámbito.

Dicho esto, les preguntamos si en sus clases trabajan tanto el lenguaje informal como el formal (“¿Trabajas en tus clases el desarrollo de la expresión oral tanto en el registro formal como en el coloquial?”), a lo que cinco de ellos respondieron de manera afirmativa (83%), mientras que uno, aunque no respondiera negativamente (ver Figura 10), no hizo ninguna alusión al lenguaje informal por ser el formal el único que se evalúa en la asignatura (17%). Entre las respuestas afirmativas se destaca que trabajan ambos registros mediante la participación e interacción espontánea (en registro formal) o las presentaciones orales, aunque dichos alumnos tienden a hablar de forma coloquial, probablemente por la razón anteriormente expuesta; es decir, porque tienen más facilidad para hablar con un lenguaje coloquial. También indicaron que el registro informal se trabaja mediante conversaciones esporádicas, las tertulias dialógicas o los debates que surgen en el día a día.

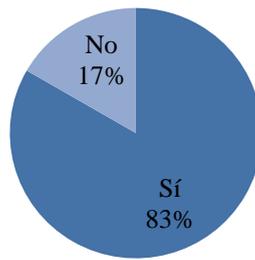


Figura 10

Respuestas de “¿Trabajas en tus clases el desarrollo de la expresión oral tanto en el registro formal como en el coloquial?”

Después de responder a esas preguntas, quisimos saber si consideran que los currículos y las programaciones de la asignatura deberían dar más importancia al desarrollo de la destreza oral (“¿Crees que los currículos oficiales y las programaciones de esta asignatura deberían dar más importancia al desarrollo de la lengua hablada?”), lo cual recibió respuestas variadas (ver Figura 11). En primer lugar, cuatro de ellos (67%) consideran que se le debería dar más importancia a esta cuestión por la importancia que tiene la comunicación oral en nuestro día a día para aprender, conversar, debatir, informarnos o socializar. Por su parte, dos de ellos (33%) sostienen que está en manos de cada profesor la toma de decisión acerca de esta cuestión, pues deben saber moldear y ajustar el contenido que hay que impartir en la asignatura. Al contrario, uno de ellos cree que se le da la debida importancia, igual que al resto de los contenidos.

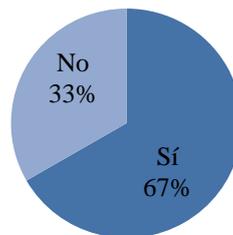


Figura 11

Respuestas de “¿Crees que los currículos oficiales y las programaciones de esta asignatura deberían dar más importancia al desarrollo de la lengua hablada?”

Así, como en general en las clases de lenguas se realizan exposiciones orales para desarrollar la lengua hablada, les preguntamos lo siguiente: “Normalmente, en clases de lenguas se realizan varias exposiciones orales durante el curso, pero ¿crees que es suficiente para desarrollar la competencia oral?”. En este caso, tampoco hubo unanimidad en las respuestas de los docentes (ver Figura 12), pues, mientras cuatro de ellos consideran que no es suficiente (67%), dos de ellos respondieron afirmativamente (33%). Entre las respuestas negativas, se destaca que es importante dedicarle tiempo al desarrollo de la competencia oral porque está

directamente relacionada con la dimensión emocional (autoestima, autocontrol, conciencia del espacio...), que tiene mucha influencia en estas edades; también creen que se deberían hacer otras actividades que estén específicamente diseñadas para el desarrollo de esta competencia; y, sobre todo, se destaca la importancia de practicar el habla todos los días, para lo cual se dedica un tiempo concreto cada día para hablar sobre el fin de semana, las noticias del día anterior, los problemas de convivencia o las experiencias personales, con el objetivo de que su competencia mejore y que esta sea la más completa posible. Por su parte, los docentes que han respondido afirmativamente indican que hay que dar la misma importancia tanto a la expresión oral como escrita, por lo que, como el tiempo es reducido, las exposiciones orales tienen que servir como modo de desarrollo de la destreza oral.

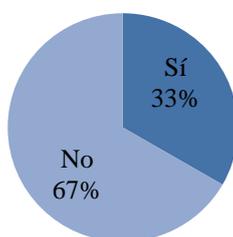


Figura 12

Respuestas de “Normalmente, en clases de lenguas se realizan varias exposiciones orales durante el curso, pero ¿crees que es suficiente para desarrollar la competencia oral?”

Como estamos hablando sobre la L2 del alumnado y, como durante el cuestionario se ha destacado el escaso nivel que tienen los alumnos al hablar en español, consideramos interesante preguntarles sobre si sería conveniente plantear esta parte de la asignatura desde el punto de vista del español como lengua extranjera (“¿Crees que para desarrollar la destreza oral sería conveniente que esta parte de la asignatura se planteara desde el punto de vista del español como lengua extranjera?”). Aunque uno de los participantes no respondió por no conocer la metodología del español como lengua extranjera, entre los otros, tres dieron una respuesta negativa (60%) porque no ven la necesidad o porque creen que sería dar un paso atrás por considerar que se rebajaría el mínimo exigible y que, además, los resultados probablemente serían peores que los actuales. Sin embargo, dos de ellos creen que sería un cambio positivo (40%); por un lado, porque consideran que no sería un cambio grande, pues no ven muchas diferencias entre la metodología que se utiliza para la primera lengua extranjera (inglés) y esta asignatura; por el otro lado, porque opinan que adquirirían unas estructuras lingüísticas que, de otra forma, son difíciles de conseguir (ver Figura 13). Así, sus respuestas reflejan actitudes distintas con respecto a la lengua que enseñan: mientras que algunos reconocen el estatus subsidiario del español entre su alumnado, otros, en cambio, opinan que el español y el euskera están al mismo nivel, por lo que observamos que los profesores no solamente han respondido teniendo en cuenta las competencias lingüísticas reales, sino que también han influido sus actitudes y percepciones lingüísticas.

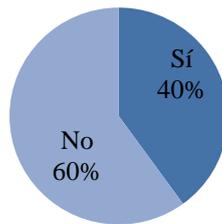


Figura 13

Respuestas de “¿Crees que para desarrollar la destreza oral sería conveniente que esta parte de la asignatura se planteara desde el punto de vista del español como lengua extranjera?”

En la última parte del cuestionario, tuvieron que indicar cuántas veces realizan algunas actividades como exposiciones orales, entrevistas, debates... en el aula por trimestre (“Marca, en cada tipo de actividad, cuántas veces se realizan cada trimestre”), a lo cual respondieron lo siguiente (ver Figura 14):

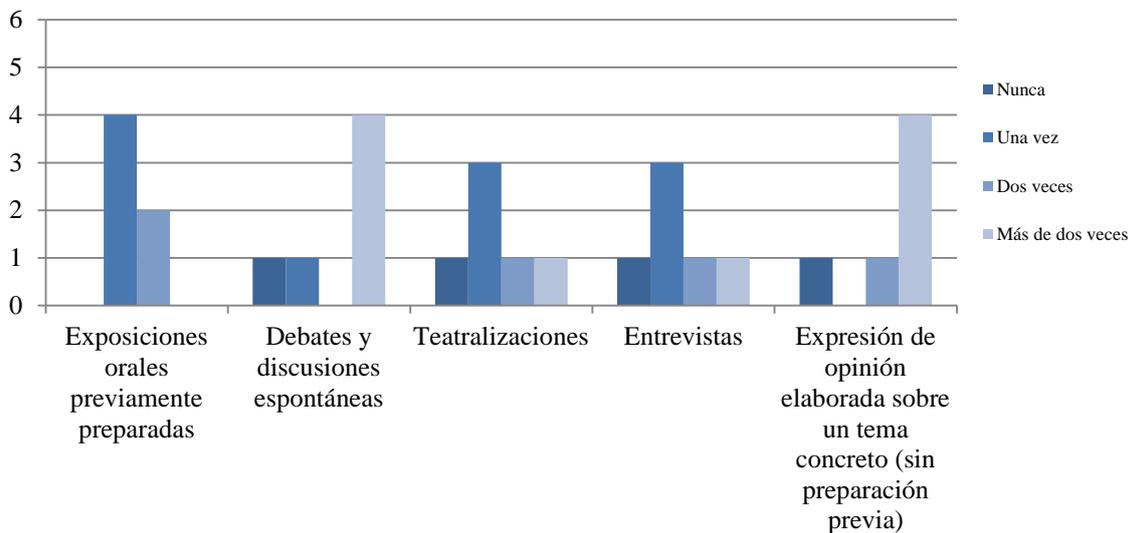


Figura 14

Respuestas de “Marca, en cada tipo de actividad, cuántas veces se realizan cada trimestre”

Como vemos, las exposiciones orales previamente preparadas son el único tipo de actividad que realizan todos los docentes en sus aulas, ya sea una o dos veces por trimestre. Los demás recursos varían según el docente, pero, claramente, las actividades que no necesitan una preparación previa son las que más veces se llevan a cabo en el aula, tanto los debates y las discusiones espontáneas, como la expresión de una opinión elaborada sobre un tema concreto sin preparación previa. Por su parte, otras actividades como las teatralizaciones o las entrevistas, que se suelen llevar a cabo en clases de español como lengua extranjera, aunque se realicen en las aulas de Secundaria, no tienen tanta presencia como las ya mencionadas exposiciones orales.

Para terminar, con la intención de completar la pregunta anterior, preguntamos a los docentes si realizan otro tipo de actividades que no se hayan mencionado (“Aparte de las actividades de la pregunta anterior, ¿realizas otras? ¿Cuáles?”). Entre las respuestas, podemos encontrar actividades como tertulias literarias o debates previamente preparados, así como otras diseñadas especialmente según las necesidades del grupo en cada momento. En general, por tanto, se realizan las actividades de la pregunta anterior, por lo que la variedad no es tan amplia.

8. ALTERNATIVAS METODOLÓGICAS

Si bien es cierto que, como ha señalado uno de los participantes de la investigación, el hecho de que en el País Vasco haya tres horas semanales de Lengua Castellana y Literatura en Educación Secundaria Obligatoria hace que las horas, en general, sean escasas y que los docentes se centren en la enseñanza de los contenidos de lengua y literatura de cada curso. No obstante, aunque el horario sea muy limitado, cada docente debe analizar las necesidades del grupo de alumnos y modificar, en los casos en los que sea necesario, la programación. Es decir, considero que los docentes deberían crear una jerarquía (mayor y menor necesidad) de contenidos y habilidades que hay que desarrollar en cada curso y dedicar más o menos horas a cada una de ellas según las necesidades del alumnado, aunque, claramente, sin dejar de lado ningún contenido del currículo.

En el caso analizado, hemos visto, a través de la percepción de los profesores, que el alumnado necesita desarrollar la competencia oral en español, y, teniendo en cuenta que, probablemente, al terminar la Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato tendrán que desenvolverse en español en más situaciones, es importante que les ayudemos a desenvolverse de manera correcta. Para ello, la realización continua de actividades que trabajan la expresión oral es fundamental, ya que, aunque sea en un contexto formal como es el aula, podrán practicar una lengua que no usan en su día a día.

En definitiva, creo que es importante llevar a cabo un análisis de necesidades al principio de curso en cada grupo en que impartamos la asignatura Lengua Castellana y Literatura, para, a partir de los resultados obtenidos, programar actividades acordes a sus necesidades. Por ejemplo, si en esta evaluación previa vemos que los alumnos deben mejorar la expresión oral en contextos formales, se podrían diseñar diferentes actividades para trabajar este aspecto de la lengua, como los debates o exposiciones anteriormente mencionados. Por su parte, no debemos olvidarnos de trabajar la expresión oral en contextos informales, ya que, aunque muchas veces se opte por trabajar el lenguaje académico, es necesario que los alumnos sepan desenvolverse en todo tipo de situaciones y que puedan adaptar su habla al contexto en el que se encuentran.

Así, aunque no nos encontremos en un contexto de español como lengua extranjera al uso, algunas actividades como las entrevistas o las teatralizaciones son típicas de las aulas de español para extranjeros, por lo que creo que sería buena idea adaptar algunos aspectos de la enseñanza a extranjeros para este contexto específico que hemos analizado en este trabajo. Es más, probablemente, aunque los docentes no sean conscientes de ello, al trabajar las destrezas orales en el aula puede que usen una metodología acorde a la enseñanza de lenguas extranjeras. Eso sí, esta metodología, los recursos y las actividades se podrán utilizar siempre que se puedan adaptar al contexto de Educación Secundaria y en caso de que ayuden a conseguir los objetivos establecidos por los currículos oficiales anteriormente analizados.

9. CONCLUSIONES

Para finalizar el estudio acerca del nivel de la competencia oral en español de alumnos que viven en un contexto vascohablante y que acuden a centros educativos que ofrecen la enseñanza en el modelo D, a partir de los datos recogidos y las alternativas propuestas, podemos obtener algunas conclusiones. En primer lugar, una de las dos hipótesis de las que hemos partido se ha cumplido, pues, gracias a la participación de los docentes de centros de Educación Secundaria y Bachillerato, hemos podido corroborar que, en efecto, el nivel que tiene este alumnado en el español oral es bajo. Por su parte, la segunda hipótesis no se ha cumplido, dado que los profesores declaran realizar más actividades de las esperadas para desarrollar este aspecto de la lengua en el aula, aunque, en muchos casos, no se cumplan los objetivos establecidos por los currículos.

Con respecto a la percepción de los docentes acerca de este tema, como hemos visto, hay unanimidad sobre el escaso nivel que tienen los alumnos en la lengua oral, que, además, destaca porque, en muchos casos, es un nivel inferior al que tienen en las otras destrezas, sobre todo comparado con las de recepción. Además, como hay opiniones diversas sobre si se consiguen o no los objetivos establecidos por el currículo del País Vasco, considero que los docentes deberían llevar a cabo algunos cambios (realización de más actividades orales) en las programaciones de las asignaturas para, al menos, intentar cambiar esta dinámica.

Para ello, como hemos observado, como los objetivos no se logran a pesar de realizar diferentes actividades de expresión oral, considero que sería conveniente que se le diera más importancia a la expresión oral en la evaluación, ya que, de esta forma, los alumnos podrían ver que es importante que desarrollen su competencia oral, pues, normalmente, los alumnos se preocupan por aprender aquellos contenidos que tienen un mayor porcentaje en su nota final. Por tanto, es importante que, desde un principio, concienciamos al alumnado sobre la importancia que tiene la lengua oral, ya que, probablemente, cuando terminen los estudios de Secundaria, tendrán que comunicarse en español en más ocasiones. Es decir, aunque crean que el desarrollo de la competencia oral no tiene un impacto en su día a día a corto plazo, tendríamos que ayudarles a que se concienciaran sobre la importancia de saber desenvolverse en español por el impacto que ello tendrá a largo plazo.

Dicho esto, es vital que los docentes estén constantemente aprendiendo nuevas técnicas para el desarrollo de la destreza oral, por lo que sería interesante que tuvieran en cuenta los nuevos recursos que puedan surgir, sobre todo, en el ámbito del español como lengua extranjera, pues es más probable que se estudie más este aspecto en dicha enseñanza. De este modo, los docentes tendrían a su disposición herramientas y recursos de diferentes modalidades y metodologías para adaptarlas al contexto del aula de Secundaria y, aunque para conseguir los objetivos del currículum sería necesaria la implicación total tanto del docente como del alumnado, se podría empezar a mejorar los resultados poco a poco.

Además, a la hora de analizar los resultados se han recogido algunas ideas para futuras investigaciones: en primer lugar, sería interesante analizar la competencia de los docentes en las dos lenguas (euskera y español), así como sus actitudes lingüísticas hacia las dos lenguas. En segundo lugar, también consideramos que sería conveniente investigar sobre este tema mediante la participación de los propios alumnos, pues así se podrían comparar las dos perspectivas. Finalmente, en cuanto a la competencia oral en el registro formal, se podría analizar si ese escaso nivel también lo tienen en la competencia oral formal en euskera.

BIBLIOGRAFÍA

- Amorrortu, E., Barreña, A., Idiazabal, I., & Ortega, A. (2009). *Actitudes y prejuicios de los castellanohablantes hacia el euskera*. Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.
- Baztarrika, Patxi. *Babel o Barbarie, Una política lingüística legítima y eficaz para la convivencia*. Irún, Alberdania, 2010.
- BLB Busturialdea Lea Artibai Bus, S.A. (2017). Municipios de la comarca Lea-Artibai [Fotografía]. Facebook. <https://www.facebook.com/blbBUS/photos/415753618765778>
- Cenoz, J., & Perales, J. (2007). Las comunidades vascohablantes. En M. T. Turell (Ed.), *El plurilingüismo en España* (pp. 133–151). Documenta Universitaria.
- Constitución de la República Española*. Artículo 4. 9 de diciembre de 1931.
- Constitución Española*. Artículo 3. 31 de octubre de 1978.
- Dávila Balsera, P. (1995). La historiografía educativa en el País Vasco. En N. Gabriel & A. Viñao Frago (Eds.), *Metodología de la investigación histórico-educativa* (pp. 115–118). Editorial Ronsel.

Decreto 138/1983, de 11 de julio, del Departamento de Educación y Cultura, por el que se regula el uso de las lenguas oficiales en la enseñanza no universitaria en el País Vasco. *Boletín Oficial del Estado*, 108, 2471-2475. Recuperado de <https://www.legegunea.euskadi.eus/eli/es-pv/d/1983/07/11/138/dof/spa/html/webleg00-contfich/es/>

Etxebarria, M. (2004). Español y euskera en contacto: resultados lingüísticos. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, 2, 131–145.

Etxebarria, M. (2015). La situación sociolingüística de la lengua vasca hoy: País Vasco y Navarra. *Confluenze. Rivista di Studi Iberoamericani*, 13–45.

EUSTAT (Euskadiko Estatistika Erakundea). (2021a). *Alumnado matriculado en Enseñanzas de Régimen General no universitarias en la C.A. de Euskadi por territorio histórico y nivel de enseñanza, según titularidad del centro y modelo lingüístico. Avance de datos. 2021/22*. EUSTAT. Recuperado 18 de abril de 2022, de https://www.eustat.eus/elementos/ele0002400/ti_Alumnado_de_ense%C3%B1anzas_de_regimen_general_no_universitario_de_la_CA_de_Euskadi_por_Territorio_Historico_nivel_modelo_de_ense%C3%B1anza_bilingue_y_titularidad_Avance_de_datos_20112012/tbl0002427_c.html

EUSTAT (Euskadiko Estatistika Erakundea). (2021b). *Alumnado matriculado en Enseñanzas de Régimen General no universitarias en la C.A. de Euskadi sin nacionalidad española por titularidad del centro y nivel de enseñanza, según territorio histórico del centro y modelo lingüístico. 2020/21*. EUSTAT. Recuperado 18 de abril de 2022, de https://www.eustat.eus/elementos/ele0013200/alumnado-matriculado-en-enseñanzas-de-regimen-general-no-universitarias-en-la-ca-de-euskadi-sin-nacionalidad-espanola-por-titularidad-del-centro-y-nivel-de-enseñanza-segun-territorio-historico-del-centro-y-modelo-linguistico-202021/tbl0013229_c.html

EUSTAT (Euskadiko Estatistika Erakundea). (2022a). *Alumnado matriculado en Enseñanzas de Régimen General no universitarias en la C.A. de Euskadi por ámbitos territoriales del centro, según nivel de enseñanza y modelo lingüístico. 2020/21*. EUSTAT. Recuperado 18 de abril de 2022, de https://www.eustat.eus/elementos/ele0000100/Alumnado_matriculado_en_enseñanzas_de_regimen_general_no_universitarias_en_la_CA_de_Euskadi_por_ambitos_territoriales_seg_un_nivel_de_enseñanza_y_modelo_linguistico/tbl0000106_c.html

- EUSTAT (Euskadiko Estatistika Erakundea). (2022b). *Estadística de la actividad escolar*. EUSTAT. Recuperado 18 de abril de 2022, de https://www.eustat.eus/estadisticas/tema_68/opt_1/tipo_12/ti_Estadistica_de_la_actividad_escolar/temas.html
- Fernández De Gobeo Díaz De Durana, N., & Quijada Van den Berghe, C. (2020). Instrumentación ideológica en obras lingüísticas contrastivas castellano-euskera del siglo XIX y principios del XX. En B. Alonso Pascua, F. Escudero Paniagua, C. Villanueva García, C. Quijada Van Den Berghe, & J. J. Gómez Asencio (Eds.), *Lazos entre lingüística e ideología desde un enfoque historiográfico (ss. XVI-XX)* (1.^a ed., pp. 215–231). Ediciones Universidad de Salamanca. <https://doi.org/10.14201/0AQ0297>
- Fernández Ulloa, T. (1997). Lenguas en contacto: caracterización del castellano del País Vasco y actitudes hacia la lengua. *Adquisición y aprendizaje de lenguas segundas y sus literaturas*, 199–214.
- INE (Instituto Nacional de Estadística). (2021). *Cifras de Población. Datos definitivos 01/01/2021 y provisionales 01/07/2021*. INE. Recuperado 18 de abril de 2022, de https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176951&menu=ultiDatos&idp=1254735572981
- INE (Instituto Nacional de Estadística). (2022). *Personas entre 18 y 64 años de edad según las lenguas maternas más frecuentes que tienen, por características sociodemográficas*. INE. Recuperado 18 de abril de 2022, de <https://www.ine.es/jaxi/Datos.htm?tpx=27724>
- Leontaridi, E., Erotas, F., & Sigala, M. (2010, 20 enero). El plurilingüismo español, 19–36.
- Ley Orgánica 3/1979, de 18 de diciembre, de Estatuto de Autonomía para el País Vasco. *Boletín Oficial del Estado*, 306, de 22 de diciembre de 1979, 1-19. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/1979/BOE-A-1979-30177-consolidado.pdf>
- Lodares, J. R. (2006). Un diagnóstico sociolingüístico de España. En M. Castillo Lluch & J. Kabatek (Eds.), *Las lenguas de España. Política lingüística, sociología del lenguaje e ideología desde la Transición hasta la actualidad* (pp. 19–32). Lingüística Iberoamericana.
- Nafarroako Eskola Kontseilua & Hezkuntza Departamentua. Nafarroako Gobernua. (2021). *Nafarroako Hezkuntza Sistemari buruzko txostena. 2020/2021 ikasturtea*. Nafarroako Gobernua.

Real Academia Española. (s. f.). Ikastola. En *Diccionario de la Lengua Española*. Recuperado de <https://dle.rae.es/ikastola?m=form>

Tejerina, B. (2006). Los procesos de cambio lingüístico y sus agentes. Un balance de la política lingüística de promoción del euskera en la Comunidad Autónoma Vasca. En M. Castillo Lluch & J. Kabatek (Eds.), *Las lenguas de España. Política lingüística, sociología del lenguaje e ideología desde la Transición hasta la actualidad* (pp. 95–140). Lingüística Iberoamericana.

Zabaleta, I., Garmendia, J., & Murua Cartón, H. (2015). Movimiento popular y escuela en el Franquismo: las ikastolas en Gipuzkoa. *Historia de la Educación*, 305–336. <https://doi.org/10.14201/hedu201534305336>

ANEXOS

ANEXO I: RESPUESTAS DEL CUESTIONARIO

Preguntas generales

1. Nombre del centro educativo.

1	Ondarroa BHI
2	Lekeitio BHI
3	Lekeitio BHI
4	Lekeitio BHI
5	Markina BHI
6	Markina BHI

2. ¿En qué cursos de ESO/Bachillerato impartes la asignatura Lengua Castellana y Literatura en el curso actual?

1	4º ESO, 2º Bach.
2	3º ESO, 4º ESO
3	1º ESO, 4º ESO
4	3º ESO, 4º ESO, 1º Bach.

5 2º ESO, 3º ESO, 4º ESO

6 1º ESO, 2º ESO, 3º ESO, 4º ESO

Percepción de los docentes

1. ¿Crees que los alumnos tienen el mismo nivel de competencia en la expresión oral que en las otras tres destrezas (comprensión auditiva, comprensión lectora y expresión escrita)? ¿Por qué?

1 No. Pero no en todos los casos. Y la descompensación entre las cuatro destrezas es variada. El poco uso y la falta de hábitos lectores, por un lado, creo que es una de las razones. El escaso espacio que se le ha dedicado en la enseñanza a la expresión oral, otra.

2 No. Los alumnos no muestran el mismo nivel en expresión oral que en las otras destrezas, ya que en su día a día se comunican en euskera.

3 No, su competencia oral en castellano es inferior porque no están, en general, acostumbrados a hablar en esta lengua.

4 No suelen dominar mejor la expresión oral. Todas las destrezas se ven influidas por el uso de su L1, euskera.

5 No están al mismo nivel, ya que en un contexto tan vascoparlante como el de Markina, hablar en castellano es lo que menos se hace (y de esta forma, el talento se desarrolla de modo más débil y lento). En orden de más a menos nivel las organizaría de la siguiente manera:

1. Comprensión auditiva.
2. Comprensión lectora.
3. Expresión oral.
4. Expresión escrita.

6 Nuestro alumnado no tiene el mismo nivel de competencia en la expresión oral porque su lengua materna es el euskera. Entre ellos hablan en euskera la mayor parte del tiempo.

2. Uno de los objetivos que marca el DECRETO 236/2015, de 22 de diciembre, por el que se establece el currículo de Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco es el siguiente: “Expresarse e interactuar oralmente y por escrito de forma adecuada, coherente y correcta” (p. 191). ¿Crees que se consigue este objetivo al terminar la Educación Secundaria Obligatoria (solo en lo que se refiere a la expresión oral)? ¿Por qué?

1 Muchos de los alumnos que terminan la ESO en nuestro centro, sí. Los que no lo consiguen son aquellos cuyo nivel grado de adquisición de competencias en general no alcanza el nivel alto.

2 Sí, al terminar la ESO los alumnos son capaces de expresarse de forma adecuada y coherente. El trabajo constante en el aula, donde se les pide que se expresen tanto de forma oral como de forma escrita hace que la capacidad expresiva de los alumnos en esta lengua mejore considerablemente.

3 Creo que, en general, el objetivo no se cumple en muchos casos. Yo, por mi parte, en mis clases procuro primar la expresión (oral y escrita) por encima de otros contenidos.

4 El proceso de aprendizaje de un idioma es algo que se lleva a cabo a lo largo de muchos años, por lo que el contexto de cada centro y alumnado es diferente. En mi experiencia, en la ESO no se suele conseguir dicho objetivo. En bachillerato, no obstante, sí.

5 Creo que se cumple en gran medida pero no lo suficiente, porque se invierten más horas y recursos en otras facetas de la asignatura y se cree (craso error) que la competencia

oral se adquiere de forma natural, autónoma e irremediable.

6 Intentamos cumplir con el DECRETO y para ello incluimos pruebas orales en cada evaluación.

El desarrollo de la competencia oral en el aula

1. ¿Cuánta importancia das al desarrollo de la competencia oral en tus clases? ¿De qué forma lo haces?

1 Desde este año, cada evaluación comienza con una actividad donde se evalúa la expresión oral. Cuenta el 10% de la nota final. La primera es una presentación personal, la segunda un texto expositivo y la tercera, uno argumentativo.

2 La mejora de la competencia oral en mis clases resulta primordial. Este desarrollo se realiza mediante debates, reflexiones grupales, participaciones constantes, etc.

3 Las intervenciones de los alumnos en clase procuro que sean frecuentes y explicativas, aprovechando el discurso para hacer reflexiones sobre la lengua y su uso. Además, hacemos lecturas y exposiciones. También utilizo vídeos expositivo-argumentativos ("Aprendemos juntos") como ejercicio de comprensión y comentario de texto.

4 Del 1 al 10, un 8 o un 9. Siempre trato de hacer proyectos orales que tengan como misión desarrollar el lenguaje articulado y mejorar la estructuración y organización de ideas. Si se consigue de forma oral, se consigue de forma escrita.

5 Del 1 al 10 diría que un 8. Es muy importante, pero a menudo la dejo a un lado porque considero que en la lectura y la escritura sigue habiendo, y cada vez más, muchas lagunas. En mi clase se habla mucho, conversamos, debatimos sobre noticias y temas de actualidad, hay tertulias literarias, grabamos vídeos, hacemos exposiciones orales... etcétera.

6 Intentamos practicar la oralidad corrigiendo los ejercicios en alto, con la lectura en voz alta, así como con las exposiciones orales, tanto individuales como grupales.

2. Uno de los problemas que más destaca entre este tipo de alumnado es la dificultad para hablar de forma espontánea en español. ¿Tomas alguna medida en tus clases para mejorar la fluidez oral en español (realización de diferentes actividades como los debates o la teatralización)? ¿Y cómo fomentas la participación espontánea?

1 Las tertulias dialógicas, pero estoy interesado en iniciar actividades donde se juegan con roles.

2 Sí, en mis clases puedo observar claramente que la mayoría de los alumnos presentan dificultad para hablar de forma espontánea en español. Por ello, y como he indicado anteriormente, suelo realizar debates y actividades donde los alumnos tengan que expresarse oralmente: teatralización, presentaciones orales, participaciones en grupos pequeños...

3 Como he dicho antes, las intervenciones de clase, el día a día es importante. Aprovecho las lecturas para hacer dramatizaciones.

4 Sí. Es un reto implantar motivación en una persona. Para ello, trato de incluir temas de interés personal. La edad también es un factor para la participación en estas actividades.

5 Tratando temas de interés de los adolescentes y fomentando sus ganas de conversar. Trabajamos en grupos reducidos y eso quita vergüenzas y reparos.

6 Con cada lectura trabajamos la lectura dialógica o tertulia para asegurarnos que todos/as han comprendido la obra y así animamos a que participen con naturalidad.

3. Normalmente, en clase de segundas lenguas (y lenguas extranjeras), se aprende el lenguaje académico, mientras que se le presta menos atención al espontáneo. ¿Crees que los alumnos son capaces de mantener una conversación en español tanto en contextos formales como en informales?

-
- 1 En el informal. Les cuesta dar el salto entre distintos registros.
-
- 2 Los alumnos presentan un nivel expresivo más fluido y adecuado en contextos informales, ya que durante su vida no han tenido que enfrentarse a situaciones en contextos formales donde tengan que expresarse en español. Aun así, la mayoría de ellos son capaces de mantener una conversación en español en un contexto formal aunque quizás no tengan riqueza léxica para hacerlo de la mejor forma.
-
- 3 Creo que tienen más destreza en contextos informales. En la escritura el nivel baja.
-
- 4 Sí. En mi experiencia, dominan algo más los registros coloquiales.
-
- 5 Creo que, con mucha diferencia, mis alumnos saben mantener conversaciones de contextos informales con mucha mayor efectividad. No están muy acostumbrados al lenguaje culto, formal, elaborado...
-
- 6 Trabajamos ambos registros tal y como aparecen en la programación aunque es cierto que los alumnos, debido a su edad, se encuentran más cómodos en un contexto informal.
-

4. ¿Trabajas en tus clases el desarrollo de la expresión oral tanto en el registro formal como en el coloquial?

-
- 1 Como contenido evaluable, el formal.
-
- 2 Sí, en mis clases suelo trabajar el desarrollo de la expresión oral tanto en el registro formal como en el coloquial. Dentro del aula suelo pedir mucha participación e interacción espontánea, por lo que les suelo pedir a los alumnos un registro más formal (adecuado a la actividad escolar). Aun así, los alumnos tienden a expresarse de manera coloquial.
-
- 3 Sí, procuro practicarlo en ambos registros.
-
- 4 Sí.
-
- 5 Sí, a través de la combinación de conversaciones esporádicas (cotidianas, sencillas, informales) y presentaciones orales muy concretas (por ejemplo, venta de la idea de una APP a un grupo de directivos que podrían financiarla).
-
- 6 En las exposiciones orales tenemos muy en cuenta que respeten el registro formal; mientras que en las lecturas dialógicas, tertulias o debates que pueden surgir en el día a día, practican el lenguaje coloquial.
-

5. ¿Crees que los currículos oficiales y las programaciones de esta asignatura deberían dar más importancia al desarrollo de la lengua hablada?

-
- 1 Sí.
-
- 2 Sí, creo firmemente que las programaciones de nuestra asignatura (y las de las demás lenguas) deberían dar más importancia al desarrollo de la lengua hablada.
-
- 3 Considero que está en manos del profesor decidirlo.
-
- 4 Se debería de dar importancia a éstas competencias. No obstante, aunque no esté en las programaciones, cada docente debe saber moldear y ajustar el contenido a impartir en las asignaturas.
-
- 5 Sí, desde luego, ya que la comunicación oral es esencial en nuestro día a día (para aprender, conversar, debatir, informarnos, socializar...).
-

6 Creemos que sí se le da la debida importancia, al igual que el resto de contenidos.

6. Normalmente, en clases de lenguas se realizan varias exposiciones orales durante el curso, pero ¿crees que es suficiente para desarrollar la competencia oral?

1 No, aunque más que el número de actividades, me interesa profundizar en las técnicas. La expresión oral va asociada con la dimensión emocional -autoestima, autocontrol, conciencia del espacio...- y me parece que es importante dedicarle tiempo.

2 Creo que las exposiciones orales que se realizan durante el curso deberían ir acompañadas de otras actividades diseñadas específicamente a desarrollar la competencia oral.

3 Sí, debe serlo.

4 No. Hay que hablar, hablar, y hablar cada día. Igual que al aprender una L2.

5 Desde luego que no. Es importante hablar un rato cada día, comentando el fin de semana, las noticias del día anterior, los problemas de convivencia, las experiencias personales... Buscar distintos contextos de producción oral, para que su competencia sea lo más rica y completa posible.

6 Sí, porque también creemos que trabajar la ortografía es igual de importante y damos la misma importancia tanto a la expresión oral como a la escrita.

7. ¿Crees que para desarrollar la destreza oral sería conveniente que esta parte de la asignatura se planteara desde el punto de vista del español como lengua extranjera?

1 No conozco bien su metodología.

2 No, no creo que para desarrollar la destreza oral en español sea conveniente plantear la expresión oral en esta asignatura como lengua extranjera.

3 No, no veo la necesidad.

4 No, creo que ello sería ir hacia atrás. Sería rebajar el mínimo exigible, y los resultados serían seguramente peores.

5 Considero que sí, ya que adquirirían unas estructuras lingüísticas que difícilmente pueden conseguir por su cuenta o en otros contextos.

6 No encontramos muchas diferencias en la metodología que se usa por ejemplo en inglés, como es el caso de este centro educativo.

8. Marca, en cada tipo de actividad, cuántas veces se realizan cada trimestre.

○ Exposiciones orales previamente preparadas

1 Una vez

2 Una vez

3 Dos veces

4 Dos veces

5 Una vez

6 Una vez

○ Debates y discusiones espontáneas

1 Nunca

2 Más de dos veces

3	Más de dos veces
4	Más de dos veces
5	Más de dos veces
6	Una vez

- Teatralizaciones

1	Nunca
2	Una vez
3	Más de dos veces
4	Dos veces
5	Una vez
6	Una vez

- Entrevistas

1	Nunca
2	Una vez
3	Dos veces
4	Más de dos veces
5	Una vez
6	Una vez

- Expresión de opinión elaborada sobre un tema concreto (sin preparación previa)

1	Nunca
2	Más de dos veces
3	Más de dos veces
4	Más de dos veces
5	Dos veces
6	Más de dos veces

8.1. Aparte de las actividades de la pregunta anterior, ¿realizas otras?

1	Tenemos 3 horas semanales. Con una más, le dedicaría más espacio.
2	Aparte de las actividades de la pregunta anterior puedo realizar alguna otra que tenga como objetivo mejorar la expresión oral, aunque esas actividades no suelen estar programadas y se diseñan según las necesidades que presenta el grupo en el momento.
3	Principalmente esas.
4	-
5	Tertulias literarias acerca del libro que se esté leyendo en el trimestre. Se habla estando sentados en círculo acerca de los temas de la novela, de si se vinculan o no a nuestras vivencias, de qué fragmentos han resultado llamativos e inolvidables...
6	Debates trabajados previamente.