

# Hábito lector y expresión oral formal en sujetos vascoparlantes que tienen el castellano como segunda lengua

Garazi OTXAGABIA LETAMENDIA

Máster en Formación de Profesorado de Educación Secundaria  
Universidad Pública de Navarra  
[gotxagabia\_7@hotmail.com]

**Resumen:** Este artículo supone un resumen de un estudio homónimo presentado como trabajo final de máster. 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:** This article is a summary of a homonym study presented as master final project. 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.

**Keywords:** formal oral expression; reading habit; second languages; Basque speakers; Spanish as a second language.

## 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 lengua<sup>1</sup> el fomento de la lectura puede suponer una mejora de la expresión oral, sobre todo en cuanto a vocabulario se refiere, está muy extendida. 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 lengua<sup>2</sup>. 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.

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 dife-

---

1. L1 a partir de aquí.  
2. L2 a partir de aquí.

rente. 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.

## 2. Objetivos

Los objetivos generales planteados al inicio de nuestra investigación son los siguientes:

- Comprobar si los alumnos de L1 castellano en general gozan de una mejor expresión oral formal.
- Comprobar si difieren en algún aspecto de la expresión oral formal los alumnos de L1 euskera que leen frente a los que no leen.
- 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.

- 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, estos hablantes habrán vivido un mayor número de contextos orales formales puesto que sus padres se mueven en ambientes donde muchas veces predomina la oralidad formal. Así, 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 del alumnado.

### 3. Marco teórico

#### 3.1. *Desarrollo de la competencia oral*

Saber hablar de forma elocuente es una competencia muy valorada en la vida personal y profesional. 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 deriva de la falta de un modelo explicativo y de la falta de una tradición docente en la enseñanza sistemática de 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 (cf Camps 1994; Cros y Vilá 1997) han destacado su importancia y utilidad 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.

En el caso de nuestra investigación, como método del discurso hemos decidido valernos de la «exposición oral». 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 del alumnado.

### 3.2. *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 muchos 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 como afirma Camps (2002) hasta hace poco no se tomaban en consideración 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.

Por un lado, hay que tomar en cuenta 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. Según estos autores, los niños aprenden a hablar en primer lugar, y si un niño muestra dificultades en la oralidad, también los tendrá en la escritura. Sin embargo, estos autores destacan que la escritura también influye 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.

Por otro lado, 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. 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. 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.

Por último, hay que destacar 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.

### 3.3. *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 éste 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). Asimismo, algunos autores como Krashen (2004) afirman 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.

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 escrita, reforzando las destrezas básicas para el desarrollo de las 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. 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 sintáctica, la investigación concluye 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.

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 aprendizaje 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. Esto nos ha llevado a pensar, como hemos mencionado anteriormente, 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 tiene las mismas oportunidades o contextos donde pueda desarrollar una actividad oral formal.

#### 4. 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.

#### 4.1. *Selección de la muestra*

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 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 Icastola 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. Se ha escogido a 12 sujetos de tercero de la ESO entre los cuales 6 tienen hábito lector y otros 6 no lo tienen. El grupo es mixto, se han escogido tanto chicos como chicas (3 chicos y 9 chicas). 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.

##### 4.1.1. *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. Con respecto a la encuesta, en el caso de las preguntas que hacían referencia al número de lecturas realizadas

en castellano o de 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*. 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.

#### 4.1.2. *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 este modo, hemos podido obtener unos perfiles lingüísticos lo más equilibrados posibles. Esta ha sido la división de los sujetos teniendo en cuenta su hábito lector y su perfil lingüístico:

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

Por lo tanto, 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 en el de los no lectores, se ha realizado una selección intencionada.

#### 4.2. *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.

##### 4.2.1. *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 producciones 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.

#### 4.2.2. *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 ESO. 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.

#### 4.2.3. *Rúbrica*

Para la investigación se ha elaborado una rúbrica con los aspectos trabajados en clase y se han comparado las grabaciones de las dos exposiciones realizadas

por los alumnos con el fin de observar las mejoras que han desarrollado. Esta rúbrica ha evaluado las siguientes cuestiones: tiempo de exposición; calidad de la presentación (power point); si han respetado o no las partes de la exposición; expresión corporal; volumen, ritmo y 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 que después se ha tomado en cuenta en la investigación.

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.

#### 4.3. *Codificación de variables*

Las variables que se han codificado son las siguientes: contextos orales formales, perfil lingüístico, hábito lector, descripción lingüística de algunos aspectos que analizaremos en los resultados y grupo social. Además, se han tomado en cuenta otros factores importantes como la mejora entre exposiciones, cambio de parte de exposición, frecuencia de uso del castellano formal y si ha habido lectura del guión durante la exposición.

## 5. Resultados de la investigación

### 5.1. *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 los sujetos son bilingües prácticamente en todos los aspectos. En cuanto a la lengua utilizada en casa hay que destacar que el 41,7 % de los sujetos, es decir 5 sujetos, hablan castellano en casa. Otro mismo porcentaje habla ambas lenguas y el 16,7 % emplea únicamente el euskera. Los resultados han mostrado 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 vascoparlantes. Por ello, subrayamos que los resultados son fruto del azar.

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. 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.

En conclusión, 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. 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.

## 5.2. *Contextos orales formales a los que se ha expuesto el alumnado*

Según las respuestas que han dado los alumnos en las encuestas hemos podido obtener un listado de las situaciones donde han tenido que hablar en público, que se muestran en la Tabla 2. 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. Ahora bien, es importante subrayar que estos alumnos al estudiar en modelo D únicamente han hablado en castellano frente a los otros alumnos en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura. Asimismo, la mitad de los sujetos afirma que en clase utilizan castellano de manera formal a veces, el 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.

**Tabla 2.** Contextos orales a los que se han expuesto los sujetos en la escuela

Contextos orales
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Explicación de proyectos en las asignaturas Euskera, Lengua Castellana y Naturales.</li> <li>– Alguna recitación de poemas.</li> <li>– Leer un libro y contarlo en clase.</li> <li>– Algún cuento escrito de forma grupal o individual.</li> <li>– En segundo de la ESO hicieron teatro.</li> <li>– 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.</li> </ul>

### 5.3. *Hábito de lectura*

#### 5.3.1. *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. Como podemos observar en la Tabla 3 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. 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.

**Tabla 3.** Número de lecturas al año en cualquier idioma en función del hábito lector

	Lee	No lee	Total
Ninguno	0	2	2
1-3 libros / año	0	3	3
3-5 libros / año	3	1	4
5-10 libros / año	1	0	1
Más de 10	2	0	2
Total	6	6	12

### 5.3.2. *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 y madres 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.

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.

### 5.3.3. *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.

#### 5.4. *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.

##### 5.4.1. *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 4, 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.

**Tabla 4.** Media de frecuencia de uso de léxico formal (número de palabras de tipo formal por minuto)

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

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 la 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.

#### 5.4.2. *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 5 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.

**Tabla 5.** Media de número de conectores diferentes

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

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, como veremos más adelante, pueden tener una gran influencia en el resultado final de la exposición de nuestros sujetos.

#### 5.4.3. *Complejidad de las oraciones*

**Tabla 6.** Media de número de oraciones complejas

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

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<sup>3</sup>. 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 y que apenas habla en clase. 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.<sup>4</sup> Creemos que este hecho también ha podido influir en la 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.

#### 5.4.4. 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.

##### 5.4.4.1. Repetición de léxico formal

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:

---

3. 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.

4. 55 segundos en la exposición 1 y 1 minuto y 8 segundos en la exposición 2.

**Tabla 7.** Media de número de repetición del léxico formal

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

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 entre los que no lo son. Aún así no se puede negar la tendencia observada hasta ahora, que los sujetos lectores repiten menos palabras.

#### 5.4.4.2. 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.

**Tabla 8.** Media de número de repetición de conectores

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

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.

#### 5.4.4.3. 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 9:

**Tabla 9.** Media de número de pares de sinónimos

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

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. 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 confirmando que el hábito lector no influye en el número de sinónimos empleados en la expresión oral formal.

#### 5.5. *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. Aun así, hemos querido profundizar más en esta variable por si se pudieran encontrar resultados destacables a partir del grupo social del individuo. Hemos dividido a nuestros sujetos en tres nive-

les sociales diferentes dependiendo del tipo de trabajo de sus padres / madres<sup>5</sup>. 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 varias razones. 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. Sin embargo, si observamos los datos de la Tabla 10 (a continuación) donde se comparan las dos variables, podemos intuir que el grupo social en el caso de estos sujetos no ha tenido influencia directa en la expresión oral de los alumnos. 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 afirmar que el grupo social tenga influencia en la expresión oral formal, al menos en el caso del léxico.

---

5. Nivel 1: No cualificado y Administración y servicios. Nivel 2: Profesionales autónomos y Funcionarios medios técnicos. Nivel 3: Empresarios

**Tabla 10.** Número de léxico formal en exposición 1, grupo social y hábito lector de los sujetos<sup>6</sup>

		Grupo social			Total
		Nivel 1	Nivel 1	Nivel 1	
Frecuencia de léxico formal en la exposición 1	3.72 L	0	1	0	1
	2.47 L	0	1	0	1
	2.625 L	0	1	0	1
	4.28 L	1	0	0	1
	2.22 L	1	0	0	1
	5.71 L	0	1	0	1
	2.48 NL	0	0	1	1
	2.65 NL	0	1	0	1
	2.44 NL	0	1	0	1
	1.13 NL	1	0	0	1
	3.29 NL	1	0	0	1
	1.41 NL	1	0	0	1
	<b>Total</b>		5	6	1

### 5.6. *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 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.

#### 5.6.1. *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 se ofrecen contextos adecuados para trabajar dicha expresión formal. Por ello, como ya hemos mencionado, hemos puesto en práctica una secuencia didáctica

6. L= Lee y NL= No Lee.

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 Tabla 11 se muestran los resultados de mejoría entre las dos exposiciones para cada sujeto.

Tabla 11. Mejoría de la expresión oral formal de los sujetos entre las dos exposiciones

		Mejoría entre las dos exposiciones			Total
		Poca mejoría	Bastante mejoría	Mucha mejoría	
Sujeto	Sujeto 1	0	0	1	1
	Sujeto 2	1	0	0	1
	Sujeto 3	0	0	1	1
	Sujeto 4	1	0	0	1
	Sujeto 5	0	1	0	1
	Sujeto 6	1	0	0	1
	Sujeto 7	0	1	0	1
	Sujeto 8	1	0	0	1
	Sujeto 9	0	0	1	1
	Sujeto 10	1	0	0	1
	Sujeto 11	1	0	0	1
	Sujeto 12	1	0	0	1
<b>Total</b>		7	2	3	12

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 11, 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. Por lo tanto, la investigadora ha podido comprobar con certeza quién ha tomado parte en el proceso de mejora y quién no. 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 estas causas se han obtenido peores resultados de los que se habían predicho anteriormente. Si miramos la Tabla 11 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. Aun 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.

### 5.6.2. *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.

Siguiendo con este tema, resulta imprescindible destacar que en algunos casos, en los 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.

### 5.6.3. *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 guión 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 12 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, 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 11 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.

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.

### 5.6.4. *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.

**Tabla 12.** Lectura durante la exposición, frecuencia de léxico formal en la exposición 1 en función del hábito lector

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

## 6. 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 estudiantes 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 son 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 oralidad, se ha observado una mayor evolución en los alumnos aplicados y trabajadores. 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 del alumnado.

Como hemos observado anteriormente, el hecho de que la investigadora fuese una docente en prácticas y de que la asignatura donde se elaboró la se-

cuencia no fuera una troncal ha tenido como consecuencia que muchos de los alumnos no le hayan dado la importancia que la actividad requería.

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 afirmar que el grupo social tenga influencia en la expresión oral formal, al menos en el caso del léxico.

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, 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 (2009), «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 pueden también afectar en la expresión oral de nuestros alumnos, como docentes es nuestra misión proporcionar oportunidades para que se trabaje esta competencia. De este modo, 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.

## Bibliografía

- BALL, S. E. (2003): «The relation between reading and writing development in English and ESL student», Editor Thesis (Ph.D.), Toronto, University of Toronto.
- BALLESTEROS, C. y PALOU, J. (2005): «Las creencias del profesorado y la enseñanza de la lengua oral», en VILÁ I SANTASUSANA, M. (coord.), *El discurso oral formal: contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*, Barcelona, Grao, 101-116.
- CAMPS, A. (1994): *L'ensenyament de la composició escrita*, Barcelona, Barcanova.
- \_\_\_\_ (2002): «Hablar en clase, aprender lengua», *Aula de Innovación Educativa*, mayo, XI (111), 6-10.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, Gobierno de Cantabria, «Plan lector». Disponible en [[http://www.educantabria.es/docs/planes/plan\\_lector/plan\\_lector.pdf](http://www.educantabria.es/docs/planes/plan_lector/plan_lector.pdf)], [consulta, 20 de mayo de 2014].
- CROS, A. y VILÁ, M. (1997): «La llengua oral: propostes per a l'avaluació», en RIBAS, T. (coord.), *L'avaluació formativa en l'àrea de llengua*, Barcelona, Graó.
- DUPUY, B. y KRASHEN, S. (1993): «Incidental vocabulary acquisition in French as a foreign language», *Applied Language Learning*, n° 4 (1,2), 55-63.
- KRASHEN, S. D. (2004): *The power of reading: Insights from the Research*, USA, Heinemann.
- MACARTHUR, GRAHAM y FITZGERALD (2008): *Handbook of writing research*, Guildford Press.
- MILLER *et al.*: «Oral language and reading in bilingual children», *Learning Disabilities Research & Practice*, n° 21 (1): 30-43.
- NAG, S. y SNOWLING, M. (2011): «Reading comprehension, decoding skills and oral language», *EFL Journal*, vol. 2, n° 2, 85-105 [[http://linguaakshara.org/yahoo\\_site\\_admin/assets/docs/EFL\\_Journal\\_June\\_2011\\_Special\\_Issue.2953850.pdf](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.
- 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, [<http://eprints.qut.edu.au/60975/>], [consulta, 25 de marzo de 2014].
- VILÁ, M. (2009): «6 Criterios para enseñar lengua oral en la Educación Obligatoria», MEC, [[www.Leer.es](http://www.Leer.es)], [consulta, 2 marzo 2014].
- WOLF, C. (2011): «El beneficio encubierto de leer», *Mente y cerebro*, nº 47, 36-41.

