

**HÁBITO LECTOR Y
EXPRESIÓN ORAL FORMAL EN SUJETOS
VASCOPARLANTES QUE TIENEN EL CASTELLANO COMO
SEGUNDA LENGUA**

TRABAJO FIN DE MÁSTER

**Máster en Formación del Profesorado de Educación
Secundaria**

Especialidad en Lengua Castellana y Literatura

Tutora: Magdalena Romera

Autora: Garazi Otxagabia Letamendia

Estudiante

Garazi OTXAGABIA LETAMENDIA

Título

Hábito lector y expresión oral formal en sujetos vasco parlantes que tienen el castellano como segunda lengua

Máster

Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria.

Directora

Magdalena ROMERA CIRIA

Facultad

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales

Agradecimientos

Especial reconocimiento a Oihana por su involucración en este estudio y por hacerme ver lo maravilloso que puede llegar a ser la docencia.

A Lorea por su generosidad al prestarme sus horas de clase.

A Magdalena por la paciencia, constancia y por estar presente en todo momento en el proceso de esta investigación. Gracias por todo lo que me has enseñado.

Garazi Otxagabia

Resumen

El objetivo de esta investigación es analizar la influencia del hábito lector en la expresión oral formal de los aprendices de una segunda lengua. Nuestra hipótesis es que si los aprendices no son expuestos a contextos donde se trabaje la expresión oral formal, no existirán diferencias sustanciales entre los alumnos con o sin hábito lector. Para ello se tomó una muestra de 12 participantes bilingües (euskera-castellano) de 14 años entre el alumnado de tercero de ESO de la Ikastola Andra Mari de Etxarri-Aranatz. A partir de las pruebas realizadas, los resultados muestran que aunque los sujetos con hábito lector hayan obtenido mejores resultados en algunos aspectos lingüísticos, no se puede afirmar que la práctica de la lectura por sí sola haya influido en el nivel de la expresión oral de los mismos. Otros factores, como la práctica oral de los hablantes, el conocimiento de la lengua dentro de su familia o el esfuerzo individual de cada estudiante se muestran también relevantes en la explicación de los resultados.

Palabras clave: Expresión oral formal, hábito lector, segundas lenguas, sujetos vascoparlantes, castellano como segunda lengua

Abstract

The main aim of this research is to analyse the influence of the reading habit in the formal oral expression of second language learners. Our hypothesis believes that if learners are not exposed to contexts where the formal oral expression is worked, there will be no essential differences between both learners with or without the reading habit. For that purpose, a sample of 12 bilingual (Basque-Spanish) participants, aged 14, was taken among students of the third course at the high school level in the centre “Andra Mari Ikastola” from Etxarri-Aranatz. According to the tests conducted, the results show that, even though the learners with the reading habit obtained better marks in some linguistic aspects, it cannot be stated that the practice of reading itself has influenced the level of the oral expression. Other factors, such as the oral practice of the speakers, the knowledge of the language within the family or the individual effort of each student prove to be relevant in the explanation of the results.

Key words: formal oral expression, reading habit, second languages, Basque speakers, Spanish as a second language.

Laburpena

Ikerketa honen helburua irakurketa ohiturak bigarren hizkuntza bateko ikasleen ahozko adierazpen formalean duen eragina aztertzea da. Proposatutako hipotesi nagusia da ikasle hauek ez baditugu ahozko adierazpen formala espezifikoki lantzen den testuinguruen eraginpean jartzen, ez dela ezberdintasun nabarmenik egonen irakurketa ohitura duten eta ohitura hori barneratu ez duten hiztunen artean. Erabilitako lagina Etxarri-Aranatzeko Andra Mari Ikastolako 14 urteko 12 ikasle elebidunek (euskara-gaztelania) osatzen dute. Egindako probek erakutsi dute nahiz eta orokorrean subjektu irakurleek emaitza hobekak lortu dituzten zenbait aspektu linguistikoetan, ezin dela baieztatu irakurketak berez zuzenean eragin ote duen hiztun hauen ahozko adierazpen formalean. Emaitzek erakutsi dute beste zenbait eragileek, hala nola hiztunen ahozko ariketa ohiturak, etxean erabiltzen duten hizkuntzak edo ikasleak eginiko berariazko banakako lanak, eragin nabarmena izan dutela ahozko adierazpenean.

Hitz-gakoak: Ahozko adierazpen formala, irakurketa ohitura, subjektu euskaldunak, gaztelania bigarren hizkuntza gisa.

ÍNDICE

1-INTRODUCCIÓN.....	pág.8
2-MARCO TEÓRICO.....	pág.11
2.1 Desarrollo de la competencia oral.....	pág.11
2.2 Conexiones entre distintas destrezas: lectura, escritura y expresión oral...pág.14	
2.3 La lectura como herramienta de mejora de otras destrezas orales y escritas.....	pág.17
3-METODOLOGÍA.....	pág.20
3.1 Selección de la muestra.....	pág.21
3.1.1 Datos de los sujetos.....	pág.21
3.1.2 Hábito de lectura: Selección de sujetos lectores.....	pág.22
3.1.3 Selección de sujetos no lectores.....	pág.24
3.2 Técnica de recogida de datos.....	pág.25
3.2.1 Secuencia didáctica.....	pág.25
3.2.2 Encuestas.....	pág.27
3.2.3 Rúbrica.....	pág.27
3.2.4 Materiales y procedimiento.....	pág.28
3.3 Codificación de variables.....	pág.29
4-RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	pág.32
4.1 Perfil lingüístico.....	pág.32
4.2 Contextos orales formales a los que se han expuestos los alumnos.....	pág.34
4.3 Hábito de lectura.....	pág.35
4.3.1 Hábito lector de los sujetos.....	pág.35
4.3.2 Idioma de las lecturas.....	pág.36
4.3.3 Hábito lector de la familia de los sujetos.....	pág.37
4.3.4 Hábito lector y número de libros que hay en casa.....	pág.38
4.4 Análisis lingüístico de las producciones de los sujetos.....	pág.39
4.4.1 Frecuencia de léxico formal.....	pág.39
4.4.2 Número de conectores.....	pág.40
4.4.3 Complejidad de las oraciones.....	pág.41
4.4.4 Repeticiones.....	pág.41
4.4.4.1 Repetición de léxico formal.....	pág.42

4.4.4.2 Repetición de conectores.....	pág.43
4.4.4.3 Número de pares de sinónimos.....	pág.43
4.5.Grupo social.....	pág.44
4.6 Otros factores importantes.....	pág.46
4.6.1 Mejora entre exposiciones.....	pág.47
4.6.2 Cambio de parte de exposición durante exposiciones.....	pág.49
4.6.3 Lee o no lee durante la exposición.....	pág.51
4.6.4 Frecuencia con la que hablan en castellano formal.....	pág.53
5- CONCLUSIONES.....	pág.53
6-REFERENCIAS.....	pág.57
7-ANEXOS.....	pág.61
7.1 Secuencia didáctica: trabajando la expresión oral formal.....	pág.62
7.2 Rúbricas.....	pág.68
7.3 Encuestas.....	pág.69

Hábito lector y mejora de la expresión oral formal

1. INTRODUCCIÓN

El fomento del hábito lector como elemento que puede beneficiar el desarrollo de la competencia comunicativa de los aprendices de lenguas es un aspecto sobre el que se ha trabajado mucho en las últimas décadas. Entre otros argumentos se ha esgrimido que la lectura mejora la expresión oral. Como veremos en el apartado en el que tratamos las distintas corrientes teóricas que se han ocupado de ello, la idea de que en el desarrollo de la primera lengua¹ el fomento de la lectura puede suponer una mejora de la expresión oral, sobre todo en cuanto a vocabulario se refiere, está muy extendida. Sin embargo, el objetivo del presente trabajo es comprobar si la lectura influye en la misma medida en la expresión oral en el caso del desarrollo de una segunda lengua². No demasiados trabajos se han referido a este aspecto, por ello, con el fin de investigar si el aumento de la lectura mejora la oralidad en casos de aprendizaje de segundas lenguas, hemos centrado nuestra investigación en sujetos que no tienen el castellano como L1. Concretamente hemos investigado el desarrollo de la expresión oral formal de alumnos y alumnas pertenecientes a un modelo D donde toda la enseñanza se desarrolla en euskera, los cuales además habitualmente hablan en euskera dentro y fuera del centro educativo. A excepción de las 3 horas semanales de las clases de lengua castellana, estos alumnos carecen de experiencias en situaciones sociales donde hablen la lengua castellana de manera formal.

Como veremos en los resultados de nuestra investigación, para estos alumnos el contexto formal más habitual es la escuela y al estudiar en un centro de modelo D, a excepción de Lengua Castellana y Lengua Extranjera todas las demás asignaturas las cursan en euskera. Dada esta circunstancia, resulta de especial interés comprobar si aquellos estudiantes que leen habitualmente en castellano presentan una mejor expresión oral formal en esta lengua a diferencia de los que no leen habitualmente.

1 L1 a partir de aquí.

2 L2 a partir de aquí.

Creemos que el tema que vamos a tratar puede resultar de interés por diversas razones. En primer lugar, obtener resultados acerca de si la lectura puede influir en el desarrollo de otras destrezas fundamentales como la expresión oral en el caso de aprendices de L2, ayudará a lograr un enfoque más específico y mejorado de la enseñanza de las lenguas. En segundo lugar, nuestra investigación puede aportar resultados novedosos para la propia teoría de la adquisición de lenguas, puesto que este aspecto se va a tratar desde un punto de vista diferente. Nuestra hipótesis es que si no ofrecemos situaciones o contextos donde se trabaje la expresión oral formal de manera específica en la enseñanza de las segundas lenguas, no habrá diferencia entre los alumnos que han adquirido y los que no han adquirido el hábito lector. Es decir, al contrario de lo que se viene afirmando de manera generalizada en el campo, creemos que la lectura no influye en la expresión oral formal si adicionalmente no se ofrecen contextos adecuados donde se trabaje dicha expresión. Nuestra investigación ayudará a esclarecer si la lectura influye en la expresión oral en L2 y por consiguiente, podremos aportar nuevos resultados a la enseñanza de las segundas lenguas.

En cuanto a los objetivos de nuestra investigación, podríamos destacar los cuatro siguientes:

1-Comprobar si los alumnos L1 castellano en general gozan de una mejor expresión oral formal.

2-Comprobar si difieren en algún aspecto de la expresión oral formal los alumnos de L1 euskera que leen frente a los que no leen.

3-Comprobar si ofreciendo situaciones adecuadas de práctica de expresión oral formal ésta mejora.

Teniendo en cuenta que nuestra hipótesis principal es que la exposición a los alumnos a contextos específicos para trabajar la expresión oral formal ayuda en mejorar dicha competencia, creemos imprescindible comprobar si después de ofrecerles un contexto adecuado se observa alguna mejoría en sus destrezas orales formales. Como

explicaremos más adelante, el contexto concreto que hemos determinado es la aplicación de una secuencia didáctica donde se plantean diferentes actividades para la mejora de la expresión oral formal.

4-Comprobar si el grupo social tiene relación con la competencia en expresión oral formal.

Se ha tomado en cuenta este objetivo suponiendo que el grupo social tal vez pueda tener influencia en la expresión oral formal de las personas. Creemos que los hablantes de grupos sociales más elevados generalmente están más expuestos a situaciones formales, es decir, los individuos clasificados en grupos sociales elevados habrán vivido un mayor número de contextos orales formales puesto que sus padres se mueven en ambientes donde muchas veces predomina la oralidad formal. Si es cierto que los grupos sociales más elevados están más expuestos a situaciones formales, queremos comprobar si la expresión oral formal de los sujetos clasificados en grupos sociales más elevados es mejor que aquellos sujetos clasificados en grupos inferiores. Esto reforzaría nuestra hipótesis principal sobre que el nivel de expresión oral formal es proporcional al número de contextos en los que el hablante ha hablado de manera formal. De esta manera comprobaremos si ofreciendo contextos adecuados podemos elevar el nivel de la expresión oral formal de los alumnos.

Después de analizar los diferentes trabajos que se han realizado hasta ahora, hemos visto imprescindible seguir trabajando en el desarrollo de la expresión oral. Como hemos mencionado anteriormente, nuestra principal hipótesis es que la lectura en sí no mejora la expresión oral formal si no creamos contextos adecuados para trabajarlo. Esta investigación intentará resolver las cuatro cuestiones mencionadas en los objetivos y comprobar si nuestra hipótesis se confirma. Cros y Vilá (1997) proponen el uso de la secuencia didáctica para trabajar la oralidad, ya que según estos autores es una herramienta imprescindible para el desarrollo de la lengua oral. Por ello, nos ha parecido interesante hacer uso de una secuencia didáctica³ creada por nosotros donde se trabajen distintos aspectos de la oralidad. Esta propuesta didáctica nos servirá por un lado, para comprobar la hipótesis de Cros y Vilá (1997) que afirma que la secuencia didáctica es una herramienta fundamental para trabajar la lengua oral. De esta manera, invitaríamos a otros docentes a incluirla en su programación anual y a emplearla en la enseñanza de las

³ Ver anexos.

segundas lenguas. Por otro lado, nos servirá como herramienta para comprobar nuestra hipótesis. Asimismo, la exposición oral nos ha parecido por su naturaleza la actividad más útil entre los modos del discurso (Portolés 2007) para cumplir nuestro objetivo de mejorar la expresión oral formal, ya que al no tratarse de un acto improvisado, los alumnos tienen que trabajar de manera específica aquello que quieren exponer de forma oral. Además, las exposiciones se desarrollan delante de otras personas y este hecho también invita a los hablantes a reflexionar acerca de la oralidad. Por ello, hemos propuesto a los alumnos en nuestra secuencia didáctica elaborar una exposición oral formal y exponerla delante de la clase dos veces con el fin de comparar si de la primera exposición a la segunda han mejorado su expresión oral formal. Esta actividad ayudará a esclarecer si se confirma o no nuestra hipótesis.

Por último, hay que destacar la importancia de seguir trabajando en el tema para concienciar a otros docentes en la necesidad de elaborar un trabajo sistematizado para desarrollar la expresión oral y observar que aplicando diferentes secuencias a los largo del tiempo, mejoran las destrezas orales de nuestros alumnos.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Desarrollo de la competencia oral

Saber hablar de forma elocuente es una competencia muy valorada en la vida profesional. Además, expresarse bien y asumir las normas de la cortesía lingüística es básico para las relaciones interpersonales. Esto lo sabían muy bien en la antigua Grecia y Roma, donde tuvo el origen la enseñanza de la lengua oral. En el contexto español, con la implantación de la enseñanza obligatoria, se pretendía disminuir la tasa de analfabetismo y por ello la enseñanza de la escritura tomó una gran importancia. Asimismo, la idea de que a hablar se aprendía de una forma natural y casi autónoma, influyó en que la enseñanza de la oralidad quedase totalmente olvidada y la enseñanza de la escritura y la lectura fuera el objetivo fundamental. La Reforma del sistema educativo español de los años noventa del siglo pasado, supuso un cambio en este patrón e introdujo por primera vez el desarrollo de las habilidades orales como objetivo de currículum.

En la última década en España, especialmente en el ámbito catalán, los trabajos e investigaciones acerca de la oralidad han ido en aumento. Según Ballesteros y Palou (2005), uno de los principales problemas a los que se apunta en estas investigaciones, es que la enseñanza de la lengua oral en el ámbito de las primeras lenguas derivan de la falta de un modelo explicativo y de la falta de una tradición docente en la enseñanza sistemática de esta competencia. De la misma manera, Ramírez (2002, :71) también concluye que *la expresión oral se ha trabajado poco educativamente por no tener la suficiente conciencia de ser susceptible de mejora a través de procesos pedagógicos*. Por lo tanto, hasta hace poco en el ámbito educativo no se ha sabido trabajar la oralidad de forma adecuada. Autores como Trigo (1998) y Vilá (2011) subrayan que la escuela es el lugar idóneo para trabajar la comunicación oral formal. Los alumnos están acostumbrados a hablar de manera informal y aunque el habla se desarrolla de forma natural, no se aprende a ser competente en todos los registros y situaciones comunicativas, sino que hay que trabajar explícitamente esta competencia. La secuencia didáctica es una de las herramientas propuestas en la enseñanza de la lengua oral y en la reflexión teórica sobre el tratamiento de la lengua oral. Numerosos autores han destacado su importancia y utilidad (Cf Camps 1994; Dolz y Schneuwly 1998; Cros y Vilá 1997) para desarrollar eficazmente esta destreza. Como afirma Vilá (2009), *si no se define y se concreta lo que se enseña, el alumno no será consciente de lo que tiene que aprender [...] y la actividad oral se convierte en una actividad trivial, sin relevancia académica*. Parece evidente que la secuencia didáctica es la herramienta más aceptada para el desarrollo de la oralidad en el aula. Por ello, vamos a tomarla como instrumento fundamental en nuestra investigación, ya que nos ayudará a comprobar si aplicando los contextos adecuados los alumnos mejoran su expresión oral formal.

Querer trabajar la oralidad se sitúa dentro de un enfoque comunicativo. Es decir, este tipo de enseñanza da prioridad a la interacción como objetivo de aprendizaje de las lenguas dejando a un lado el enfoque gramatical. El uso del lenguaje hablado es sin duda la base más importante de la interacción. Por ello, consideramos que la oralidad es una parte fundamental del enfoque comunicativo. A partir de los trabajos publicados acerca del desarrollo de la competencia oral y como pone de manifiesto Vilá (2003), podemos comprobar que los enfoques comunicativos tienen su origen en el marco de la enseñanza

de las lenguas extranjeras en el último siglo. El motivo de esto ha sido que al tratarse de lenguas aprendidas fuera del periodo de adquisición de las lenguas de manera natural, en estos casos se ha visto imprescindible trabajar la oralidad de forma explícita. Sin embargo, con el tiempo este enfoque comunicativo se ha extendido también a las segundas lenguas y nuestra investigación es ejemplo de ello.

De acuerdo con Vilá (2003), hoy en día empezamos a disponer de experiencias y reflexiones que avalan la adopción de un enfoque de la lengua oral basado en cinco criterios: 1) las aportaciones de las disciplinas de ámbito lingüístico y retórico; 2) la necesidad de crear en las aulas situaciones de comunicación reales mediante la enseñanza de géneros discursivos; 3) la relación existente entre la oralidad y escritura; 4) el enfoque metodológico por secuencias didácticas y por último, 5) la función de la evaluación formativa en la enseñanza de la lengua oral formal.

La exposición oral es uno de los tipos de discurso oral que más se ha investigado últimamente. González Ortiz (2004) destaca que los alumnos que llegan a la universidad no están preparados para realizar una adecuada exposición oral puesto que en todos los sistemas educativos, incluyendo la universidad, se ha otorgado mayor estatus a la comunicación escrita. Por esta razón, subraya la importancia de trabajarla en los cursos de la ESO, para que todos los alumnos que terminen la educación básica sepan hablar y exponer sus ideas en público. Lucero (1989) y más tarde González Ortiz (2004) afirman que la exposición oral hay que trabajarla en niveles educativos bastante avanzados, debido a que esta práctica exige el ejercicio de unas determinadas facultades intelectivas, psicológicas y lingüísticas. Además, gracias a esta investigación se llegó a la conclusión de que los alumnos y un gran número de profesores universitarios, no sabían otorgar una definición adecuada de la palabra “exposición”. Por lo tanto, aún hay mucho campo en el que formar tanto a profesores como a alumnos.

Otros trabajos señalan igualmente los diferentes ámbitos o contextos donde la exposición oral juega también un papel esencial. Ejemplo de ello son el desarrollo de la oralidad en lengua extranjera (Ramírez 2007), la importancia de la exposición oral en la universidad (González 2004) y la preocupación acerca de cómo realizar una buena

exposición oral (Solé 2007 y Bustínduy 2013). Con los ejemplos mencionados, podemos observar que en la última década la enseñanza de la exposición oral se ha trabajado como herramienta para desarrollar diferentes ámbitos y fines educativos y a la vez, son claro ejemplo de que en la enseñanza se puede observar un interés especial en trabajar este modo del discurso.

Por el interés que existe en el ámbito educativo acerca del desarrollo de la competencia oral, creemos que nuestra investigación ayudará a aportar más información a este contexto educativo. Al mismo tiempo, después de comprobar que autores expertos en el campo (Camps 1994; Dolz y Schneuwly 1998; Cros y Vilá 1997) avalan la secuencia didáctica como herramienta imprescindible, hemos querido utilizarla también en nuestra investigación. Como método del discurso hemos decidido valernos de la “exposición oral” para nuestra investigación. Por un lado, creemos que debido a su carácter formal es una buena opción para trabajar la oralidad y por otro lado, nos parece adecuado utilizarla puesto que la realización de este método supone un trabajo y una reflexión específica de la oralidad debido a que se va a hablar en público. Por lo tanto, gracias a la secuencia didáctica y a la exposición oral como método discursivo, creemos que podremos medir con exactitud el nivel de formalidad de los sujetos de nuestra investigación y analizar si aplicando los contextos adecuados mejora la expresión oral formal de los alumnos.

2.2. Conexiones entre las distintas destrezas: lectura, escritura, y expresión oral

A lo largo del tiempo, se ha discutido de manera considerable acerca de las influencias que tienen entre sí las diferentes destrezas lingüísticas. Aunque no se hayan encontrado estudios específicos sobre el hábito lector con respecto a la oralidad en L2, a partir de los resultados de las investigaciones que se han realizado hasta ahora acerca de las relaciones entre las distintas destrezas, es razonable hipotetizar que puede existir una relación entre los hábitos de lectura y oralidad. Por esta razón, en este apartado nos centraremos en exponer cuáles han sido las principales teorías sobre la interrelación entre las distintas destrezas y las diferentes direcciones que se han propuesto. Debemos mencionar que la mayoría de estas investigaciones están centradas en alumnos de

primaria y no tanto en alumnos de ESO.

Antes de comenzar con las diferentes teorías acerca de las influencias de las destrezas entre sí, hay que destacar que estas relaciones no siempre se han tomado en consideración. Como afirma Camps (2002):

“hasta hace bien poco, leer y escribir se consideraban actividades puramente individuales [...] las investigaciones sobre los procesos de lectura y de escritura han hecho evidente que la interacción oral es un instrumento imprescindible para que los alumnos aprendan a enfrentarse por sí mismos con la construcción del significado a través de los textos (:9)”

Este mismo artículo destaca que el habla no es únicamente eficaz como método de comunicación, sino que también nos ayuda a aprender y a aprender a pensar. Además, el lenguaje oral es fundamental para saber construir un discurso oral de mayor complejidad. Autores como Solé (2002) también defienden esta idea. En la misma corriente ideológica, Sánchez-Cano (2009) afirma que *aunque los códigos oral y escrito ejercen funciones diferentes, los puentes de ida y vuelta y el apoyo entre ambos en las situaciones comunicativas y en la adquisición de aprendizajes son numerosos y constantes (pág.21).*

Por lo tanto, como afirma Camps (2002), hasta hace poco no se tomaban en cuenta las diferentes influencias que podían tener las destrezas, sino que la escritura, lectura, escucha y la oralidad se tomaban como destrezas individuales sin relación entre ellas. Hoy en día sin embargo, teniendo en cuenta los estudios que vamos a presentar, podemos afirmar que estas influencias son tomadas en consideración. Como nuestra investigación se va a centrar en analizar la relación entre la lectura y la expresión oral formal, resulta necesario analizar lo que se ha investigado hasta ahora acerca de los diferentes tipos de relaciones entre estas destrezas y otras.

Por un lado, hay que considerar los trabajos que han investigado la relación entre la oralidad y la escritura. Autores como MacArthur, Graham, Fitzgerald (2008) afirman que la oralidad tiene una estrecha relación con la escritura. Los niños aprenden a hablar en

primer lugar, y estos autores afirman que si un niño tiene problemas en la oralidad, también los tendrá en la escritura. Estos autores además sostienen que en factores como la morfología, también predomina la oralidad ante la escritura. Es decir, los niños aprenden a utilizar antes ciertas formas morfológicas como la derivación, únicamente de manera oral y no las incluyen en la escritura hasta más tarde. Añaden también que muchos de los errores morféuticos que suceden en la lengua oral, se repiten en lo escrito. Sin embargo, estos tres autores destacan que la escritura también tiene influencia en la oralidad, puesto que la escritura ayuda a subrayar ciertos aspectos de la lengua como la cohesión y la utilización de morfemas. Esto contribuye en una mejor asimilación y reflexión del hablante acerca de ellas, optimizando la calidad del texto hablado.

Ball (2003) hace referencia a la situación objeto de nuestro estudio: la relación entre las diferentes destrezas en L2. En esta investigación se analiza la relación entre lectura y escritura en alumnos de tercero y cuarto grado. Se divide a los sujetos en dos grupos: uno con alumnos que tienen inglés como segunda lengua y otro con alumnos nativos de la misma lengua. Según las conclusiones a las que llegó esta autora, no hay una gran diferencia en los actos de leer y escribir entre los niños que tienen la lengua inglesa como L1 y L2. Sin embargo, en su investigación afirma que sí hay diferencia en la oralidad puesto que sostiene que la competencia oral está estrechamente relacionada con el nivel de comprensión lectora y construcción de historias. Es decir, a mayor capacidad oratoria, mayor comprensión de lectura y mayor facilidad a la hora de construir historias. Después de obtener estos resultados, la autora concluye que un buen desarrollo de la oralidad permitiría a los alumnos con inglés como L2 progresar de manera satisfactoria en dicha lengua, llegando a asemejarse al nivel de lectura y escritura de los alumnos nativos. Como podemos comprobar, las relaciones entre las distintas destrezas han sido probadas de manera experimental también en el aprendizaje de una segunda lengua.

Por otro lado, hay que destacar también las investigaciones que abarcan nuestro ámbito de investigación, la oralidad y la lectura. Miller et al (2006) en su exhaustiva investigación acerca de la relación de la competencia oral de alumnos bilingües de primaria y la adquisición de la lectura, llegaron a la conclusión de que la competencia oral a la hora de contar cuentos, era un poderoso indicador de la aptitud del lenguaje en L1 y

L2. Además, afirman que la oralidad tiene una gran importancia en la adquisición de la lectura. Estos mismos autores destacan que la solidez de la lengua nativa influye positivamente en el desarrollo de la lectura en L2.

Finalmente, también se han establecido relaciones entre la lectura y la escritura. Hastano hace mucho se ha pensado que la lectura ayudaba a mejorar la destreza escrita. Sin embargo, varias propuestas recientes han afirmado que el camino es justamente el contrario. Es decir, autores como Moreno (2007) o Jiménez (2012) afirman que la escritura contribuye a desarrollar la competencia lectora. Por lo tanto, podemos concluir que la hipótesis acerca de las relaciones entre las destrezas no está del todo definida y que aún hay áreas donde se debe investigar.

2.3. La lectura como herramienta de mejora de otras destrezas orales y escritas

Son varios los trabajos que se han realizado acerca de cómo mejorar el hábito lector y los beneficios que tiene la lectura en la vida académica y personal de los estudiantes (Cf. Wolf 2011; Krashen 2004; entre otros). Es muy conocida la idea de que el hábito lector mejora la escritura, la ortografía y también el vocabulario (Cf. Dupuy and Krashen 1993; Horst, Cobb, and Meara 1998; Pulido 2003 entre otros). Asimismo, diversos estudios han confirmado (Kaplan and Palhinda 1981; Salyer 1987, Krashen 2004) que aquellos que leen más en L2 escriben mejor en la misma lengua. En cuanto a la relación entre la oralidad y el vocabulario, Sim (2012), por ejemplo, sostiene que la lectura en casa con los padres ayuda al desarrollo del vocabulario de los niños. Sin embargo, otros autores afirman teorías opuestas, es decir, que la riqueza del vocabulario influye en que los niveles de competencia lectora mejoren (Nagy 1988). Vemos cómo se continúa debatiendo acerca de si la lectura enriquece el vocabulario, o si la riqueza del vocabulario ayuda en la competencia oral. Diversos trabajos afirman también que la lectura dialógica entre otras, ayuda en la construcción narrativa oral de los niños (Lever y Sénéchal 2011).

Por lo tanto, si la lectura es tan beneficiosa para las diferentes destrezas de la

lengua, ¿se puede afirmar también que en el caso de la L2, el hábito lector puede mejorar la expresión oral formal?. Si como afirma Vilá (2009) la expresión oral formal es algo que hay que trabajar explícitamente para obtener mejorías, ¿hasta qué punto puede ser beneficioso el hábito lector en la expresión oral formal?. Estas ideas son las que nos han impulsado a realizar esta investigación con el fin de averiguar si el hábito lector mejora o no la expresión oral formal.

Si nos centramos exclusivamente en la relación entre la oralidad y la lectura, la teoría principal hasta hace poco ha sido que *el hábito lector favorece la competencia comunicativa, lectora y escritora, reforzando las destrezas básicas para el desarrollo de la habilidades lingüísticas orales* (Cf. *Consejería del Gobierno de Cantabria*). Sin embargo, en la última década, otras investigaciones como la de Miller et al (2006), afirman que la oralidad es justamente la que ayuda en el desarrollo de la competencia lectora y no al contrario. DeBaryshe (1995), también afirma que las prácticas de lectura no están substancialmente relacionadas con la competencia oral, sino que otros factores como el hábito lector de la madre, y no del niño, o la educación influyen más en la competencia lectora del niño. Debemos insistir en que la mayoría de las investigaciones realizadas hasta ahora sobre la relación entre la oralidad y la lectura se han centrado mayoritariamente en la L1 y además, se ha investigado más en las etapas de primaria o infantil. Aún así, también hay algunos artículos como los que vamos a presentar a continuación que se centran en L2.

Trabajos recientes como el de Nag y Snowling (2011), por ejemplo, han demostrado que la oralidad mejora la competencia lectora en el caso de comunidades bilingües como la de Karnataka en el sur de India donde la lengua oficial es el canarés o kannada, pero ésta convive con el urdu, telugu, tamil, marathi, tulu y el konkani. Teniendo en cuenta el vocabulario, las herramientas fonológicas, morfológicas y sintácticas, Nag y Snowling concluyen que los niños que tienen una buena competencia oral, son capaces de reconocer algunas palabras desconocidas para ellos a través del contexto mejor que los niños que no tiene esas herramientas de la oralidad. Consecuentemente, esto hace que tengan una mejor competencia lectora.

Farran, Bingham y Matthews (2011) también han investigado acerca de la relación entre la oralidad y la lectura. En este caso el trabajo se ha centrado en niños bilingües hablantes de árabe e inglés y han concluido también que la oralidad está estrechamente relacionada con el aprendizaje de la lectura:

“Therefore, the idea that learning to read is predicated on a foundation of oral language means that both the speech that children hear, and the language they use to construct meaning from their everyday experiences are implicated in reading developments.” (:47)⁴

Teniendo en cuenta lo analizado hasta ahora, constatamos que las investigaciones que han afirmado que la lectura mejora otras competencias como la oral (Cf. Wolf 2011, Sim 2012), lo hacen mayoritariamente centrándose en la L1. Por ello, nuestra investigación puede aportar una visión y unos resultados en un ámbito hasta ahora poco investigado.

La idea que defendemos es que en el caso del desarrollo de la L2, el aprendiz no cuenta con los mismos contextos donde poder llevar a cabo la práctica de su competencia oral formal en esa lengua. Es decir, el sujeto utiliza más su L1 en situaciones y contextos sociales formales para los que no existe la misma oportunidad en la L2. La frecuencia de uso de una lengua en contextos formales tiene relación directa con la calidad o el nivel de expresión oral formal. Ésta es la razón por la que creemos que aunque los hábitos lectores de los hablantes sean buenos, el léxico o las estructuras gramaticales o sintácticas que leen no las utilizan o no las incluyen en su habla porque no se dan situaciones donde puedan utilizarlas. Dicho con otras palabras, si un hablante no tiene oportunidad de utilizar un vocabulario formal en su segunda lengua, el hábito lector solo tendrá una influencia relativa en la mejora de la expresión oral formal del individuo. Esto nos ha llevado a pensar que aunque la lectura puede influir en la competencia oral, no lo hace en la misma medida si se trata de la L1 o L2 ya que el hablante no tienen las mismas oportunidades o contextos donde puedan desarrollar una actividad oral formal.

⁴ “Por lo tanto, la idea de que aprender a leer se basa en un fundamento de lenguaje oral significa que tanto el discurso que escuchan los niños como el lenguaje que utilizan para construir significado de sus experiencias cotidianas están implicados en el desarrollo de la lectura.”

En esta investigación trataremos el caso de los hablantes de castellano como L2. Defendemos que en estos casos el hábito lector no tiene influencia directa con el nivel de la expresión oral formal, sino que hay otros factores que lo hacen con mayor impacto. Una variable que consideramos que puede tener influencia en la expresión oral formal del alumno es el grupo social. Autores como Hoff (2005) han analizado cómo el contexto social influye en el desarrollo de la lengua y muestran que factores como el grupo étnico y la edad de la madre, es decir, si la madre a la hora de tener el niño era adolescente o una mujer madura, pueden influir en el desarrollo del lenguaje. Esto nos ha impulsado a incluir la relación del grupo social y la expresión oral formal en nuestro trabajo. Otro aspecto que se debe tener en cuenta según nuestra teoría es el número de ocasiones en que los alumnos han hablado de manera formal. Si consideramos que la expresión oral formal se desarrolla aplicando contextos específicos para ello, es necesario analizar y tener en cuenta el número de contextos donde los alumnos han practicado el castellano oral formal. Por último, creemos que la L1 de los padres y por lo tanto, la lengua utilizada en la familia, tendrá una gran influencia en el nivel de expresión oral formal de los sujetos. Consideramos que los hablantes bilingües de euskera y castellano que hablan en casa castellano obtendrán mejores resultados en los niveles de expresión oral formal en castellano que los que tienen como lengua materna el euskera. Según nuestra teoría, la L1 de la familia, el grupo social y los contextos en los que han utilizado la lengua formal determinan la expresión oral formal del alumnado y tienen más influencia en la oratoria que el hábito lector del sujeto. Esta nueva perspectiva nos ha impulsado a realizar esta investigación que creemos que será útil y novedosa.

3. METODOLOGÍA

Para la realización de la investigación se ha escogido como principal método la investigación experimental donde el investigador interviene para controlar el efecto del tratamiento sobre las variables que se someten a estudio (Madrid 2001). Adicionalmente, se han realizado grabaciones de vídeo para recoger datos, por lo que la investigación contiene también datos de carácter etnográfico.

Para el apartado de la descripción lingüística de los aspectos orales formales de los sujetos la investigación se ha valido de datos cuantitativos obtenidos de la observación. Sin embargo, al tratarse de una investigación experimental basada en interpretar una situación también presenta un enfoque cualitativo. Este último nos ayudará a analizar en detalle algunos aspectos no numéricos como el grupo social, los contextos orales formales a los que han estado sometidos los alumnos, la mejora obtenida entre las exposiciones, el hecho leer durante la lectura y otros factores importantes que darán explicación a los resultados obtenidos.

3.1. Selección de la muestra

3.1.1. Datos de los sujetos

La recogida de datos se ha desarrollado durante un periodo de prácticas de seis semanas de la investigadora para el Máster Universitario en Formación de Profesorado de Educación Secundaria de la Universidad Pública de Navarra en la especialización de Lengua Castellana y Literatura. El poder asistir a las clases de Lengua Castellana en el centro de prácticas ha sido muy positivo para nuestra investigación puesto que además de darnos la oportunidad de recoger los datos para el estudio, nos ha servido para reflexionar junto con los sujetos acerca de aspectos muy importantes relacionados con la lectura, tales como el concepto de literatura, los gustos literarios, los sentimientos que produce la lectura y los géneros literarios más leídos. De esta manera, el estar cerca de nuestros sujetos nos ha proporcionado la oportunidad de verificar el grado del hábito lector de los mismos. Al mismo tiempo nos ha permitido realizar una observación exhaustiva de cada uno de los participantes y de sus características específicas.

El centro educativo donde hemos podido obtener los datos para la investigación es la Ikastola Andra Mari de la localidad de Etxarri-Aranatz de la provincia de Navarra. Este centro es concertado de modelo D donde toda la enseñanza se desarrolla en euskera. Es un centro pequeño y actualmente cuenta con 441 alumnos que se reparten desde clases de infantil hasta cuarto de la ESO. La investigadora ha realizado las prácticas en las clases de segundo, tercero y cuarto de la ESO. Sin embargo, tercero es el único curso

donde los alumnos están divididos en dos clases, ya que en los demás cursos el centro únicamente cuenta con un grupo por curso. Por ello, se ha querido escoger a los alumnos de tercero de la ESO como muestra con el fin de abarcar un mayor número de alumnos y que la muestra fuese lo más representativa posible. Entre estos alumnos de tercero se han escogido 12 sujetos entre los cuales 6 tienen hábito lector y otros 6 no lo tienen.⁵

El grupo es mixto, se han escogido tanto chicos como chicas (3 chicos y 9 chicas). No se ha podido tener en cuenta la variable sexo, puesto que los resultados no han ofrecido un número de chicos que igualara al de chicas con el mismo hábito lector. En este caso, se ha hecho prevalecer la variable hábito lector sobre el género del estudiante.

Todos los sujetos viven en el Valle de Sakana, es decir, son niños de pueblos vascófonos, los cuales han residido siempre en el mismo lugar. Todos tienen 14 años puesto que ninguno ha repetido. En cuanto a los padres de los sujetos, ha resultado llamativo observar que 11 de los 12 padres han residido también siempre en la zona. Sin embargo, entre las madres únicamente 4 de 12 son originarias del valle. La mayoría de ellas ha venido de otros valles de Navarra, de la comarca de Pamplona, o incluso de algunos pueblos de la Comunidad Autónoma Vasca. Entre ellas, una madre de un sujeto que ha adquirido el hábito lector es de un país latinoamericano. Todos los demás padres y madres son o de Navarra o de Euskadi.

3.1.2. Hábito de lectura: Selección de sujetos lectores

La variable principal que hemos tenido en cuenta a la hora de escoger y dividir nuestra muestra ha sido el hábito de lectura. Para medir esta variable la condición que se ha establecido es que el alumno lea al menos 5 libros al año en castellano. Como afirman autores como Larrañaga y Yubero (2005), la tasa de abandono de la actividad lectora es muy elevada una vez finalizada la escolaridad obligatoria, incluso antes. Es decir, en la adolescencia es cuando muchos jóvenes pierden el interés por la lectura y si tenemos en cuenta la edad de los sujetos (14 años) creemos que 5 es un número razonable para considerar que un sujeto tiene hábito lector. Además, preveíamos que sería difícil

⁵ Lamentablemente esta muestra no resulta lo suficientemente representativa como para extender nuestros resultados a toda la población de la zona en edades similares, pero pudiendo aplicar solo las encuestas para la selección de los sujetos a un grupo de 35 alumnos, conseguir más de seis individuos que lean habitualmente no ha sido una tarea fácil.

encontrar un número alto de sujetos con L2 euskera que leyesen más de 5 libros al año en castellano y nuestros pronósticos se han cumplido.

Con respecto a la encuesta, en el caso de las preguntas que hacían referencia al número de lecturas realizadas en castellano o las lecturas en general (en cualquier idioma) aparte de las obligatorias las opciones eran *ninguno; entre 1 y 3; entre 3 y 5; entre 5 y 10 y más de 10*. Como acabamos de explicar, en un principio nos interesaba incluir en la investigación como sujetos lectores a los alumnos que leían en castellano un mínimo de 5 lecturas al año, ya que para la mayoría esta lengua es la L2 empleada en las situaciones orales formales. Sin embargo, como habíamos hipotetizado, los resultados nos han demostrado que muy pocos cumplían el requisito de leer al menos 5 lecturas en esta lengua (*entre 5 y 10*) ya que al ser hablantes bilingües optaban por leer en euskera, castellano y en el caso de un individuo incluso en inglés. Por esta razón, al final se decidió tomar en cuenta los datos del número de lecturas en general, ya que de otro modo la investigación no podría haberse llevado a cabo.

No obstante, es necesario señalar que estos alumnos leen al menos 3 libros al año en castellano, puesto que en cada evaluación en Lengua Castellana la escuela les exige una lectura en esta lengua. Adicionalmente, en la asignatura de Euskera también leen alrededor de 3 lecturas durante el curso, con lo cual tienen obligación de leer al menos 6 libros al año. Si a este número le sumamos los resultados de la encuesta en la que se preguntaba por lecturas no obligatorias, obtenemos unos datos bastante representativos en cuanto al hábito lector de los estudiantes. Basándonos en todo ello se decidió clasificar como “alumnos con hábito lector” a aquellos que leían *entre 3 y 5* libros al año aparte de las lecturas obligatorias y a los que contestaron que leían menos de 3 libros al año, como “alumnos no lectores”. De esta manera, si sumamos a las lecturas realizadas por su propia voluntad las no escogidas por ellos, nuestros sujetos lectores leerán entre 9 y 11 libros al año y ésta nos parece una cantidad bastante razonable para la edad de los sujetos. Además, dentro de esa cantidad todos habrán leído un mínimo de tres libros exigidos en la asignatura Lengua Castellana y Literatura. Adicionalmente, a partir de la observación diaria desarrollada en el aula, la investigadora se ha cerciorado de que los sujetos nombrados como lectores, leían con frecuencia y demostraban el gusto por la

lectura.

A estas consideraciones hay que añadir que hemos tenido algunos problemas a la hora de escoger a nuestros sujetos, ya que las respuestas que habían dado en las encuestas no siempre parecían ser ciertas. En principio se habían escogido a 6 sujetos lectores, pero se tuvo que descartar a uno de ellos. Éste afirmaba que leía más de 10 lecturas al año, pero con la ayuda de la tutora de las prácticas de la investigadora y la propia observación diaria en el aula, todos los indicios apuntaban a que no era cierto. Por ello, al final éste sujeto quedó fuera de la investigación. En el caso de otro sujeto que finalmente se incluyó en la investigación, éste afirmaba que leía entre una y tres lecturas al año pero debido a la observación realizada en el aula de Lengua Castellana se pudo comprobar que era el sujeto que más leía y más disfrutaba con la lectura entre los 35 alumnos. Además, la tutora de prácticas también confirmó que en varias ocasiones el sujeto había manifestado que todas las noches leía antes de acostarse. Aparte de esta afirmación y la observación diaria, la investigadora tuvo una pequeña charla con él para confirmar si leía y el sujeto confesó su hábito lector. Por lo tanto, finalmente pudimos tomar un total de 6 sujetos lectores.

3.1.3. Selección de sujetos no lectores

Para la selección de 6 alumnos sin hábito lector se tuvo en cuenta además que el perfil lingüístico de ambos grupos fuera similar. Se escogió aquellos que más se asemejaban a los perfiles lingüísticos de los sujetos lectores que habíamos seleccionado anteriormente. Entre los sujetos no lectores la mayoría empleaba en casa únicamente el euskera. Por el contrario, para la mayoría de los sujetos lectores la lengua materna era el castellano. Por ello, a la hora de escoger a los sujetos no lectores, se seleccionó por medio de la encuesta a los pocos que únicamente hablaban en castellano en casa o a los sujetos que emplean ambas lenguas con sus padres. De esta manera, hemos podido obtener unos perfiles lingüísticos lo más equilibrados posibles. Es decir, si hubiésemos escogido entre los sujetos no lectores a alumnos que empleaban únicamente el euskera, teniendo en cuenta que entre la muestra de los sujetos con hábito lector la mayoría emplea castellano en casa, no sería una muestra equilibrada. Esta ha sido la división de los sujetos teniendo en cuenta su hábito lector y su perfil lingüístico:

Perfil lingüístico	Número de sujetos lectores	Número de sujetos no lectores
En casa hablan únicamente en euskera	1	1
En casa hablan castellano pero con los amigos emplean el euskera o ambas lenguas	4	2
En casa emplean ambas lenguas	1	3

Tabla 1. Distribución de los sujetos en cuanto a hábito lector y perfil lingüístico.

De esta manera, hemos seleccionado a los sujetos no lectores que más se asemejan a los sujetos con hábito lector en cuanto al perfil lingüístico para poder realizar una investigación lo más representativa posible. Como podemos observar, tanto en el caso de los sujetos lectores como el de los no lectores, se ha realizado una selección intencionada.

3.2. Técnica de recogida de datos

La técnica de recogida de datos se ha llevado a cabo en primer lugar mediante encuestas para conocer el hábito lector de los alumnos. Los contextos para trabajar la expresión oral en el aula se han obtenido a partir de una secuencia didáctica elaborada por nosotros. Las producciones de los estudiantes al desarrollar esta secuencia se han recogido mediante grabaciones que pudieran plasmar la expresión oral formal de los sujetos y finalmente, también se han obtenido datos a partir de la observación de la investigadora en el aula con anotaciones diarias sobre aspectos relevantes para la investigación.

3.2.1. Secuencia didáctica

En la secuencia didáctica se han desarrollado los siguientes aspectos:

- a) El esquema de una exposición oral
- b) El lenguaje no verbal: posición corporal, gestos y mirada. (componente estratégico retórico)
- c) Voz y entonación (componente lingüístico discursivo)

La secuencia se desarrolló durante 6 sesiones. En las tres primeras se trabajaron los tres aspectos que acabamos de mencionar y se dio tiempo a los sujetos para preparar su exposición por grupos. En la cuarta sesión se elaboraron las exposiciones orales de los alumnos y se grabaron en vídeo. En la quinta clase, vimos las grabaciones en el aula y los alumnos tuvieron la oportunidad de juzgarse y autoevaluarse. Además, la investigadora informó acerca de los aspectos que debían mejorar para la siguiente exposición tanto a nivel de grupo, tanto a nivel individual. En la última sesión expusieron de nuevo teniendo en cuenta las posibles mejoras sugeridas en la sesión anterior y ésta también se grabó en vídeo. Resultó imprescindible que elaborasen la producción final de la secuencia por grupos, puesto que la secuencia didáctica la tuvimos que aplicar en el periodo de prácticas de la investigadora y los 35 alumnos de las dos clases de tercero de la ESO tenían que participar en la secuencia. Por esta razón, no era posible que todos los alumnos hiciesen una exposición individual debido a la falta de tiempo y la hicieron en grupos de 3 y 4 personas.

Esta secuencia didáctica ha sido imprescindible para la investigación. Gracias a la realización de una misma exposición dos veces, hemos podido comparar las dos exposiciones de los alumnos con el fin de comprobar si el aplicar un contexto específico como es el caso de la exposición oral ayuda en la mejora de la expresión oral formal. Otro aspecto que hay que destacar es que la secuencia no se ha impartido en clase de Lengua Castellana y Literatura, sino que se ha aplicado en una asignatura llamada Taller de Expresión. Ésta se imparte únicamente una hora a la semana y no es una asignatura independiente, sino que se incluye oficialmente dentro de la de Euskera y Euskal Literatura. Como bien dice la palabra, esta asignatura se ofrece con el fin de trabajar los diferentes tipos de expresión de los alumnos. Se imparte desde primero a tercero de la ESO y en cada año se trabaja un tipo de expresión. En primero se desarrolla la expresión literaria escrita, en segundo se trabaja la expresión dramática y se suele elaborar una obra de teatro que se representa a final de curso. Por último, en tercero de la ESO esta asignatura tiene como objetivo trabajar la expresión oral. Taller de Expresión originariamente se impartía en euskera, pero el centro se ha prestado a desarrollar esta secuencia en castellano debido al interés que existe entre los docentes en trabajar la expresión oral en esta otra lengua. De esta manera, se han ofrecido a la investigadora

todo tipo de facilidades para que la secuencia y la investigación fuese lo mejor posible.

3.2.2. Encuestas

Para la recogida de datos se ha empleado la técnica de encuesta, elaborando un cuestionario escrito, que se ha cumplimentado de forma individual por los 35 alumnos de tercero de la ESO⁶. Se han elaborado tres encuestas diferentes:

-Encuesta nº 1: La primera está compuesta por preguntas que tienen como fin obtener los datos personales y elaborar el perfil lingüístico y social de los alumnos.

-Encuesta nº2: En la segunda encuesta hemos preguntado acerca del hábito lector y otras cuestiones que giran entorno a este tema como el tipo de lectura, la lengua escogida para leer, el hábito lector de los padres y el número de libros que tienen en casa.

-Encuesta nº3: Por último, hemos ofrecido a los alumnos una tercera encuesta con el fin de investigar el número de contextos orales formales a los que han estado expuestos y la lengua utilizada para esas situaciones.

Entre las preguntas del cuestionario, hemos incluido tanto preguntas abiertas como cerradas, pero predominan en número las preguntas cerradas. Una vez pasadas las encuestas a los 35 alumnos y analizarlas, hemos podido escoger a nuestros 12 sujetos que más se adecuaban al perfil que necesitábamos para la investigación teniendo en cuenta el hábito lector y la L1. Estas encuestas han sido imprescindibles para la realización de la investigación.

3.2.3. Rúbrica

Otro elemento imprescindible para la investigación ha sido la rúbrica. Hemos observado anteriormente que hemos grabado una misma exposición oral formal a los alumnos dos veces. Después, se ha elaborado una rúbrica⁷ con los aspectos trabajado en clase y se han comparado las grabaciones de las dos exposiciones con el fin de observar las mejoras que han desarrollado los alumnos. Esta rúbrica ha evaluado las siguientes cuestiones: tiempo de exposición; calidad de la presentación del power point; si han respetado o no las partes de la exposición; expresión corporal; volumen, ritmo y

⁶ Ver anexos.

⁷ Ver anexos.

entonación y mejoras observadas. Estos aspectos no se han puntuado de forma numérica, sino que se ha desarrollado una pequeña descripción o comentario de cada cuestión a valorar. Se ha completado la rúbrica con los datos de los 35 alumnos y se ha entregado a la tutora de las prácticas de la investigadora para que tenga en cuenta estos datos a la hora de poner la nota final de la evaluación. A la vez, ésta ha sido imprescindible no solo para observar las mejoras de los sujetos entre las dos exposiciones, sino para añadir otros factores importantes que como veremos más adelante, influyen en la expresión oral de los alumnos como el cambio de parte de exposición, el leer durante la exposición o la mejora entre las exposiciones.

3.2.4. Materiales y procedimiento

Junto a la secuencia didáctica, las encuestas y la rúbrica, los materiales que se han empleado han sido los siguientes: cámara de vídeo, ordenador con proyector y el programa estadístico SPSS. Para la grabación, al tratarse de sujetos menores de edad se necesita el permiso de sus padres para poder grabarlos. Afortunadamente, en este centro a principio de curso enviaron a los padres un formulario donde los padres daban permiso para que sus hijos pudieran ser grabados. Por lo tanto, no ha habido que pedir ningún permiso especial puesto que el centro ya lo tenía.

Resumiendo, éste es el procedimiento que se ha realizado para la recogida de datos:

1-Se le ha realizado la encuesta a 35 alumnos de tercero de la ESO divididos en dos clases diferentes.

2-Se han analizado las respuestas de los alumnos y se ha dividido la muestra entre los alumnos que leen y los que no tienen hábito lector escogiendo de esta manera a los 12 sujetos de la investigación.

3-Durante las semanas de prácticas se ha llevado a cabo una secuencia didáctica para trabajar la oralidad donde en las últimas sesiones se ha grabado en vídeo las intervenciones orales de los participantes. Éstas han servido para poder analizar en detalle la expresión oral formal de los alumnos y a la vez observar si aplicando contextos adecuados los alumnos han mejorado o no su nivel de expresión oral formal.

3.3. Codificación de variables

Los datos han sido divididos en diferentes secciones y se han analizado de la siguiente manera:

1-Contextos orales formales: estos datos se han obtenido de las encuestas realizadas a los alumnos.

2-Perfil lingüístico: Para la elaboración del perfil lingüístico de los alumnos la investigadora ha analizado las encuestas y mediante el programa de estadísticas SPSS ha obtenido los datos necesarios.

3-Hábito lector:

-Hábito lector de los sujetos

-Idioma de lectura

-Hábito lector de la familia

-Hábito lector y número de libros que hay en casa

Para determinar el hábito lector y algunas cuestiones que giran entorno al tema, en este caso también se han utilizado las encuestas, el programa estadístico SPSS y los datos de la observación de la investigadora en el aula.

4-Descripción lingüística: En el análisis de la producción oral formal de los participantes, se han tenido en cuenta los siguientes indicadores lingüísticos:

-Frecuencia de léxico formal: Para decidir cómo clasificar una palabra en el grupo de léxico formal, se han tomado en cuenta diferentes cuestiones. Por un lado, el léxico académico se ha considerado léxico formal. Para determinar el léxico académico se ha utilizado la lista elaborada por López (2005).⁸ Por otro lado, hemos incluido en el grupo de léxico formal los tecnicismos propios de los temas sobre los que se han elaborado las exposiciones. Por ejemplo, en la exposición acerca de Holanda un sujeto utilizó palabras como *gentilicio* y *septentrional* que se han codificado como formales. En el caso de otro sujeto que exponía el tema del calentamiento global, empleó palabras como *recopilación* (de CO₂) y deforestación que se han contado como formales. Por último, hemos querido

⁸ En español no existe ninguna investigación exhaustiva donde se haya elaborado una lista de vocabulario académico. López (2005) analizó una pequeña muestra de varios libros de 3º de la ESO y elaboró una breve lista que ha sido la que se ha utilizado para esta investigación.

incluir algunas palabras que la investigadora ha escogido con su propio criterio de selección, teniendo en cuenta la edad de los sujetos. Este criterio se ha basado en lo siguiente: cuando existía otro sinónimo menos formal que una palabra utilizada por los sujetos, se ha incluido como léxico formal. Ejemplo de ello son palabras como *comenzar* cuyo sinónimo menos formal sería *empezar*; léxico como *elaborar*, *desarrollar*, *producir*, en vez de *hacer*; la utilización de palabras como *elemento*, *instrumento*, *objeto* en vez de *cosa* etc. Por lo tanto, cuando ha existido otra palabra menos formal que la utilizada por los alumnos, se ha contado como léxico formal.

Después de analizar todos los vídeos de la exposición uno y dos y teniendo en cuenta la frecuencia de léxico y el tiempo hablado en cada exposición por los alumnos, con la regla de tres se han obtenido los resultados del léxico formal por minuto en las dos exposiciones. Todos estos datos se han insertado en el programa estadístico SPSS y mediante esta técnica ha sido posible crear las diferentes tablas que se pueden observar en el apartado de los resultados de los análisis. A continuación, se han extraído también las medias obtenidas por los sujetos haciendo la distinción entre los que tienen hábito lector y entre los que no lo tienen.

-Número de conectores: Se han contado cada uno de los diferentes conectores usados por los sujetos (Portolés 2007). A partir del número de conectores empleados y el tiempo que han hablado los sujetos durante la exposición, de nuevo se han obtenido los datos de número de conectores por minuto utilizado por los sujetos en cada exposición.

-Complejidad de las oraciones: Se han seleccionado como oraciones complejas las oraciones impersonales y las pasivas. Entre las oraciones subordinadas, hemos seleccionado las oraciones subordinadas más complejas como las concesivas, consecutivas y temporales. En el caso de un sujeto, también se ha tomado en cuenta el hecho de que únicamente ha utilizado oraciones simples, ya que creemos que es indicador de un nivel bajo de expresión oral formal a nivel sintáctico.

-Repeticiones: Léxico formal, conectores y número de pares de sinónimos

Computamos asimismo el número de repeticiones del léxico, de conectores, y

sinónimos que incluyen los participantes en su exposición. Creemos que estos aspectos nos dan una idea del nivel de expresión oral formal de los individuos. Este número se ha obtenido mediante el mismo procedimiento que en los casos anteriores.

5-Grupo social:

Gracias a las encuestas, hemos podido obtener los datos de la profesión de los padres y el nivel de vida de los sujetos. Para la clasificación del grupo social se suelen distinguir 5 niveles diferentes según la profesión o el grado de cualificación de los padres. Estos niveles se reparten desde el nivel uno que incluye el personal no cualificado hasta el nivel cinco que está formado por empresarios de grandes empresas. Para nuestra investigación, hemos reagrupado el nivel 1 y 2 como primer nivel; el nivel 3 y 4 como el segundo nivel y el nivel 5 como el tercer nivel, tal y como se muestra a continuación.

Nivel uno: 1-No cualificado

2-Administración y servicios

Nivel dos: 3-Profesionales autónomos

4-Funcionarios medios técnicos

Nivel tres: 5-Empresarios

6-Otros factores importantes:

-Mejora entre exposiciones: Este aspecto se ha analizado mediante la rúbrica utilizada para la evaluación de los alumnos y del análisis de los vídeos.

-Cambio de parte de exposición: Hemos querido comprobar la repercusión de cambiar de parte de información de la exposición debido a que los resultados, como veremos más adelante, han demostrado que es un factor que influye en la expresión oral formal. Cuando hablamos de “cambio de parte” nos referimos a que los alumnos al situarse en grupos de 3 y 4 personas a la hora de desarrollar su exposición, no han realizado una exposición entera con las partes de *introducción, desarrollo y conclusión*, sino que les ha tocado exponer únicamente una parte de estas tres. En el caso de algunos alumnos, han cambiado de parte de exposición desde la primera exposición a la segunda y esto ha influenciado su expresión oral formal. En el caso de este aspecto y el siguiente, nos hemos valido del análisis y la observación de los vídeos.

-Lee o no lee durante la exposición: Los resultados han demostrado también que en vez de explicar el tema utilizando sus propias palabras, si el sujeto ha leído del guion o de la pantalla del power point ha tenido repercusión en la expresión oral formal del sujeto. Por ello, hemos visto imprescindible incluir esta variable en la investigación.

-Frecuencia con que habla castellano formal: Estos datos se han obtenido de las encuestas.

4. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

4.1. Perfil lingüístico

Para empezar, hemos creído conveniente hacer un análisis profundo para determinar cuál es el perfil lingüístico de cada sujeto. Las encuestas reflejan que en lo referente al nivel de entendimiento, habla, lectura y escritura tanto en castellano como en euskera, todos los sujetos han afirmado que entienden, leen, hablan y escriben entre *bastante* y *todo*. Las opciones eran *todo*, *bastante*, *poco* y *nada*. Por consiguiente, podemos definir a estos sujetos como bilingües. Además, todos han estudiado en el mismo colegio desde infantil en el modelo D y esto significa que siempre han cursado sus estudios en euskera. Con los amigos, el 41,7% de los sujetos habla en euskera, el 33,3% emplea ambas lenguas y el 25% opta por la lengua castellana. Por lo tanto, la mayor parte de los sujetos emplea el euskera como lengua de comunicación con sus amigos, o utiliza ambas lenguas.

Por el contrario, en cuanto a la lengua utilizada en casa los datos difieren de los anteriores. El 41,7% de los sujetos, es decir, 5 sujetos en casa hablan castellano. Otro mismo porcentaje habla ambas lenguas y el 16,7% emplea únicamente el euskera. Los datos del hábito lector de los sujetos y la lengua empleada en casa, se muestran a continuación en la Tabla 2:

E2Lectura * Lengua en casa Crosstabulation

			Lengua en casa			Total
			Castellano	Euskera	Ambas	
E2Lectura	Lee	Count	4	1	1	6
		% within E2Lectura	66,7%	16,7%	16,7%	100,0%
	No lee	Count	1	1	4	6
		% within E2Lectura	16,7%	16,7%	66,7%	100,0%
Total	Count		5	2	5	12
	% within E2Lectura		41,7%	16,7%	41,7%	100,0%

Tabla 2. Porcentaje de la lengua empleada en casa y el hábito lector de los sujetos.

Se puede observar que entre los que leen el 66,7% habla castellano en casa y entre los que no leen, otro 66,7% emplea ambas lenguas. Esta investigación ha reflejado una situación que creemos que no se puede generalizar. Los resultados demuestran que los sujetos lectores mayoritariamente hablan en castellano en casa y los que no leen hablan ambas lenguas. Afirmar que el hecho de hablar en euskera influye en que los hablantes tengan un menor hábito lector sería un error y una gran ofensa para los vasco parlantes. Por ello, subrayamos que los resultados son fruto del azar. Sobre el hábito lector profundizaremos en el siguiente punto.

Si nos centramos en la **lengua formal**, hay que destacar que la lengua más empleada entre nuestros sujetos en los contextos orales formales es el euskera. Esto es comprensible ya que son alumnos de 14 años y su contexto oral formal más habitual es la escuela. La ikastola donde estudian es de modelo D y por lo que ha podido comprobar la investigadora, los alumnos tanto en clase, como en los pasillos y en el patio hablan en la lengua vasca. Si tenemos en cuenta lo mencionado, no es extraño que de 12 sujetos 8 (66,7%) hayan contestado que la lengua más utilizada en situaciones formales es el euskera. Si hacemos la división entre los individuos que tienen hábito de lectura y los que no, podemos observar que entre los primeros la mitad emplea el euskera en situaciones formales y la otra mitad el castellano. Entre los que no leen, el 83,3% utiliza el euskera. Destacamos una vez más, que el hecho de hablar en euskera no afecta al hábito lector y que estos resultados son también fruto de la casualidad. Hay que añadir que para comunicarse en la **administración pública**, otra situación formal cotidiana, el 83,3% de

los investigados afirma que maneja como lengua principal el euskera.

A la pregunta de con **qué frecuencia hablan en castellano de manera formal** en su vida diaria, los resultados afirman que el 50% de los no lectores *casi nunca* habla en castellano en este registro. El 50% de los que sí lee lo hace *a veces* y el 33,3% *muchas veces*. Una vez más, creemos que es casualidad que entre los lectores haya un mayor porcentaje de uso de la lengua formal en castellano. Es más probable que esté relacionado con la lengua hablada en casa. Después de analizar estos resultados, podemos llegar a la conclusión de que aunque cada sujeto tienda a utilizar en mayor o menor grado una lengua en diferentes contextos sociales, todos los alumnos son bilingües. Asimismo, aunque en casa hayan aprendido una única lengua, han adquirido la otra en la calle o en la escuela. No obstante, en el caso de las situaciones formales, la mayoría opta por expresarse en euskera, tanto en la administración como en situaciones formales en general.

En conclusión, los sujetos son bilingües, aunque para la mayoría de ellos su L2 para expresarse de manera formal es el castellano. Esto los convierte en hablantes de L2 castellano en contextos formales en su mayoría. Por consiguiente, teniendo como muestra a estos sujetos, la investigación será útil para esclarecer si el hábito lector influye de alguna manera en la expresión oral formal de los hablantes que tienen L2 castellano.

4.2. Contextos orales formales a los que se han expuestos los alumnos

Según las respuestas que han dado los alumnos a las preguntas *¿Te ha tocado alguna vez hablar en público? ¿En qué situación? ¿Has hecho alguna exposición oral o has narrado algún cuento en clase alguna vez?*, hemos podido obtener un listado de las situaciones donde han tenido que hablar en público, que se muestran en la Tabla 3. Aunque todos los sujetos han proporcionado ejemplos de algunas situaciones que recordaban, se puede afirmar que son experiencias por las que los 12 sujetos han pasado, puesto que todos han cursado la misma enseñanza, están en el mismo curso y como hemos dicho, no hay ningún repetidor entre ellos:

Contextos orales
-Explicación de proyectos en las asignaturas Euskera y Lengua.
-Alguna recitación de poemas.
-Leer un libro y contarlo en clase.
-Algún cuento escrito de forma grupal o individual.
-En Naturales han realizado varias exposiciones orales en trabajos de clase.
-En segundo de la ESO hicieron teatro.
-En la asignatura Taller de Expresión un poco antes de la intervención de la investigadora grabaron un vídeo sobre cómo explicarían el uso de una red social a sus abuelos.

Tabla 3. Contextos orales a los que se han expuesto los sujetos en la escuela

Ahora bien, es importante subrayar que estos alumnos al estudiar en modelo D, únicamente han hablado en castellano frente a los otros alumnos de clase en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura. Relacionado con este tema, a la pregunta de con qué frecuencia hablan en castellano formal en la escuela, la mitad ha contestado *a veces*, 16.6% *nunca* y los demás restantes (41,7%) *casi nunca*. Estas respuestas reflejan muy bien que los sujetos de esta investigación no están acostumbrados a hablar en castellano formal en público.

4.3. Hábito de lectura

4.3.1. Hábito lector de los sujetos

Antes de analizar el nivel de expresión oral formal resulta imprescindible presentar los datos del hábito lector de los sujetos. Como hemos explicado en la metodología, hemos considerado como hábito lector la lectura de al menos 5 libros al año en castellano. Sin embargo, muy pocos cumplían el requisito de leer al menos 5 libros en dicha lengua. Por esta razón, se han tomado en cuenta los datos del número de lecturas en general, ya que en caso contrario la investigación no podría haberse llevado a cabo. En la encuesta, la pregunta relativa a las lecturas en todas las lenguas hacía referencia al número de lecturas que realizaban por su propia voluntad. Por lo tanto, hemos seleccionado a los alumnos con hábito lector que leen entre 3 y 5 libros al año aparte de

las lecturas obligatorias. Si contamos también las lecturas no escogidas por ellos, como hemos manifestado anteriormente, nuestros sujetos lectores leerán entre 9 y 11 libros al año y éste nos parece un número bastante razonable para la edad de los sujetos.

Como podemos observar en la Tabla 4 más adelante, entre los sujetos que tienen hábito lector el 50% lee entre 3 y 5 libros al año además de las lecturas obligatorias. El 16,7% lee entre 5 y 10 libros al año y el otro 33,3% lee más de 10. Entre los que no tienen hábito lector, el 33,3% no lee nada aparte de las lecturas obligatorias y el otro 67,7% lee entre 1 y 3 libros al año.

E2Lectura * Número de lecturas al año Crosstabulation

			Número de lecturas al año					Total
			ninguno	1-3 libros/año	3-5 libros/año	5-10 libros/año	Más de diez libros/año	
E2Lectura	Lee	Count	0	0	3	1	2	6
		% within E2Lectura	0,0%	0,0%	50,0%	16,7%	33,3%	100,0%
	No lee	Count	2	3	1	0	0	6
		% within E2Lectura	33,3%	50,0%	16,7%	0,0%	0,0%	100,0%
Total		Count	2	3	4	1	2	12
		% within E2Lectura	16,7%	25,0%	33,3%	8,3%	16,7%	100,0%

Tabla 4. Número de lecturas al año en cualquier idioma en función del hábito lector

Es interesante añadir también, que el 41,7% de los sujetos afirma que el tipo de lectura que más lee habitualmente es la novela. Otro 33,3% prefiere leer revistas y novelas. El 8,3% afirma que no lee ningún tipo de lectura aparte de las lecturas obligatorias y el resto, lee cómics, revistas y periódicos.

En conclusión, la mitad de los que tienen hábito lector lee entre 3 y 5 libros al año aparte de las lecturas obligatorias y entre los que no tienen hábito lector predomina la lectura de 1 y 3 libros al año.

4.3.2. Idioma de las lecturas

En cuanto al idioma escogido para las lecturas, las encuestas han reflejado los siguientes resultados:

E2Lectura * ¿En qué idioma lees más? Crosstabulation

Count		¿En qué idioma lees más?			Total
		Euskera	Castellano	Otro	
E2Lectura	Lee	1	5	0	6
	No lee	5	0	1	6
Total		6	5	1	12

Tabla 5. Idioma más frecuente para la lectura en función del hábito lector

Analizando los datos, llama la atención que entre los que tienen hábito lector la mayoría (el 83,3%) lee en castellano. Creemos que esta situación se relaciona estrechamente con que en casa los lectores tienden a hablar más en castellano. Dicho de otro modo, creemos que la L1 puede influir en el idioma escogido para la lectura, pero no podemos afirmar que ésta sea la única causa. Tal vez tienden a leer más en castellano por el hecho de que han relacionado el idioma vasco con lo académico y por ello, prefieran leer en castellano. Este hecho también puede ser causa de que el castellano al ser una lengua hablada por muchos más hablantes que el euskera, tenga también un mayor número de escritores, lectores y por lo tanto, una oferta más variada de libros para literatura juvenil.

En el caso de los sujetos no lectores, creemos que es lógico la tendencia que demuestran los resultados acerca del hecho de que éstos lean más en euskera puesto que es su lengua académica. Dicho de otra forma, en la ikastola donde estudian los sujetos en todas las asignaturas menos en Lengua Castellana y Literatura e Inglés, la lengua empleada es el euskera. Por consiguiente, la mayoría de las actividades de lectura las hacen en clase en dicha lengua y también la mayoría de la teoría para estudiar es en euskera. Además, estos sujetos no habitúan a leer otros libros a parte de las lecturas obligatorias, así que la mayor parte de lo que leen lo hacen en la escuela y además en euskera. Sin embargo, no podemos afirmar que el hábito lector y la lengua manejada para situaciones formales tengan alguna relación.

4.3.3. Hábito lector de la familia de los sujetos

Además de querer descubrir si la lectura tiene influencia en la expresión oral formal en alumnos bilingües, en esta investigación, hemos decidido también trabajar algunos

aspectos transversales, tales como las variables que pueden influir en el hábito de lectura. Una afirmación muy popular entre familias y también docentes es que si los padres leen, los alumnos también lo hacen. Por ello, en la encuesta realizada a los alumnos hemos querido añadir la pregunta acerca del hábito lector de sus padres. Los resultados se muestran a continuación en la Tabla 6:

E2Lectura * ¿Leen habitualmente tus padres? Crosstabulation

			¿Leen habitualmente tus padres?			Total
			Sí	No	Uno de ellos	
E2Lectura	Lee	Count	3	1	2	6
		% within E2Lectura	50,0%	16,7%	33,3%	100,0%
	No lee	Count	2	2	2	6
		% within E2Lectura	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%
Total	Count		5	3	4	12
	% within E2Lectura		41,7%	25,0%	33,3%	100,0%

Tabla 6. Hábito lector de los padres y de los sujetos

Como podemos observar, entre los que tienen hábito lector el 50% afirma que sus padres leen habitualmente y otro 33,3% afirma que al menos uno de los dos lo hace. Entre los que no leen con asiduidad, los datos están divididos por igual: 2 sujetos afirman que sus padres leen, otros dos que ninguno de ellos lo hace y otros dos que al menos uno de ellos tiene hábito lector. A partir de estos datos, se puede llegar a la conclusión de que si los padres tienen hábito lector, hay una mayor tendencia de lectura en sus hijos. En otros términos, podemos afirmar que el hábito lector de los padres influye en el hábito lector de los hijos.

4.3.4. Hábito lector y número de libros que hay en casa

Entre los sujetos lectores, todos como mínimo tienen en casa alrededor de 50 libros. La mitad afirma que son poseedores de 50-100 libros y la otra mitad más de 100. En el caso de los que no leen con frecuencia, los datos están más divididos: la mitad tiene más de 100 libros; un 16,7% entre 5 y 20; otro 16,7% entre 20 y 50 y el resto entre 50 y 100. Con estos datos podemos concluir que los que tienen hábito lector tienen un número bastante elevado de libros en casa. Por el contrario, en el caso de los que no leen, aunque algunos tienen muchos libros a su alcance no han adquirido un hábito de lectura.

Podemos concluir diciendo que el número de libros en casa puede tener relación con el hábito lector, pero no es 100% influyente.

4.4. Análisis lingüístico de las producciones de los sujetos

Una vez analizados el hábito lector de los alumnos y todos los aspectos importantes de su perfil lingüístico, intentaremos contestar a nuestra pregunta de investigación haciendo una descripción lingüística de las producciones recogidas de los alumnos. El análisis del léxico formal, de los conectores, de los sinónimos y la complejidad de las oraciones nos ayudará a concluir si los sujetos con hábito lector tienen un mejor nivel de expresión oral formal.

4.4.1. Frecuencia de léxico formal

Suponemos que la frecuencia de uso de léxico formal puede ser una variable muy significativa que nos ayudará a responder a nuestra pregunta de investigación. Como podemos apreciar, si analizamos las medias de frecuencia de uso de léxico formal que se presentan más abajo en la Tabla 7, a simple vista se observa que aquellos que tienen hábito lector tienden a utilizar más palabras formales por minuto. En la exposición 1, los que leen con asiduidad de media utilizan alrededor de 3,5 palabras por minuto y los que no leen 2,23. En cuanto a la exposición 2, los resultados se repiten ya que aquellos que tienen mayor hábito lector de media utilizan 4,48 palabras por minuto y los que leen con frecuencia 3,66. Se puede afirmar que no existen diferencias muy significativas, ya que en los dos casos de media los lectores utilizan una palabra más que los que no lo hacen. Por consiguiente, con estos datos se podría deducir que el hábito lector favorece parcialmente la riqueza del léxico.

	Media de exposición 1	Media de exposición 2
Tienen hábito lector	3,5	4,48
No tienen hábito lector	2,23	3,66

Tabla 7. Media de frecuencia de uso de léxico formal (número de palabras de tipo formal por minuto)

No obstante, hay que recordar como ya hemos explicado anteriormente, que casualmente la mayoría de los sujetos con hábito lector utiliza más la lengua castellana en casa que los que no lo tienen. Por lo tanto, no podemos determinar con certeza si el factor que influye en la expresión oral formal es el hábito lector o si estos datos son resultado de

la lengua materna de los alumnos o de otros factores adicionales.

E2Lectura * Frecuencia de léxico formal en la exposición 1 Crosstabulation

		Frecuencia de léxico formal en la exposición 1											Total	
		3.72	2.47	2.625	4.28	2.22	5.71	2.48	2.65	2.44	1.13	3.29		1.41
E2Lectura	Lee	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	6
	No lee	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	6
Total		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12

Tabla 8. Frecuencia de léxico formal en la exposición 1 y hábito lector de los sujetos

E2Lectura * Frecuencia de léxico formal en la exposición 2 Crosstabulation

		Frecuencia de léxico formal en la exposición 2											Total	
		6.21	3.43	5.82	6	2	3.46	3.07	1.62	4.93	5.29	1.43		5.67
E2Lectura	Lee	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	6
	No lee	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	6
Total		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12

Tabla 9. Frecuencia de léxico formal en la exposición 2 y hábito lector de los sujetos

4.4.2. Número de conectores

Si analizamos el número de diferentes conectores por minuto que han utilizado los sujetos de la investigación, podemos concluir que igual que en el caso del léxico, la media que han obtenido los sujetos lectores es ligeramente mayor que los no lectores. Sin embargo, si observamos los resultados de la Tabla 10 con un poco más de atención, vemos que la diferencia en el caso de los conectores es menos significativa que en el caso del léxico.

	Media de exposición 1	Media de exposición 2
Tienen hábito lector	4,22	4,695
No tienen hábito lector	3,075	4,41

Tabla 10. Media de número de conectores diferentes:

Esto puede llevar a pensar que la lectura puede influir en algunos aspectos como el léxico o los conectores en la expresión oral. Sin embargo, como explicaremos más adelante en el apartado de *Otros factores a tener en cuenta*, creemos que es necesario interpretar estos resultados a la luz de otras causas que en nuestra opinión, pueden tener una gran influencia en el resultado final de la exposición de nuestros sujetos, tales como el cambio de parte de exposición entre la exposición 1 y 2, el trabajo realizado entre las mismas, el hecho de leer o no leer durante las exposiciones o la frecuencia con la que hablan en castellano formal fuera del aula.

4.4.3. Complejidad de las oraciones

	Media de exposición 1	Media de exposición 2
Tienen hábito lector	1,02	0,99
No tienen hábito lector	0,88	1,28

Tabla 11. Media de número de oraciones complejas

En el caso de las oraciones complejas, los resultados son menos concluyentes que en el caso del léxico y de los conectores. Por un lado, se observa una media muy similar entre los que tienen hábito lector y los que no. Con estos datos podemos afirmar que la diferencia no es significativa, ya que en los dos casos nos hemos encontrado con alrededor de una oración compleja por minuto. No obstante, hay que hacer notar que un sujeto de los no lectores no solo no utiliza ninguna oración compleja, sino que la mayoría de las oraciones que formula son muy simples. Sin embargo, no se puede concluir si el resultado de la simplicidad de sus oraciones es debido a que no ha adquirido el hábito lector, o si es fruto del nerviosismo y la vergüenza. La investigadora ha podido observar a este sujeto durante su estancia en el centro y ha concluido que es un sujeto que presenta mucho recelo a hablar ante los demás, que apenas habla en clase, ni pregunta al profesor. Por esta razón, no sabemos si el hecho de hablar enfrente de sus compañeros y de una cámara ha podido tener relación con la media de número de oraciones complejas. Además, hay que destacar que es uno de los sujetos que menos tiempo ha hablado durante las exposiciones (55 segundos en la exposición 1 y 1 minuto y 8 segundos en la exposición 2). Creemos que esto también ha podido influir en su frecuencia de oraciones complejas.

Por lo tanto, a diferencia de los dos casos anteriores que hemos analizado (léxico y conectores), se podría interpretar que el poseer el hábito de lectura no ha influido demasiado en el resultado de las exposiciones orales de nuestros individuos.

4.4.4. Repeticiones

Aunque la frecuencia de léxico usado por minuto y los conectores nos pueden llevar a pensar que la lectura puede influir en la exposición oral formal, es interesante analizar si dichas palabras o conectores se repiten una y otra vez o al contrario, los hablantes buscan algún sinónimo para elaborar un discurso más ameno. Creemos que el

hecho de no repetir las palabras es un buen indicador de la expresión oral formal y por ello, hemos incluido los siguientes aspectos en la investigación.

4.4.4.1. Repetición de léxico formal

Para este apartado, hemos analizado el número de veces que han repetido una palabra formal. Dicho de otra forma, entre todas las palabras formales que hemos anotado, hemos contado las repeticiones de cada una y hemos codificado el número de veces que más se repetía una palabra. Con esos datos hemos obtenido las siguientes medias:

	Media de exposición 1	Media de exposición 2
Tienen hábito lector	0,353	0,92
No tienen hábito lector	0,84	1

Tabla 12. Media de número de repetición del léxico formal

Si analizamos los datos anteriores, podemos observar una vez más que los sujetos que son poseedores del hábito lector tienden a repetir las palabras en menor medida. Sin embargo, si analizamos caso por caso, podemos llegar a la conclusión de que los resultados son muy variados. Un factor que consideramos importante a la hora de interpretar estos resultados es el tiempo que han hablado los alumnos durante la exposición. Creemos que no es fruto del azar que el sujeto no lector que más repeticiones ha realizado en las dos exposiciones (5 y 7 veces una misma palabra repetida) haya sido precisamente la persona que ha hablado más tiempo (2min 49 s exposición 1 y 2 min 56 s exposición 2). Aunque después hayamos obtenido la media de léxico formal repetido por minuto, creemos que la media de una persona que habla más tiempo puede tender a ser más elevada.

A todo esto, es necesario añadir que una gran parte de los sujetos (4 entre los que leen y 3 entre los que no leen) no ha repetido ninguna palabra formal. Todos los demás varían en las dos exposiciones entre 2 y 7 repeticiones de una palabra. Por consiguiente, aunque la media de los lectores sea más elevada, se deduce que hay muchísima diferencia de unos individuos a otros, si los analizamos individualmente tanto entre los que son lectores y tanto los que no lo son. Aún así no se puede negar la tendencia

observada hasta ahora, que los sujetos lectores repiten menos palabras.

4.4.4.2. Repetición de conectores

Con el fin de analizar la repetición de conectores, como en el caso del léxico, hemos anotado todas las repeticiones de cada uno de los conectores usados por los sujetos, y hemos escogido el número de veces de repetición del más frecuente..

	Media de exposición 1	Media de exposición 2
Tienen hábito lector	5,66	3,66
No tienen hábito lector	5,16	5

Tabla 13. Media de número de repetición de conectores

En cuanto al máximo número de repetición de conectores, se puede observar que en el caso de la primera exposición los resultados son muy parecidos entre los que leen y no leen habitualmente (5,66 y 5,16). Por el contrario, en el caso de la segunda exposición destaca que los lectores de media han bajado alrededor de dos palabras repetidas por minuto. Esto confirma los datos anteriores y nos muestra como en la segunda exposición los resultados son mejores entre los que tienen hábito lector.

4.4.4.3. Número de pares de sinónimos

Creemos que la riqueza léxica también se refleja en el número de sinónimos utilizados. Por esta razón, hemos codificado el número de pares de sinónimos empleados en las dos exposiciones por cada sujeto y hemos obtenido las siguientes medias que se muestran en la Tabla 14:

	Media de exposición 1	Media de exposición 2
Tienen hábito lector	1,08	0,92
No tienen hábito lector	0,59	1

Tabla 14. Media de número de pares de sinónimos

Una vez analizados los resultados de los pares de sinónimos que han utilizado los sujetos, hay que subrayar que no hay una gran diferencia entre los que tienen hábito lector y los que no. No obstante, en la exposición 1 los que no leen con frecuencia tienen

una menor media de uso de los sinónimos que los que sí leen. Esto conlleva a pensar que en el caso de la primera exposición la riqueza léxica es menor en el caso de los alumnos no lectores. Pero en el caso de la segunda exposición, no se puede afirmar con certeza que haya una gran diferencia. Es más, en este caso por unas décimas los individuos que no tienen hábito lector han obtenido una media mayor.

Después de analizar estos datos podemos concluir este apartado diciendo que el número de sinónimos utilizados entre los lectores y no lectores es muy similar y no hay diferencias significativas. De esta manera se puede confirmar que el hábito lector no influye en el número de sinónimos empleados en la expresión oral formal.

Para resumir, podemos afirmar que hasta este punto, en cuanto a la frecuencia de léxico formal empleado y los conectores, los sujetos lectores se sitúan en un nivel ligeramente más elevado que los no lectores. En el caso de la repetición del léxico, aunque en la primera exposición no se haya observado ninguna diferencia, en la segunda exposición los sujetos lectores han repetido menos vocabulario que los no lectores. Esto nos parece un indicador de mejor expresión oral formal de los primeros. Por el contrario, en el caso de las oraciones complejas y los pares de sinónimos, no hemos observado diferencias significativas. De esta manera, hemos llegado a la conclusión de que solo en algunos casos la lectura sí que ha podido influir en la expresión oral formal, pero si se cumpliera la teoría de que la lectura influye en la expresión oral formal, los sujetos lectores también habrían obtenido mejores resultados en todos los aspectos analizados. Este hecho nos ha llevado a pensar que puede haber otros factores que hayan tenido relación con el resultado del nivel de expresión oral formal de los sujetos y en los siguientes apartados discutiremos acerca de ellos.

4.5. Grupo social

Otro de los aspectos que nos ha parecido interesante analizar es si hay relación entre el **hábito lector y el grupo social** y a la vez, si el grupo social influye en la **expresión oral formal**. Como ya hemos indicado a lo largo de este trabajo, todos los sujetos son de un centro concertado y de esta manera, podríamos clasificarlos en un

grupo social medio-alto. Aún así, hemos querido profundizar más en esta variable por si se pudieran encontrar resultados destacables a partir del grupo social del individuo. Los resultados son los siguientes.

E2Lectura * GrupoSocial Crosstabulation

Count		GrupoSocial			Total
		Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	
E2Lectura	Lee	2	4	0	6
	No lee	3	2	1	6
Total		5	6	1	12

Tabla 15. Relación entre el grupo social y hábito lector

Como se puede apreciar y como ya hemos mencionado en la metodología, hemos dividido el grupo social en tres niveles diferentes. Los resultados demuestran que entre los que leen habitualmente, el 66,7% está situado en el segundo nivel y el otro 33,3% en el primero. La mayoría de los lectores están situados en un nivel medio-alto. Por el contrario, si nos centramos en los sujetos que no tienen hábito lector, podemos concluir que un 50% de ellos se agrupa en el nivel uno. Estos datos nos llevan a pensar que aquellos que tienen hábito lector tienden a estar en grupos sociales ligeramente más elevados que los que no leen habitualmente y esto significa que el nivel socioeconómico también determina el hábito lector.

En este punto queremos también reflexionar acerca de la relación que puede haber entre el **grupo social** y la **expresión oral formal**. Para ello, hemos tomado las variables de la frecuencia de léxico formal empleado y el nivel de expresión oral formal. Con los resultados de los que disponemos no podemos contestar con exactitud a la pregunta de si existe relación entre las dos variables por dos razones evidentes. Por un lado, la media de frecuencia de léxico formal de los que tienen hábito lector es mayor que los que no leen habitualmente, y por otro, los que leen, como hemos observado, se sitúan en un grupo social ligeramente más elevado que los que no leen. Por lo tanto, en un principio no podemos determinar con certeza si es la lectura o el grupo social lo que influye en mayor medida en la expresión oral formal. En nuestra opinión, es factible que ambas influyan en el nivel de la expresión oral formal de los alumnos.

Sin embargo, si observamos los datos de la Tabla 16 (a continuación) donde se

compara la frecuencia del léxico formal con el grupo social, podemos intuir que el grupo social en el caso de estos sujetos no ha tenido influencia directa en la expresión oral de los alumnos por varias razones. La razón principal es que si analizamos a los sujetos 2 y 3 (lectores) que se sitúan en el grupo social del segundo nivel, podemos observar que han obtenido resultados inferiores en la frecuencia del léxico formal en la exposición 1 (2,47 y 2,625 sucesivamente) que el sujeto 4 (lector) que está situado en el primer nivel. De la misma manera, los resultados de los sujetos 7 y 11 (no lectores), demuestran que aunque el primero está situado en el nivel más elevado del grupo social, ha obtenido resultados inferiores que el sujeto número 11 en cuanto a la frecuencia de léxico formal se refiere (2,14 y 3,29). Si tenemos en cuenta los datos que acabamos de mencionar, se podría afirmar que aunque el grupo social influye en el hábito lector, tanto en el caso de los sujetos lectores como en el de los no lectores, no se ha observado una influencia directa entre el grupo social y la frecuencia de número de léxico formal empleado por minuto. Es decir, no podemos asegurar que el grupo social tenga influencia en la expresión oral formal, al menos en el caso del léxico.

GrupoSocial * Frecuencia de léxico formal en la exposición 1 Crosstabulation

Count		Frecuencia de léxico formal en la exposición 1											Total	
		3.72 L	2.47 L	2.625 L	4.28 L	2.22 L	5.71 L	2.48 NL	2.65 NL	2.44 NL	1.13 NL	3.29 NL		1.41 NL
GrupoSocial	Nivel 1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	1	1	5
	Nivel 2	1	1	1	0	0	1	0	1	1	0	0	0	6
	Nivel 3	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
Total		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12

Tabla 16. Número de léxico formal en la exposición uno, grupo social y hábito lector de los sujetos⁹

4.6. Otros factores importantes

Hasta ahora hemos analizado los datos más objetivos de la investigación, esto es, los resultados que se han obtenido mediante las encuestas y el análisis de los vídeos grabados a los sujetos. Como ya se ha observado en la metodología, la secuencia didáctica se ha aplicado en un periodo de prácticas de la investigadora. Por consiguiente, durante este tiempo también hemos podido observar constantemente a los sujetos. Además de esto, se ha elaborado una rúbrica para evaluar lo aprendido en esta secuencia didáctica por los alumnos. Mediante este método se ha llegado a la conclusión

⁹ L= Lee y NL= No Lee.

de que hay varios factores además del hábito lector que han podido influir de manera significativa en el resultado de las investigaciones que analizamos a continuación.

4.6.1. Mejora entre exposiciones

La hipótesis principal de nuestra investigación es que la expresión oral formal no se mejora automáticamente a partir de la práctica de la lectura, si no es que se ofrecen contextos adecuados para trabajar dicha expresión formal. Por ello, como ya hemos mencionado, hemos puesto en práctica una secuencia didáctica donde se trabajan ciertos aspectos de la expresión oral formal. Los alumnos han producido una misma exposición dos veces y con este acto hemos querido comprobar si ofreciendo contextos adecuados entre ambas exposiciones, se aprecia una mejoría en el nivel de expresión oral formal. El resultado ha sido muy claro: en general todos han mejorado al menos algún aspecto de la oralidad. No obstante, aquellos que han trabajado fuera de clase para optimizar su exposición y que han tomado en cuenta las mejoras propuestas por la investigadora a partir de los aspectos observados en la primera presentación, han obtenido mejores resultados que los que no han trabajado nada. En otras palabras, a todos los sujetos se les ha ofrecido el mismo contexto, pero únicamente algunos lo han tomado seriamente y han aprovechado el contexto ofrecido. En la siguiente Tabla 17 se muestran los resultados de mejoría entre las dos exposiciones para cada sujeto.

Mejoría entre las dos exposiciones * Sujeto Crosstabulation

Count		Sujeto												Total
		Sujeto1	Sujeto2	Sujeto3	Sujeto4	Sujeto5	Sujeto6	Sujeto7	Sujeto8	Sujeto9	Sujeto10	Sujeto11	Sujeto12	
Mejoría entre las dos exposiciones	Poca mejoría	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	7
	Bastante mejoría	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	2
	Mucha mejoría	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	3
Total		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12

Tabla 17. Mejoría de la expresión oral formal de los sujetos entre las dos exposiciones

Como hemos mencionado, para interpretar adecuadamente estos resultados, es necesario tener en cuenta quién de ellos ha trabajado a partir de la observación y de la rúbrica elaborada por la investigadora docente. De esta manera hemos realizado la división en tres niveles de mejoría: *poca*, *bastante* y *mucha mejoría*. Mediante la rúbrica mencionada y con la comparación de los vídeos, hemos clasificado a los sujetos en esos tres niveles. Teniendo en cuenta que los 6 primeros sujetos son lectores y los otros 6 no lectores y viendo el resultado que ofrece la Tabla 17, podemos observar que el 50% de los

sujetos lectores no ha mejorado mucho su exposición. La otra mitad se sitúa entre *bastante mejoría* (16,7%) y *mucha mejoría* (33,3%).

Sin embargo, entre los alumnos que no tienen hábito de lectura, los porcentajes de mejoría son menores, ya que mediante la observación de la investigadora hemos podido concluir que el 66,6% ha demostrado *poca mejoría* en el resultado de la segunda presentación. Siguiendo con los sujetos no lectores, el 16,7% ha obtenido *bastante mejoría* y el mismo porcentaje *mucha mejoría*. Si tenemos en cuenta estos datos podemos razonar que los que tienen hábito lector han mejorado más su exposición que los que no tienen hábito lector.

Asimismo, hay que matizar que los sujetos que más han mejorado son en general más aplicados en el aspecto académico y los que más han trabajado, a diferencia de los que no han mejorado apenas. Este hecho se ha podido comprobar mediante la observación diaria en el centro. En la hora del recreo algunos sujetos pidieron permiso a la investigadora para quedarse en el aula con el fin de mejorar su exposición. En el caso de otros alumnos, el mismo día de la segunda exposición preguntaron a sus compañeros cuál era la parte que les tocaba explicar. De esta manera, la investigadora ha podido comprobar con certeza quién ha tomado parte en el proceso de mejora y quién no. Este tipo de observaciones se han tenido en cuenta a la hora de elaborar la Tabla 17. Es importante también subrayar, que la asignatura en que se ha aplicado esta sesión, no era una asignatura troncal y la nota de esta clase solo influía en mejorar o bajar de forma parcial la nota de euskera, debido a que oficialmente se incluye dentro de ésta. A esto hay que añadirle que la investigadora era una docente en prácticas y esta situación también ha influido en que los alumnos no hayan dado una gran importancia a las exposiciones. Creemos que debido a esta causa se han obtenido peores resultados de los que se habían predicho anteriormente. Si miramos la Tabla 17 de arriba podemos afirmar que de 12 sujetos 7 no han dado importancia a la mejora de su exposición (58,3%), esto significa que no han trabajado en mejorarlo. Aunque al exponer por segunda vez se ha apreciado alguna pequeña mejoría en cuanto al léxico, conectores y demás aspectos lingüísticos trabajados en la secuencia como el lenguaje no verbal, en los casos que no se ha trabajado no se han observado mejorías notables. Aún así, los alumnos que se han

esforzado en mejorar su exposición, ya sea de forma parcial o significativa, han mejorado muchos aspectos de la oralidad y en general de la expresión oral formal.

Por consiguiente, se puede llegar a pensar que el hecho de leer o no leer con frecuencia no tiene influencia en la mejoría que han obtenido algunos sujetos, sino que tiene más relación con el esfuerzo que han realizado o con la forma de ser de cada alumno que ha influido en que trabajen más o menos en su exposición. En conclusión, seguimos creyendo que el ofrecer contextos adecuados para desarrollar el nivel de expresión oral formal es importante y además, siempre que la actitud del sujeto sea adecuada, se pueden obtener grandes resultados.

4.6.2. Cambio de parte de exposición durante exposición 1 y 2

Otro aspecto muy influyente que hemos detectado ha sido el tema escogido y en particular, la parte de la exposición que cada uno ha desarrollado. Como hemos mencionado, las exposiciones se han realizado en grupo y cuando hablamos de la parte de exposición, nos referimos a que la exposición se ha dividido en partes que han expuesto los diferentes miembros de los grupos. En algunos casos, los sujetos han cambiado de parte expositiva y en cada caso han expuesto una parte diferente del tema. Es decir, si por ejemplo en la primera exposición un sujeto explicó la introducción, en la segunda exposición explicó la conclusión. Hemos observado que el cambio de parte ha influido en que en algunos casos el número de léxico se haya incrementado y otras veces se haya disminuido.

En el guion que han elaborado o en la información donde han extraído las ideas, tenían apuntadas algunas palabras o expresiones formales. Ha sucedido que en el caso de los sujetos que han cambiado de parte expositiva, si dicha parte en el guion tenía más palabras formales que la parte que había explicado en la primera exposición, su media de léxico formal por minuto ha incrementado. En otros casos, si han cambiado su parte de exposición por otra que incluía menos palabras formales, el número de léxico formal ha disminuido. Como ejemplo, resulta muy significativo un caso concreto que vamos a analizar a continuación. El sujeto número diez (no lector) en la primera exposición únicamente emplea 1,13 palabras formales por minuto y en la segunda exposición,

cambia de parte y incrementa su número de léxico formal hasta 5,29 por minuto. Podemos afirmar con certeza que la mejora no se debe a que el propio individuo haya introducido más vocabulario formal o porque haya trabajado para mejorar su exposición (ver Tabla 17 de mejoría entre exposiciones), sino que la nueva parte que ha tenido que exponer exige un determinado léxico más formal para explicarlo. Sabemos que este hecho no se debe al trabajo puesto que en este caso, esa nueva parte que expone el sujeto coincide con la parte que había realizado anteriormente el sujeto 4 (lector) y curiosamente utiliza exactamente las mismas palabras formales en la segunda exposición que el sujeto número 4 utiliza en la primera. Con estos resultados queda manifiesta la importancia que ha tenido la parte que cada uno ha tenido que desarrollar en la primera y en la segunda exposición.

Siguiendo con este tema, resulta imprescindible destacar que en algunos casos que los sujetos han utilizado oraciones complejas, la misma frase palabra por palabra se ha podido leer en la pantalla del power point y han sido extraídas de sus fuentes de información. En el caso del sujeto 4 (lector) su media de oraciones complejas por minuto ha disminuido de 1,07 a 0 al cambiar de parte. Con estos datos podemos razonar que el cambiar de parte de exposición no solo ha influido en el léxico, sino que también ha influido en otros aspectos.

Hay que añadir también que en cuanto a los temas, las exposiciones se han realizado en torno a diversos tópicos como el Rally Dakar, el calentamiento global, el 11-S, la conquista de Navarra, Holanda, los Juegos Olímpicos, historia del Rock and Roll etc. Algunos tópicos por su propia naturaleza exigen utilizar palabras más formales o más técnicas y por esta razón creemos que los temas junto a la parte de la exposición que les ha tocado desarrollar han tenido relación con en el resultado final.

En conclusión por todos los datos que acabamos de mencionar, creemos que en la frecuencia de léxico usado ha tenido muchísima influencia el factor de cambiar o no cambiar la parte de la exposición, más que si el sujeto tiene hábito lector o no. Los resultados se pueden ver en las siguientes Tablas 18 y 19.

Frecuencia de léxico formal en la exposición 1 * Cambio de la información entre las dos exposiciones Crosstabulation

Count		Cambio de la información entre las dos exposiciones		Total
		Si	Misma información/p arte	
Frecuencia de léxico formal en la exposición 1	3.72 L	0	1	1
	2.47 L	0	1	1
	2.625 L	0	1	1
	4.28 L	1	0	1
	2.22 L	0	1	1
	5.71 L	1	0	1
	2.48 NL	0	1	1
	2.65 NL	0	1	1
	2.44 NL	0	1	1
	1.13 NL	1	0	1
	3.29 NL	1	0	1
	1.41 NL	0	1	1
Total	4	8	12	

Tabla 18. Cambio de parte de exposición entre las dos exposiciones y número de léxico formal en la exposición 1.

Frecuencia de léxico formal en la exposición 2 * Cambio de la información entre las dos exposiciones Crosstabulation

Count		Cambio de la información entre las dos exposiciones		Total
		Si	Misma información/p arte	
Frecuencia de léxico formal en la exposición 2	6.21 L	0	1	1
	3.43 L	0	1	1
	5.82 L	0	1	1
	6 L	1	0	1
	2 L	0	1	1
	3.46 L	1	0	1
	3.07 NL	0	1	1
	1.62 NL	0	1	1
	4.93 NL	0	1	1
	5.29 NL	1	0	1
	1.43 NL	1	0	1
	5.67 NL	0	1	1
	Total	4	8	12

Tabla 19. Cambio de parte de exposición entre exposiciones y número de léxico formal en la exposición 2.

4.6.3. Lee o no lee durante la exposición

Otro factor que creemos que ha tenido mucha influencia en los resultados es si el sujeto ha leído del guion o de la presentación del power point durante la exposición y el grado con el que lo ha hecho. Para eso, hemos dividido la variable en 3 partes: *lee durante la exposición, no lee durante la exposición o lee parcialmente*. Si miramos a la Tabla 20 que está a continuación, es evidente que por un lado, los que leen durante la exposición y a la vez tienen hábito lector (los 6 primeros empezando por la izquierda) han utilizado un mayor número de léxico que los que no lo hacen (4,28; 5,71) y a la vez, que los que no leen o leen parcialmente (3,72; 2,47 etc). Por otro lado, entre los que no tienen hábito lector uno de los que ha leído (el sujeto 10) ha obtenido el menor porcentaje de léxico

formal (1,13) y el otro (el sujeto 11) ha obtenido el resultado más alto del grupo de los no lectores (3,29). En el caso del primero, si analizamos la Tabla 19 del apartado anterior, podemos observar que es uno de los sujetos que ha cambiado de parte y como consecuencia, ha aumentado la media desde 1,43 hasta 5,21 en la segunda exposición. Por el contrario, en el caso del sujeto 11 que sí ha leído durante la presentación y ha obtenido un porcentaje de 3,29 en la primera exposición, no ha cambiado de parte en la segunda. Pero en este caso, si analizamos la Tabla 17 que expresa si ha trabajado o no en mejorar la exposición, podemos observar que el sujeto 11 ha sido uno de los que ha trabajado. Por lo tanto, en el caso del sujeto 10 creemos que en su mejora ha influido el cambio de parte y en el caso del sujeto 11, ha influido el factor de haber trabajado en su exposición.

Lee o no lee durante la exposición * Frecuencia de léxico formal en la exposición 1 Crosstabulation

Count		Frecuencia de léxico formal en la exposición 1											Total	
		3.72 L	2.47 L	2.625 L	4.28 L	2.22 L	5.71 L	2.48 NL	2.65 NL	2.44 NL	1.13 NL	3.29 NL		1.41 NL
Lee o no lee durante la exposición	Lee durante la exposición	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	1	0	4
	No lee durante la exposición	1	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	1	5
	Lee parcialmente	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	3
Total		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12

Tabla 20. Lectura durante la exposición, frecuencia de léxico formal en la exposición 1 en función del hábito lector.

En el caso de los conectores, hemos concluido en la parte de la descripción lingüística que los que tienen hábito lector utilizan mayor variedad de conectores que los que no lo tienen. Pero entre los que tienen hábito lector y además leen durante la exposición, el número de conectores por minuto es aún mayor que los que tienen hábito lector pero no leen durante la exposición (5,82, 4,76 frente a 3,18 y 3,9 en la exposición 1).

Por consiguiente, si observamos los resultados, inicialmente podríamos pensar que la lectura puede influir en la expresión oral formal, pero después de analizar cómo el cambiar de parte, el trabajar específicamente las mejoras propuestas o leer durante la exposición también puede influir, no podemos afirmar con certeza que el hábito lector ha sido el factor principal para haber mejorado la expresión oral formal.

4.6.4. Frecuencia con la que hablan en castellano formal

Para terminar, es necesario mencionar los datos relativos a la frecuencia de uso del castellano formal fuera de las aulas. El 50% de los no lectores *casi nunca* habla en castellano de manera formal. El 50% de los que sí lee lo *hace a veces* y el 33,3% *muchas veces*. Estos datos creemos que están directamente relacionados con la lengua que emplean en casa, puesto que, como hemos destacado anteriormente, la mayoría utiliza el euskera como L1 para las situaciones formales. Resulta llamativo el hecho de que los sujetos con hábito lector hablan más castellano que euskera. El 66,7% de los que tienen hábito lector tiene como lengua materna el castellano, aunque después hayan adquirido la lengua vasca sin ningún problema y se hayan convertido en personas bilingües. Con esto podemos suponer que en su vida han tenido más oportunidades y más contextos donde han podido hablar en castellano y si tenemos en cuenta este factor parece lógico que en general hayan obtenido mejores resultados en la expresión oral formal que los que no tienen hábito lector.

5. CONCLUSIONES

En las siguientes líneas, daremos respuesta a los objetivos que habíamos planteado al inicio de nuestra la investigación.

1-Comprobar si difieren en algún aspecto de la expresión oral formal los alumnos de L1 euskera que leen frente a los que no leen.

Después de discutir los resultados de nuestros datos, podemos afirmar que en principio nuestra hipótesis principal referente a que la lectura no mejora la expresión oral formal parece confirmarse solo en parte. Si hacemos una recopilación de los resultados que nos ha ofrecido la parte lingüística de la investigación, podemos decir que el nivel del léxico y de los conectores en el caso de los alumnos que tienen hábito lector es mayor frente a los que no son lectores. Aunque hay que matizar que las diferencias no muy significativas, ya que los lectores utilizan de media una palabra formal más por minuto que los no lectores. En el caso de la repetición del léxico los lectores han obtenido mejores resultados. En general, en la primera exposición no hemos observado ninguna diferencia

entre los dos tipos de alumnos, pero en el caso de la segunda exposición, los lectores han repetido un menor número de conectores que los no lectores. En el caso de las oraciones complejas y los pares de sinónimos, no hemos observado diferencias significativas. Por lo tanto, tampoco podemos afirmar que la lectura influya directamente en la expresión oral formal puesto que de ser así, los sujetos lectores también habrían obtenido mejores resultados en todos los aspectos analizados.

Ahora bien, como ya hemos venido señalando, en nuestra investigación ha resultado que la mayor parte de los sujetos lectores tiene como lengua materna el castellano. Esto ayuda a pensar en que no podemos determinar con exactitud si ha sido el factor de la lectura lo que ha ayudado a que los sujetos lectores obtengan mejores resultados o si la lengua materna ha jugado algún papel. Estudios posteriores en los que la lengua materna se mantenga constante podrían dar respuesta a este hecho de manera más fiable.

2-Comprobar si ofreciendo situaciones adecuadas de práctica de expresión oral ésta mejora

A través de la secuencia didáctica hemos querido desarrollar ciertos aspectos de la exposición oral como las partes de la exposición y la expresión no verbal. Después de analizar los vídeos de los alumnos y los resultados de la evaluación de las exposiciones, hemos podido concluir que el ofrecer contextos adecuados para trabajar la expresión oral ayuda a mejorar dicha competencia. En este sentido nuestra hipótesis parece ser cierta. Asimismo, la secuencia didáctica se muestra como una herramienta útil que debería utilizarse en el desarrollo de la expresión oral formal. Aunque todos los sujetos han mejorado algún aspecto de la expresión oral, se ha observado una mayor evolución en los alumnos aplicados y trabajadores. Es decir, algunos alumnos han dado importancia a mejorar su exposición y han trabajado fuera de clase para lograrlo. Con esto se puede suponer que aunque se ofrezca a todos un contexto determinado para mejorar la expresión oral formal, solamente podrán obtener mejoras significativas aquellos que las trabajen conscientemente. Por lo tanto, creemos que si se diseñan secuencias didácticas motivadoras y divertidas para trabajar la oralidad y se aplican con constancia, los alumnos mostrarán mayor interés en las actividades y por lo tanto, obtendremos grandes mejoras

en la expresión oral formal de los alumnos.

Como hemos observado anteriormente, el hecho de que la investigadora fuese una docente en prácticas y de que la asignatura donde se elaboró la secuencia no fuera una troncal, ha tenido como consecuencia que muchos de los alumnos no le hayan dado la importancia que la actividad requería. Estas causas creemos que están detrás del poco trabajo realizado por algunos alumnos.

3-Comprobar si los alumnos L1 castellano en general gozan de una mejor expresión oral formal.

Los alumnos que tienen como lengua materna el castellano aunque empleen el euskera como lengua para las situaciones formales, han obtenido mejores resultados que los que tienen el euskera como lengua materna. Como hemos mencionado, el hecho de que los sujetos lectores tuvieran el castellano como L1 ha puesto en duda si es el hábito lector o más bien la lengua materna lo que determina el nivel de expresión oral formal. En nuestra opinión, aunque algunos aspectos de la expresión oral formal son mejores en el caso de los que tienen hábito lector, la L1 ha podido tener mayor influencia en el caso de los sujetos de esta investigación puesto que las mejoras no son notables en todos los aspectos analizados.

4-Comprobar si el grupo social tiene relación con la competencia en expresión oral formal.

En nuestra investigación hemos concluido que el grupo social puede influir en el hábito lector, ya que generalmente los sujetos de nuestra investigación que tienen hábito lector están en grupos sociales ligeramente más elevados que los no lectores. No obstante, no podemos determinar si el grupo social tiene influencia en la expresión oral formal, al menos en el caso del léxico, ya que como hemos observado, la media del número de léxico de los que tienen hábito lector es mayor que los que no leen habitualmente. Dicho de otra manera, si decimos que los lectores tienen una mejor expresión oral formal y que además, están en un grupo social más elevado que los no lectores, no podemos concluir si es la lectura o el grupo social lo que influye en mayor medida en la expresión oral formal. En nuestra opinión, ambos factores deben tenerse en cuenta como determinantes del nivel de expresión oral formal de los alumnos.

Por lo tanto, como conclusión final se puede afirmar que el grupo social, la lengua materna y el hábito de lectura pueden ser causas influyentes en el nivel de expresión oral formal de los aprendices de una segunda lengua, tal y como habíamos predicho al inicio de la investigación. Otros factores como el leer durante la exposición, el tema, la frecuencia con la que hablan la lengua formal, el trabajo realizado y el nivel de implicación del sujeto también influyen en el resultado final de la exposición. De esta manera, nuestros resultados nos permiten señalar que aunque parece evidente que aquellos que tienen hábito lector en general gozan de una mejor expresión oral formal, se confirma también que la frecuencia con que el sujeto se expone a situaciones formales, tiene influencia en la mejora de la oralidad formal. Por un lado, los sujetos con L1 castellano han obtenido mejores resultados en expresión oral formal que los que tienen L2 castellano y por otro lado, porque hemos observado que aplicando contextos adecuados se puede mejorar la exposición oral formal de los sujetos. Si además, los sujetos se implican en la causa, las mejoras se producen de manera muy significativa. Asimismo, hay que destacar que nuestra teoría de que la lectura en sí sola no mejora la expresión oral formal parece confirmarse, ya que hemos concluido que otros factores también contribuyen en la mejora de la expresión oral formal.

Para finalizar, después de reflexionar acerca de los resultados de nuestra investigación, nos parece importante destacar que como afirma Vilá y Santasusana (2011), la escuela ha de abordar de manera sistemática el aprendizaje de los usos lingüísticos orales menos presentes en la cotidianidad de los alumnos, puesto que estos son imprescindibles para su futuro. Es decir, aunque otros factores además de la lectura afecten también en la expresión oral de nuestros alumnos, como docentes nuestra misión es proporcionar oportunidades para que se trabaje esta competencia. De esta manera, los menos expuestos a situaciones donde se requiere un registro formal, tales como los alumnos aprendices de L2, podrán llegar a ser personas competentes en expresión oral formal, algo esencial para el futuro profesional y social de estos alumnos. Creemos que esta investigación ha conseguido aportar algunos resultados importantes que confirman este extremo.

6. Referencias

Ball, S. E. 2003. The relation between reading and writing development in English and ESL student. Editor Thesis (Ph.D.). University of Toronto. ISBN 0612783650, 9780612783652

Ballesteros, C y Palou, J. 2005. Las creencias del profesorado y la enseñanza de la lengua oral. En: El discurso oral formal: contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas. Vilá i Santasusana, M. (coord.). pp.101-116. ISBN 84-7827-404-9.

Bustinduy, I. 2013. Presentaciones efectivas. Técnicas para la exposición oral de trabajos y proyectos académicos. ISBN: 978-84-9064-133-0. Barcelona: UOC

Camps, A. 2002. Hablar en clase, aprender lengua. *Aula de Innovación Educativa*, Mayo, XI (111), pp. 6-10. ISSN 1131995X.

Camps, A. 1994: L'ensenyament de la composició escrita. Barcelona: Barcanova.

Consejería de Educación, Gobierno de Cantabria. Plan lector. Disponible en: http://www.educantabria.es/docs/planes/plan_lector/plan_lector.pdfphpMyAdmin=DxoCA dBlc%2CANuNikvc-WZcMiFvc

Cros, A. y Vilà, M. 1997: La llengua oral: propostes per a l'avaluació. Ribas, T. (coord.), L'avaluació formativa en l'àrea de llengua. Barcelona: Graó.

DeBarishe, B.D. 1995. Maternal beliefs systems: Linchpin in the home reading process. *Journal of Applied Developmental Psychology*, N° 16, pp. 1-20.

Dolz, J. y Schneuwly, B. 1998. Pour l'enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école, París: ESF.

Dupuy, B. y Krashen, S. 1993. Incidental vocabulary acquisition in French as a foreign language. *Applied Language Learning*, N° 4 (1,2), pp.55-63.

Farran, L.K, Bingham, G, y Matthews, M. 2011. The relationship between language and reading in bilingual English-Arabic children. Poster accepted for presentation at the Society for Research in Child Development (SRCD) meeting in Montreal, Canada.

Disponible en : http://scholarworks.gsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1012&context=ece_diss [Consulta 14 de mayo de 2014]

González, L. 2004. La comprensión y producción de la exposición oral como técnica didáctica. *Zona próxima: revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación*. Nº 5. pp. 86-111. ISSN: 1657-2416.

Hoff, E. 2005. How social contexts support and shape language development. *Developmental review*. Nº 26 (2006), pp. 55-88. Elsevier.

Horst, M., Cobb. T y Meara, P. 1998. Beyond Clockwork Orange: Acquiring second language vocabulary through reading. *Reading in a Foreign Language*. Nº 11 (2). pp. 207-223.

Jiménez, J.E. 2012. "Siempre se ha creído que la lectura mejora la escritura pero es al revés". Periódico El Día.es. Disponible en: <http://eldia.es/2012-01-22/sociedad/1-Siempre-ha-creido-lectura-mejora-escritura-es-reves.htm>

Kaplan, J., y E. Palhinda. 1981. Non-native speakers of English and their composition abilities: A review and analysis. In *Linguistics and literacy*, de. W. Frawley. New York: Plenum Press, pp. 425-457.

Krashen, Stepehn D. 2004. The power of reading: Insights from the Research. USA: Heinemann. ISBN 1-59158-169-9.

Larrañaga, E y S, Yubero. 2005. El hábito lector como actitud. El origen de la categoría de "falsos lectores". Universidad de Castilla-La Mancha. Revista OCNOS, nº1, pp.43-60. Disponible en: <https://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/download/168/149>

Lever, R y Sénéchal, M. 2011. Discussing stories: On how a dialogic reading intervention improves kindergartners' oral narrative construction. *Journal of Experimental Child Psychology* , Volume 108, January. pp.1-24.

López Pérez, M.V. (2005). El léxico en el marco de la enseñanza de E/L2 en contextos escolares: análisis y perspectivas para su tratamiento didáctico. Tesis doctoral,

Universidad de Navarra, Facultad de Filosofía y Letras, Programa de doctorado en Lingüística hispánica. Pág. 356-357

MacArthur, Graham y Fitzgerald. 2008. Handbook of writing research. Guildford Press. ISBN-10:1593857500

Miller et al. Oral language and reading in bilingual children. *Learning Disabilities Research & Practice*, N° 21 (1), pp (30-43).

Moreno, V. 2007. La escritura como estímulo de la lectura. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, N°44, pp. 69-78. ISSN 1133-9829.

Nag, Sonali y J.Snowling, Margaret. 2011 Reading comprehension, decoding skills and oral language. *EFL Journal*, Volumen 2 N° 2, Junio, pp. 85-105 Disponible en: http://linguaakshara.org/yahoo_site_admin/assets/docs/EFL_Journal_June_2011_Special_Issue.2953850.pdf [consulta 13 de mayo de 2014].

Nagy, W. E. 1988. Teaching Vocabulary To Improve Reading Comprehension. ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills, Urbana, Ill.; International Reading Association, Newark, Del.; Washington, DC. ISBN-0-8.

Portoles, J. 2007. Marcadores del discurso. Barcelona: Ariel. ISBN 8434482746

Pulido, D. 2003. Modeling the role of second language proficiency and topic familiarity in second language incidental vocabulary acquisition through reading. *Language learning*. N° 53 (7), pp. 233-284.

Ramírez, J. 2007. Hablar en público en lengua extranjera: la exposición. Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE. En *XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE)*. Balmaseda, E. (coord). Vol.2. ISBN 978-84-96487-19-2, pp. 1223-1236. *Logroño. 27-30 de septiembre de 2006*

Salyer, M. 1987. A comparison of the learning characteristics of good and poor ESL writers. *Applied Linguistics Interest Section Newsletter*, TESOL, N° 8, pp 2-3.

Sánchez-Cano, M. 2009. La lengua oral y la conversación en el aula. En: La conversación en pequeños grupos en el aula. Barcelona: Grao.

Sim, Soh Hong. 2012. Supporting children's language and literacy skills: the effectiveness of shared book reading intervention strategies with parents. PhD thesis, Queensland University of Technology. Disponible en: <http://eprints.qut.edu.au/60975/> [consulta 25 de marzo de 2014]

Solé, Isabel. 2002. Hablar para leer. Aula de Innovación Educativa, Mayo, XI (111) pp. 11-14. ISSN 1131995X.

Solé, Isabel. 2007. La exposición pública del trabajo académico del texto para ser leído al texto oral. En: Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos: conocimientos y estrategias. Badia, C (coord.). pp.113-136. ISBN 84-7827-477-4.

Trigo, JM. 1998. Desarrollo de la oralidad en la educación secundaria. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*. Nº 31. Lopez, A (coord), pp. 35-53. Universidad de Sevilla. ISSN 0213-8646.

Vilá, Montserrat. 2003. Enseñar a hablar y a escuchar. Enseñar y aprender lenguas. Nº 330. pp 46-50. ISSN 0210-0630.

Vilá, Montserrat 2005. El discurso oral formal: contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas. Barcelona Graó. pp. 25-36. ISBN 84-7827-404-9.

Vilá, Montserrat. 2009. 6 Criterios para enseñar lengua oral en la Educación Obligatoria. MEC. Portal Digital: [www. Leer.es](http://www.Leer.es) [Consulta 2 marzo 2014].

Wolf, Christian. 2011. El beneficio encubierto de leer. *Mente y cerebro*. Nº 47. pp. 36-41. ISSN 1695-0887.

7. ANEXOS

7.1 Secuencia didáctica: trabajando la expresión oral formal

RESUMEN:

Esquema de una secuencia didáctica que tiene como objetivo trabajar la exposición oral formal en clase.

GRUPO:

-Curso: 3º de la ESO de la Ikastola Andra Mari de Etxarri-Aranatz.

-Los **contenidos** que trabajaremos son:

*El esquema de una exposición oral

*Búsqueda de información

*El lenguaje no verbal: posición corporal, gestos y mirada. (componente estratégico retórico)

*Voz y entonación (componente lingüístico discursivo)

-**Contenidos oficiales** del currículum:

-**Generales:** Escuchar y comprender, hablar y conversar.

-Exposición de la información tomada de un medio de comunicación acerca de un tema de actualidad, respetando las normas que rigen la interacción oral.

-Explicaciones orales sencillas de forma ordenada y clara, previamente preparadas, sobre hechos de actualidad social, política o cultural que sean del interés del alumnado, con ayuda de medios audiovisuales y de las TIC.

-Texto expositivo (definición, explicación, resumen).

-**Expresión oral:**

-Preparar una exposición oral dirigida a los compañeros en el ámbito educativo y una intervención en una conversación atendiendo a los diferentes aspectos: objetivo, interlocutores, registro, estilo del discurso.

-Recoger y organizar la información en función de la finalidad y audiencia, preparando un guion y ensayar su exposición.

-Expresarse con claridad, sin perder el hilo, ni recurrir continuamente al guion, con apoyo de medios audiovisuales y de las tecnologías de la información y comunicación.

-Valorar objetivamente la exposición propia y la de los demás. Descubrir con ayuda del profesor modos de mejorar la forma y el contenido.

MATERIALES:

-Ordenador con proyector o pizarra digital para el soporte de las exposiciones orales

-Cámara de vídeo.

-Aula ordinaria

-Fichas con indicaciones para la preparación de la exposición y para la evaluación

TEMPORALIZACIÓN:

6 Sesiones presenciales de 55 minutos

SECUENCIA DIDÁCTICA:**1. Tarea final:**

Exposición oral en grupos de cuatro personas de cinco minutos de algún tema de interés de los alumnos.

2. Objetivos:

-Mejorar la competencia oral formal en los alumnos de modelo D en Lengua Castellana.

-Aprender la estructura y elementos importantes de la exposición oral, los componente estratégico retóricos y el componente lingüístico discursivo.

-Aprender a buscar y seleccionar la información.

-Fomentar la cooperación y el espíritu crítico

3. Desarrollo de la secuencia:**SESIÓN 1**

OBJETIVO/S: *Conocer y asimilar las partes de la exposición ora y hacer una primera pequeña intervención oral en grupo.*

ACTIVIDAD/ES:

Actividad 1: En grupos de 4 personas explicarán ellos mismos las partes de la exposición oral. Para ello, se les dará una ficha donde estén explicadas las partes y los pasos a seguir para la elaboración de ésta. Son las siguientes:

-Es decir, En las partes de la exposición encontramos 3 partes teóricas y en los pasos para la elaboración 5. Un total de 8 partes. Cada alumno tendrá que explicar a los otros 3 miembros de su grupo las dos partes que le toque. Si cada alumno explica dos partes a su compañero, todos habrán expuesto unos minutos y de esta manera, ellos mismos impartirán la teoría que deben asimilar. De esta manera impulsaremos un aprendizaje más significativo. Para ello, cada alumno preparará un pequeño guion para su explicación (10-15 minutos). El profesor estará observando el trabajo de los grupos y atenderá a las dudas que vayan surgiendo. Además, analizará los guiones y aconsejará a los alumnos sobre qué debería aparecer en su exposición y qué no.

-Tendrán un máximo de 5 minutos para presentar la parte que les ha tocado (un máximo de 20 en total) a los

compañeros del grupo.

-Cada alumno hará una **autoevaluación** sobre si ha respetado las partes de la exposición.

Actividad 2: Elección del tema

Conjuntamente en clase se hará una tormenta de ideas (brainstorming) sobre qué temas elegir para la exposición. Se elegirán 5 temas para la exposición oral formal final.

EVALUACIÓN:

ACTIVIDAD 1 Lectura. Elaboración del esquema. Presentación.

¿Ha habido dificultades a la hora de entender el texto? ¿Han reaccionado bien a este primer acercamiento a la exposición oral? ¿Que ellos hayan explicado el tema ha hecho que surjan más preguntas que si no lo tuviesen que hacer ellos? ¿Han tenido en cuenta la estructura de la exposición oral?

ACTIVIDAD 2. Tormenta de ideas. Selección del tema.

¿Han sido participativos? ¿Han propuesto temas de interés? ¿Han tenido un buen criterio de selección?

Propuestas de mejora:

SESIÓN 2

OBJETIVO/S: *Reflexionar acerca de la importancia de la voz en las presentaciones orales, postura corporal, gestos y el lenguaje no verbal. Uso de la dramatización para trabajar estos aspectos.*

ACTIVIDAD/ES

Actividad 3: Trabajando el lenguaje no verbal y la voz

El profesor hace una pequeña exposición aproximadamente de un minuto dos veces y se les pedirá a los alumnos que presten mucha atención a la forma de decirlo, más que al contenido del discurso.

-La primera vez lo hará hablando muy bajo, a gran velocidad, moviendo excesivamente las manos o con las manos en los bolsillos, encorvado y mirando al suelo. La segunda vez lo hará hablando con un volumen adecuado, una velocidad adecuada, erguido, moviendo las manos pero no de forma desmesurada y mirando a todo el público.

-Iniciaremos un pequeño debate: *¿Cuál es la diferencia entre una exposición y otra? ¿Cuál ha estado mejor?*

¿Qué cosas han mejorado desde la primera exposición a la segunda? ¿Qué aspectos hay que tener en cuenta para hacer una buena exposición oral? ¿Es importante cómo decimos las cosas? ¿Qué impacto tiene en el oyente?.

-Se escribirán las ideas que surjan en la pizarra. El profesor irá haciendo preguntas para que los alumnos de forma inductiva mencionen los elementos importantes a tener en cuenta en cuanto a volumen, gestos, posición corporal y lenguaje no verbal (20 minutos).

-El profesor impartirá después de la actividad una ficha donde se expliquen todas estas cuestiones para que los alumnos tengan la teoría de forma escrita y así poder releerlas a la hora de preparar sus exposiciones.

Actividad 4: Microactividades donde participarán todos los alumnos: Dramatización.

-Situación 1: Se pondrán en grupos de 3 y se les presentará la siguiente situación:

Dos coches en una maniobra de aparcamiento tienen un golpe. Los dos conductores (una mujer y un hombre) discuten acerca de quién ha tenido la culpa. Además, fueron novios hace años y ella le dejó por otro chico. Al verles discutir, el guardia de seguridad del parquin llama a la policía foral y viene un agente al lugar de los hechos.

Personajes/participantes:

-Dos chicas: la mujer conductora y la agente de policía foral.

-Un chico: el conductor

Teniendo en cuenta el personaje que les haya tocado, tendrán que decidir cuáles serán sus gestos, el tono de la voz, el ritmo con el que hablarán (el policía voz tranquilizadora, los conductores estarán más alterados etc) y la posición corporal (de amenaza, de relajación etc.). En 5 minutos describirán en una ficha que les proporcionará el profesor las decisiones que han tomado acerca de estas cuestiones. Después, harán una pequeña improvisación de 5-10 minutos donde recrearán esta situación por grupos.

-Situación 2:

Dos alumnos han roto el cristal de clase. El director o directora del centro llama a los alumnos para resolver la situación. Elige el sexo del personaje que te haya tocado y piensa cuál será tu actitud y por lo tanto, ten en cuenta todas las cuestiones aprendidas en esta clase.

-Recreación de la situación 2

-Reflexión grupal final:

-¿Cómo os habéis sentido?

-¿Habéis tenido en cuenta todos los elementos que hemos mencionado al principio de clase?

-¿Qué se os ha hecho lo más difícil? ¿Y lo más fácil?

-¿Qué creéis que es lo más importante a la hora de hacer una exposición oral?

-¿Que aspectos tendréis que tener en cuenta para vuestra exposición?

EVALUACIÓN

ACTIVIDAD 3. Diferenciar. Reflexionar.

¿Han sabido diferenciar los dos tipos de exposición? ¿Han sabido valorar las diferencias de volumen, gestos, posición corporal y lenguaje no verbal? ¿Han sido participativos?

ACTIVIDAD 4. Recrear.

¿Han tenido en cuenta los elementos trabajados en la actividad 3? ¿Ha sido útil esta actividad? ¿Hemos fomentado la reflexión de los alumnos acerca del volumen, gestos etc.? ¿Se han mostrado participativos? ¿Ha sido difícil llegar a ver las dramatizaciones de todos los alumnos?

Propuestas de mejora:

SESIÓN 3

OBJETIVO/S: *Ofrecer unos criterios de búsqueda de información y uso del power point para la elaboración de la presentación.*

ACTIVIDAD/ES:

Actividad 5- Búsqueda y selección de información y elaboración de guion.

-Los alumnos habrán traído desde casa información sobre su tema de al menos 4 fuentes diferentes de información. Se les habrá dado una ficha con indicaciones de qué fuentes son fidedignas.

-Se pondrán en grupo y compartirán con los miembros de su grupo toda la información obtenida. Tendrán que leer y seleccionar la información que más les conviene para su presentación. Según el tema escogido, el profesor les dará unas pautas sobre el esquema que deben seguir o sobre qué información es o no es pertinente.

-Una vez seleccionada la información, elaborarán un guion que tendrán que utilizar para su presentación. No escribirán el texto, únicamente escribirán el guion y decidirán qué parte expondrá cada uno.

-Si el grupo no conoce el programa Power Point se les dará unas pautas de cómo utilizarlo.

EVALUACIÓN

ACTIVIDAD 5. Búsqueda de información. Selección. Elaboración de esquema.

¿Han traído suficiente información? ¿Han utilizado fuentes fidedignas? ¿Les ha dado tiempo a elaborar todo el esquema?

Propuestas de mejora:

SESIÓN 4

OBJETIVO/S: *Realizar la exposición por primera vez delante de los compañeros.*

ACTIVIDAD/ES:

Actividad 6

-Por grupos de 4 personas (al rededor de 7-8 grupos) harán una presentación de alrededor de 5 minutos con ayuda de programa Power point. La actividad se grabará en vídeo.

EVALUACIÓN:

ACTIVIDAD 6. Realización de la presentación 1.

¿Ha dado tiempo? ¿Cómo lo han hecho? ¿Cómo ha sido el primer contacto con la exposición oral y con hablar delante de toda la clase?

Propuestas de mejora:

SESIÓN 5

OBJETIVO/S: *Visualizar las grabaciones de las exposiciones y hacer una autoevaluación*

ACTIVIDAD/ES

Actividad 7: Ver los vídeos

Actividad 8: Hacer la autoevaluación

EVALUACIÓN:

ACTIVIDAD 7. Ver los vídeos

¿Han estado atentos? ¿Ha servido de ayuda?

ACTIVIDAD 8. Autoevaluación

¿Han reflexionado acerca de su exposición? ¿Han rellenado las autoevaluaciones?

Propuestas de mejora:

SESIÓN 6

OBJETIVO/S: *Mejorar la exposición oral formal.*

ACTIVIDAD/ES

Actividad 9

Se repetirá la exposición teniendo en cuenta las propuestas de mejora mencionadas por el profesor y su autoevaluación. La actividad se grabará en vídeo.

EVALUACIÓN:

ACTIVIDAD 9: ¿Se ha notado mejoría de la primera exposición a ésta? ¿Han tenido en cuenta las propuestas de mejora del profesor? ¿Han controlado bien el tiempo?

Propuestas de mejora:

7.2. Rúbricas

1-Valoración de la primera exposición oral:

Exposición 1: Nombre del sujeto	Tiempo de exposición	Presentación de power point	¿Han respetado las partes de la exposición?	Expresión corporal (gestos, mano etc.)	Volumen, ritmo y entonación	Observación

2-Mejoras entre las dos exposiciones:

Exposición	Tiempo de	Presentación de	¿Han	Expresión	Volumen,	Otras mejoras

12-Provincia _____

13-Tiempo que lleva el padre en la zona _____

14-Lengua que habla el padre en casa: *Castellano Euskera Ambas Otra:* _____

15-Lugar de nacimiento de la madre _____

16-Provincia _____

17-Tiempo que lleva la madre en la zona _____

18-Lengua que habla la madre en casa: *Castellano Euskera Ambas Otra:* _____

19-Conocimiento de euskera

Entiendo: *Todo Bastante Poco Nada*Hablo: *Todo Bastante Poco Nada*Leo: *Todo Bastante Poco Nada*Escribo: *Todo Bastante Poco Nada*

20-Conocimientos de castellano

Entiendo: *Todo Bastante Poco Nada*Hablo: *Todo Bastante Poco Nada*Leo: *Todo Bastante Poco Nada*Escribo: *Todo Bastante Poco Nada*

21-Durante tus estudios, ¿En qué lengua se impartían las clases?

Educación primaria: *Castellano Euskera Ambas*Educación secundaria: *Castellano Euskera Ambas*

22-¿En qué idioma hablas habitualmente en la administración pública?

Euskera Castellano

23-¿En qué idioma te sientes más cómodo hablando delante de gente desconocida en situaciones formales?

Euskera Castellano

24-¿Cuál es la profesión de tus padres: _____

25- Nivel de formación de tu padre:

Estudios básicos *FP* *Universidad* *Máster* *Doctorado*

26-Nivel de formación de tu madre:

Estudios básicos *FP* *Universidad* *Máster* *Doctorado*

27- Vives en:

Piso *Casa* *Adosado*

28-Vives en:

Pueblo *Ciudad*

29-Número de vehículos que pertenecen a tu núcleo familiar: _____

30- ¿Sueles ir de vacaciones al menos una vez al año?

Sí *No*

31-¿Quiénes vivís en casa?¿Qué miembros de tu familia vivís en la casa familiar?

32- ¿Cuántas horas dedicas al día al ocio?

Entre semana: _____

El fin de semana: _____

11-¿Qué haces en tu tiempo de ocio?

32-¿Con quién pasas tu tiempo de ocio?

Encuesta nº 2:

1-¿Te gusta leer?

Sí *No*

2-¿Sueles leer habitualmente?

Sí *No*

3-¿Cuales de los siguientes tipos de lectura sueles leer más? (puedes escoger más de una opción)

Periódicos (papel o digital) *Revistas (papel o digital)* *Novela*
Poemas *Teatro* *Cómic* *Ensayo* *Otros: _____*

4-¿Cuántos libros (novelas, ensayos, libros de poemas etc) lees al año a parte de las lecturas obligatorias?

Ninguno *Entre 1 y 3* *Entre 3 y 5* *Entre 5 y 10* *Más de 10*

5-¿En qué idioma lees más?

*Euskera**Castellano**Inglés**Otros*

6-¿Cuántos libros (novelas, ensayos, libros de poemas etc) lees al año a parte de las lecturas obligatorias en castellano?

*Ninguno**Entre 1 y 3**Entre 3 y 5**Entre 5 y 10**Más de 10*

7-¿Tienes muchos libros en casa?

*Entre 5 y 20**Entre 20 y 50**Entre 50 y 100**Más de cien*

8-¿Cuántos libros tienes en castellano?

*Entre 5 y 20**Entre 20 y 50**Entre 50 y 100**Más de cien*

9-¿Con qué frecuencia se compra en tu casa el periódico?

*Todos los días**3 veces a la semana**2 veces a la semana**una vez a la semana**nunca*

9-¿Qué momento del día prefieres para la lectura? (puedes escoger más de una opción)

*Al acostarse**Al levantarse**Durante el día**Durante la noche**Ninguno*

10-¿En qué época del año lees más habitualmente? (puedes escoger más de una opción)

*Parecido durante todo el año**Durante el curso escolar**En verano**Entre semana**Fin de semana*

11-¿Leen habitualmente tus padres (novelas, ensayos, cómics etc)?

*Si**No**Uno de ellos*

12-¿Leen habitualmente tus hermanos? (novelas, ensayos, cómics etc)

*Si**No**Uno de ellos*

13-¿En tu familia (tú incluido) si alguno lee habitualmente, dónde consigue las lecturas? (puedes elegir más de una opción)

*Los compramos**Nos lo deja un amigo**Lo descargamos por Internet**Nos los regalan**En la escuela**En la biblioteca*

14- En relación con el coste de la vida, ¿cuál es tu valoración del precio de los libros?

*Muy caros**Bastante caros**Ni caros ni baratos**Baratos*

15- Si los libros fuesen más baratos, ¿crees que en tu casa se comprarían más libros y se leería más?

Sí No No lo sé

Encuesta nº 3:

1-¿Haces alguna de estas actividades relacionado con la oralidad?

Si: -Teatro

-Versolarismo

-Otros: _____

No

2-¿Te ha tocado alguna vez hablar en público?

Si: -¿En qué situación? _____

-¿En qué idioma lo has hecho? _____

No

3-¿Has hecho alguna exposición oral o has narrado algún cuento en clase alguna vez?

Si: ¿Cuál Explica: _____

No

4-¿Has tenido que hablar improvisadamente en castellano delante de tus compañeros alguna vez?

Sí

No

5-¿Con qué frecuencia hablas en castellano de manera formal delante de tus compañeros?

Habitualmente

Muchas veces

A veces

Casi nunca

Nunca

6-¿Con qué frecuencia hablas en castellano de manera formal en tu vida?

Habitualmente

Muchas veces

A veces

Casi nunca

Nunca

7-¿Tomas parte en algún grupo juvenil donde se utilice el castellano como lengua para debatir algunos temas?

Si: ¿En cuál? Explica _____

No