

LA PRODUCCIÓN ORAL EN EL AULA DE SECUNDARIA. FACTORES QUE LA DETERMINAN

María Belén González Hernández

RESUMEN

Tradicionalmente la producción oral ha tenido un papel secundario en el aula frente al resto de destrezas lingüísticas. Las razones que contribuyen a su desplazamiento son diversas, en su mayoría procedentes del s. XIX, y obsoletas en la sociedad actual. A ello se suman varios factores que determinan el éxito o fracaso de la enseñanza-aprendizaje de la expresión oral tales como la timidez, la vergüenza o la falta de motivación propia de la adolescencia, y el contexto social del alumnado dentro y fuera del aula.

PALABRAS CLAVE: lengua oral, oralidad, propuesta didáctica, lengua materna, Educación Secundaria.

ABSTRACT

Traditionally, oral production, compared to the rest of language skills, has played a secondary role in the classroom. The different reasons were developed in the 19th century, and they are obsolete in today's society. Moreover, there are several factors that determine the success or failure of the teaching-learning of the oral expression as shyness, embarrassment or the lack of motivation and the social context of students inside and outside the classroom.

KEYWORDS: oral language, orality, didactic proposal, mother tongue, Secondary school.

1. EL PAPEL SECUNDARIO DE LA PRODUCCIÓN ORAL EN EL AULA

La producción oral incluye, por un lado, la expresión oral, y por otro, la interacción, que implica la comunicación entre dos o más personas, produciéndose alternancia entre la expresión y la comprensión y pudiéndose solapar ambas en la comunicación oral.

En los contextos educativos, la interacción constituye una de las vías de aprendizaje más productivas, ya que el intercambio de información entre un emisor y un receptor genera redes de conocimiento y el desarrollo de habilidades como la comprensión, la espontaneidad, la rapidez, la improvisación, etc. A este respecto, dice Vygotsky: «Si damos a los estudiantes la posibilidad de hablar con los demás le damos marcos para pensar por sí mismos». Para Vygotsky (1986) el aprendizaje empieza en la interacción social, y de ahí pasa al plano cognitivo. Esto es así porque la interacción lleva al razonamiento individual y a la zona de desarrollo próximo, que muestra la diferencia entre lo que un individuo puede lograr por sí mismo y lo que puede lograr en conjunto con sus compañeros y compañeras de aula. De este modo, la interacción está ligada a un mayor aprendizaje y a una mayor capacidad de pensamiento crítico, además de las evidentes mejoras en las habilidades lingüísticas.

A pesar de ello, tradicionalmente en el aula se han potenciado más otras destrezas, en detrimento de la oralidad. El papel secundario de la destreza oral presenta un componente histórico que tiene su origen en la ausencia casi absoluta de la interacción del alumno en la educación clásica. Aunque afortunadamente el Sistema de enseñanza ha evolucionado hacia métodos bastante más acordes a la sociedad actual, aún se siguen arrastrando hábitos propios de la educación de la Revolución industrial (s. XIX), nada favorecedores para el alumnado de la era de la información, que al salir de la escuela se enfrenta a situaciones reales de comunicación que requieren un alto nivel competencial. Esta coyuntura se debe en parte al prestigio cultural que mantiene la lengua escrita frente a la oral, y que se refleja en las metodologías y contenidos de la escuela tradicional.

En los últimos años se han desarrollado métodos innovadores en los que la interacción desempeña un papel central, tales como el trabajo cooperativo, las inteligencias múltiples, la zona de desarrollo próximo, etc. Sin embargo, estos vienen introduciéndose a la dinámica del aula mucho más lentamente de lo esperado, dada la tendencia del profesorado a la reproducción de los patrones tradicionales. Los modos de entender la docencia han cambiado muy poco desde los orígenes de la educación, y como consecuencia, en esta área concreta –la de la producción oral– el alumnado presenta todavía, a pesar de los progresos, un déficit formativo.

La práctica de la expresión oral en el aula de Secundaria se sitúa muy por debajo de la correspondiente a otras destrezas como la expresión escrita y la comprensión lectora. Aunque la Ley educativa vigente, Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, regula su enseñanza de manera equitativa respecto a las otras destrezas lingüísticas (leer, escribir, escuchar, hablar y conversar), en la práctica la producción oral se suele trabajar como parte complementaria de las actividades o proyectos que se realizan en el aula, y muy rara vez de forma exclusiva, como el producto final de una actividad o proyecto.

La creencia social de que todo hablante sabe expresarse en su lengua materna ha contribuido a la perpetuación de este *modus operandi*.

Según el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) (2002), el hablante competente es aquel que posee el nivel C (C1, Dominio eficaz, o C2, Maestría), el cuál describe de la siguiente forma: «Saca provecho de un dominio amplio y fiable de un completo repertorio de elementos lingüísticos para formular pensamientos con precisión, poner énfasis, diferenciar y eliminar la ambigüedad. No manifiesta ninguna limitación de lo que quiere decir» (p.107).

Esto implica que todo hablante, en condiciones normales, domina las competencias comunicativas, es decir, posee las competencias lingüísticas, que comprenden la competencia léxica, fonológica, gramatical, ortográfica, semántica y ortoépica; domina el uso de los marcadores lingüísticos de relaciones sociales, las normas de cortesía, las expresiones de sabiduría popular, las diferencias de registro y el dialecto y acento, como parte todas ellas de las competencias sociolingüísticas; y posee las competencias pragmáticas: la competencia discursiva, flexibilidad y la competencia funcional.

El MCER describe un hablante sin barreras idiomáticas, expresivas o emocionales, que habla con fluidez, precisión y énfasis. La realidad de las aulas dista mucho de este supuesto ideal y presenta un alumnado con limitaciones en la expresión oral. Estas limitaciones pueden ser causa de factores ajenos a lo académico (autoconcepto, baja autoestima, inseguridad, miedo, timidez...) o fundamentalmente académicos, cuando el alumno no dispone de los recursos

lingüísticos necesarios para operar en su lengua materna (Ej. conectores, léxico disponible, fluidez...).

De esta manera, forma parte de la cotidianidad de la escuela trabajar con alumnos y alumnas con deficiencias en la comunicación oral, ya sea por la pobreza de vocabulario, el uso de coloquialismos y muletillas, el desorden de ideas, la vocalización insuficiente, etc., o el miedo o ansiedad a hablar público (MHP). En la mayoría de los casos, las carencias más visibles se equilibran con el tiempo y el alumnado alcanza un nivel competencial suficiente, más determinado por sus estudios posteriores (Bachillerato, FP, universidad...) que por la Educación Secundaria. No obstante, es necesaria en esta etapa educativa una práctica de la destreza oral que, sin ánimo de evaluar, se limite a realizar un seguimiento del alumno con el fin de generar *feed-back* y posibilitar un proceso de mejora de sus habilidades lingüísticas y/o sociales.

2. FACTORES QUE INTERVIENEN EN EL DESARROLLO DE LA PRODUCCIÓN ORAL

El hablante tipo alumno de Secundaria es adolescente, inserto en una comunidad lingüística y un clima afectivo concreto dentro de su grupo-clase. Veamos cómo afectan estos factores en la práctica de la destreza oral en el aula.

2.1. La adolescencia

La adolescencia se caracteriza por ser una etapa de fuerte desequilibrio, generado por los importantes cambios físicos y psíquicos que se producen en el individuo. Este sufre a su vez cambios en su autoconcepto, automestima, su identidad individual y percepción del mundo social, diferenciando entre los iguales y la familia. El individuo comienza a forjar su personalidad, al mismo tiempo que cambia de etapa escolar y se inicia en las relaciones a nivel afectivo y emocional. Por supuesto, esta inestabilidad emocional afecta al aprendizaje del alumno, sobretodo porque la autoestima baja funciona como una barrera que separa al individuo del aprendizaje. Krashen (1982) explica este proceso mediante el concepto de «filtro afectivo», formulado por Dulay y Burt (1977). Este funciona, efectivamente, como una barrera que impide la adquisición del aprendizaje y que se mantiene como resultado de la ansiedad. Frente a esta realidad, el profesor de lenguas eficaz según Krashen (1982) es aquel que «proporciona información y ayuda a que sea comprensible en un contexto de ansiedad baja» (p. 32).

Entre las consecuencias negativas que genera una autoestima baja en el aprendizaje se encuentran la escasa o nula participación del alumnado en la interacción oral, la aparición del miedo o ansiedad a hablar en público, y en general la evasión de la exposición frente al grupo de iguales y la experimentación del fracaso anticipado. El resultado en la práctica es que el alumnado, poco habituado a la interacción oral en el aula, no participa, especialmente cuando se trata de una actividad en gran grupo que implica expresarse frente al resto de la clase o cualquier otro público, conocido o no.

Según Plasencia (2018), en su artículo «Oral production in the Foreign Language classroom: Teachers, Reflections and Suggestions», las razones de este silencio en el aula de lenguas extranjeras son cuatro: la vergüenza, la inseguridad, el nivel y la falta de motivación.

Aunque aplicadas a la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras en su estudio, las mismas variables se reproducen en la práctica de la expresión en la lengua materna.

2.2. La comunidad lingüística

El problema se agrava con las desigualdades, que radican en la clase social, el género y la etnia. Mientras que el alumnado de clase media-alta, habituado a expresarse en un registro formal y sobre una temática más o menos variada, muestra –en la mayoría de los casos– buenos resultados en este sistema, el procedente de una familia de bajo nivel sociocultural, con dificultades para distinguir los registros de habla y un léxico disponible limitado, se convierte en víctima del sistema educativo. El sociólogo Criado (2018) habla de la relación entre la forma de expresarse y el éxito escolar:

Los alumnos que se expresan con un lenguaje de clase obrera son vistos como menos inteligentes que los que se expresan con un lenguaje de clase media. Los docentes privilegian –de forma no consciente– a unos frente a otros. [...] hemos incorporado el prestigio diferencial de las distintas clases sociales y ello pesa en nuestra percepción de las personas. (Criado, 2018, p. 5)

En un estudio el sociolingüista Bernstein (1975) defiende la idea de que el fracaso escolar de los niños de clase trabajadora tiene su origen en que los alumnos poseen un código restringido, de modo que cuando el profesor se comunica con ellos mediante un código elaborado no siempre lo entienden.

Almeida (1999) describe el *código restringido* establecido por Bernstein (1975) que caracteriza el habla de los individuos de la clase trabajadora:

[...] en el código restringido se utiliza una escasa gama de recursos sintácticos: frases cortas, gramaticalmente simples, que con frecuencia aparecen sin concluir; uso simple y repetitivo de conjunciones (o sea, entonces); uso frecuente de órdenes, preguntas cortas y muletillas; uso infrecuente de pronombres impersonales que funcionan como sujeto oracional (uno, ello); bajo nivel de simbolismo, lo que se traduce en un alto uso de elementos deícticos, etc. (pp. 132-133).

Por su parte, el *código elaborado* «se caracteriza por una mayor explotación de los recursos sintácticos: orden gramatical y complejidad sintáctica acordes con el pensamiento lógico; uso frecuente de pronombres impersonales; alto simbolismo expresivo, etc.» (Almeida, 1999, pp. 132-133). La cuestión radica en que mientras los representantes de la clase media poseen los dos tipos de código, dado que conocen las normas sociales que establecen en qué contexto debe usarse cada uno de ellos, la clase trabajadora domina únicamente el *código restringido*, con los desajustes comunicativos y/o sociales que ello supone.

De manera distinta los estudiantes se ven afectados por los roles de género existentes en el aula, consecuencia de la socialización diferenciada que se establece dentro y fuera de ella. El sector femenino, históricamente relegado al orden de la vida privada y reproductiva, se posiciona en desventaja todavía frente al alumnado masculino, situado en el ámbito productivo y de la vida pública. En el ámbito de la educación aún es posible ver las diferencias habituales entre lo

masculino y lo femenino en los libros de texto¹ o el trato diferenciado de los profesores y profesoras con alumnos y alumnas. Ello sumado a la ausencia de mujeres referentes en las altas esferas académicas, políticas y profesionales (deporte, música, cine, etc.) genera en las estudiantes una actitud disminuida que afecta a todas las áreas del individuo, extendiéndose también al ámbito de la interacción y la comunicación. Como producto de este entramado social, en las aulas tienen lugar situaciones cotidianas de desigualdad que afectan directamente a la práctica oral, como la mayor participación del sector masculino en los debates o la manera sesgada de comunicar de chicos y chicas, definida por los valores tradicionales asignados a su género: las mujeres intuitivas y corteses, los hombres inteligentes y eficaces. Aunque estas diferencias no afectan conscientemente a las chicas, sí afectan a sus expectativas de futuro y a su elección de carreras y salidas profesionales en el ámbito social de lo feminizado.

Por último, la desigualdad étnica dificulta el acto de la comunicación en el aula como consecuencia del choque cultural, entendiéndose «cultura» según la definición de la UNESCO (2001): «La cultura debe ser considerada el conjunto de los rasgos distintivos espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o a un grupo social y que abarca, además de las artes y las letras, los modos de vida, las maneras de vivir juntos, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias» (p. 4).

A pesar de las políticas educativas igualitarias, «los grupos étnicos se distinguen típicamente unos de otros por su cultura» (Enguita, 1997, p. 115). Ello implica el establecimiento de unos límites entre un grupo y el resto, dando lugar a lo que define Enguita (1997) como una «fisura cultural» (1997, p. 115).

Especialmente porque formar parte de un grupo étnico minoritario presenta mayor probabilidad de pertenecer a la clase baja, este grupo social es el más desaventajado en el Sistema educativo. Además de la diferencia de códigos entre la escuela y su comunidad –que caracteriza también a las clases bajas–, de su condición derivan otros factores que marcan la comunicación en el aula, como el uso de dialectos, acentos propios, o incluso lenguas, no prestigiosos para el conjunto social de la clase. Especialmente esta última cuestión provoca en los estudiantes el rechazo a interactuar frente al aula por miedo a ser juzgados, equivocarse, vergüenza, etc. Esta es la realidad del alumnado INTARSE (de Integración Tardía en el Sistema Educativo) que, aunque por lo general supera la barrera idiomática en los primeros años, suele conservar durante un mayor periodo de tiempo algún rastro de su lengua materna que marca su manera de hablar y crea una diferencia con sus compañeros de aula. No obstante, no es esta la principal barrera de los inmigrantes (no hispanohablantes) en etapa escolar, sino la adquisición de una nueva cultura, pautas de comportamiento, valores, formas de relacionarse, etc., lo que verdaderamente influye en su aprendizaje.

2.3. El clima afectivo

La dimensión afectiva ejerce un papel fundamental para la adquisición de las competencias comunicativas.

¹ Tesis defendida en *El sexismo y los libros de texto: análisis y propuesta de un sistema de indicadores* (1993) por la filósofa feminista Marina Subirats entre otros.

El término «clima afectivo» hace referencia a la dinámica interna de la clase y se desarrolla en función de las relaciones que se establezcan entre los miembros del grupo, incluyendo, claro está, la figura del docente.

El clima afectivo está además ligado a otro término, el de «filtro afectivo», que aunque acuñado por Krashen (1982) para la adquisición de lenguas extranjeras, es perfectamente aplicable a la enseñanza-aprendizaje de cualquier lengua, también la materna, como en este caso.

Un clima de convivencia armónica da lugar a un filtro afectivo bajo. En él cada uno de sus miembros está integrado, considerando y aceptando las diferencias sociales y humanas como variables enriquecedoras. Todo ello propicia vínculos afectivos positivos entre el alumnado, y el alumnado y el profesorado, sintiéndose unos y otros seguros y cómodos, así como los primeros más abiertos a la adquisición de conocimientos.

Por el contrario, un clima afectivo desfavorable y un filtro afectivo alto podrían intensificar los factores negativos que intervienen en el aprendizaje (vergüenza, inseguridad, desmotivación...). En la práctica de la producción oral las consecuencias podrían ser potencialmente desfavorables, ya que esta destreza implica, por su carácter social, la exposición ante el grupo.

Si el entorno en el que se desarrolla el individuo es hostil aparecerán con mayor frecuencia emociones negativas asociadas a la expresión oral frente a un público. No obstante, estas también pueden surgir en condiciones normales, generando un problema de socialización y un autoconcepto perjudicial para quien lo sufre.

2.4. Cuando hablar en público es un problema

Si la vergüenza y la inseguridad al hablar en público no se enfrentan de la manera apropiada pueden derivar en un problema mayor como miedo o ansiedad. La adolescencia es un periodo crítico para el desarrollo de esta condición, que puede aparecer de forma temporal, o acompañar al individuo a lo largo de toda su vida.

Bados-López (2004) describe en un estudio cómo se manifiestan las dificultades relacionadas con el miedo a hablar en público (MHP). Aunque están directamente asociadas a factores psicológicos, tienen síntomas evidentes y detectables en el individuo. Estas afectan a dos áreas: el sistema cognitivo y el motor. Entre los síntomas que afectan al sistema cognitivo se encuentran las dificultades para pensar acompañadas de la imposibilidad de recordar cosas importantes, confusión, dificultad para concentrarse y dificultad para encontrar las palabras. Simultáneamente, apunta Bados-López (2004), existe una tendencia a centrar la atención en estos síntomas y otros, producidos por la ansiedad. Asimismo, se desarrollan varios temores, que el autor denomina como «básicos», como el temor a la crítica, a ser observado, a manifestar síntomas de ansiedad (rubor, sudoración, temblor de manos, voz temblorosa...), etc.

Como ya se ha señalado anteriormente, a menudo estas dificultades se superan en las enseñanzas superiores, pero ¿qué pasa cuando quienes las sufren son alumnos de ESO o FP Básica que se incorporarán a la vida laboral tempranamente, sin haber superado dichas dificultades?

Arrastrar un problema de ansiedad en esta área tiene efectos negativos incapacitantes en la vida personal y profesional del individuo. Cuando las dificultades vienen dadas por factores

extraacadémicos (problemas de autoestima, autoconcepto, miedo, timidez, etc.) estos se reafirman y agravan, dando lugar a la pérdida de la motivación. Si los factores son académicos conllevan a su vez a problemas psicológicos como baja autoestima, inseguridad, vergüenza, etc. En definitiva, una serie de consecuencias limitantes que afectan a la realización personal y la calidad de vida.

3. EL PROFESORADO: PRINCIPAL AGENTE DEL CAMBIO

El docente es quien interpreta y aplica la normativa, así como sus intereses personales a la enseñanza-aprendizaje de la destreza oral, en este caso. En el currículo de Lengua Castellana y Literatura (LCL) para Educación Secundaria Obligatoria los criterios –de comprensión y producción– referidos a la oralidad están situados en primer lugar.

Asimismo, dentro del currículo, en el apartado correspondiente a las competencias, la competencia lingüística ocupa el primer lugar, debido a que es la que se trabaja fundamentalmente a través de los criterios de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura. Es presentada como una competencia transversal, ya que influye en el desempeño del alumno o alumna en el conjunto de asignaturas, y que, por tanto, debería ser abordada desde todas las asignaturas. Esto implica que, si bien no en todas las asignaturas la expresión oral forma parte de la evaluación, en todas tendría que ser trabajada y sometida a un seguimiento, de modo que se hiciera patente su carácter transversal.

En este sentido, es cierto que la práctica cotidiana de la expresión oral y escrita produce una mejora en las habilidades del individuo, pero para que sea efectiva y reconocida por el alumnado debe ser contextualizada y realizarse bajo el seguimiento del profesorado.

Entre las dificultades que encuentra el profesorado para el cumplimiento de la normativa y la persecución de estos objetivos en el área de la interacción oral se encuentra el tiempo, que Plasencia (2018) establece como el mayor enemigo del docente (p. 14).

Las actividades que implican una práctica oral conllevan, por lo general, bastante tiempo. Esto se debe, a la necesidad de la participación de todo el grupo en la misma tarea, la cual requiere de la atención plena del docente y la de los compañeros y compañeras en el aula como interlocutores. También al tiempo de preparación previa y organización que requieren actividades en las que el conjunto del alumnado desempeña un papel activo, como un debate, una dramatización, o la presentación de un trabajo grupal.

Otra desventaja que dificulta la aplicación de la destreza por parte del profesorado es la ausencia de evidencias tras la ejecución de las actividades que implican la práctica de la destreza oral. A diferencia de la escritura, la oralidad no permite dejar constancia del trabajo realizado a la manera sencilla y tradicional de la producción escrita: con una redacción, un mural, etc. No obstante, en la actualidad las TIC permiten hacerlo en una amplia variedad de formas: vídeo, *podcast*, etc.

CONCLUSIONES

La producción oral destaca entre el resto de competencias por su fuerte componente emocional. Esto hace que su práctica y desarrollo esté determinado por la dimensión personal de cada individuo.

Asimismo, el conservadurismo del sistema de enseñanza afecta al desarrollo de esta destreza, ya que no se da la sinergia necesaria entre la formación escolar y las expectativas de la vida laboral y social a las que se enfrenta el alumnado al salir de la escuela.

El método más eficaz para promover la conexión entre las necesidades de ambos espacios, escuela y sociedad, es romper con los hábitos tradicionales e implantar propuestas innovadoras a través de las que se trabaje la gestión de las emociones, la convivencia y la cooperación entre individuos, la resolución de problemas, la realización de proyectos, etc.

Aunque el proceso de renovación de la escuela tradicional ya ha comenzado, sería conveniente agilizar la integración en el sistema de elementos innovadores –metodologías, estrategias y recursos– que suplan las carencias del sistema y den respuesta a la demanda de la sociedad actual. Por ejemplo las TIC como herramienta que permite dejar constancia de la oralidad y facilita las tareas de retroalimentación, evaluación o el simple almacenamiento de resultados.

Otra herramienta, esta vez humana, que va a contribuir a mejorar los resultados de la expresión oral es la empatía del profesorado por los procesos emocionales que atraviesa el alumnado.

La timidez, la vergüenza y la ansiedad, la escasa motivación, la incomprensión del código estandarizado, etc. son procesos naturales e inevitables derivados de la etapa vital del alumnado. Frente a ellos la actitud sensibilizada del docente a la hora de exponer al alumnado a los beneficios de la comunicación oral es definitiva.

Con todo, la solución al déficit formativo y al papel secundario de la destreza oral no es una reforma educativa, sino un cambio de mentalidad en aquellos que ejercen la docencia. Dado que la normativa es coherente con las necesidades y posibilidades del alumnado, el cambio más significativo tendrá lugar cuando el profesorado logre integrar la práctica de la expresión oral en la cotidianidad de su asignatura.

BIBLIOGRAFÍA

ABASCAL, M.D., BENEITO, J.M. Y VALERO, F. (1993). Hablar y escuchar. Barcelona: Octaedro.

ALMEIDA, M. (1999). Sociolingüística. La Laguna: Universidad de La Laguna.

BADOS, A. (2005). Miedo a hablar en público. Universidad de Barcelona: Facultad de Psicología.

BERNSTEIN, B. (1975). Languages et classes sociales. Codes-sociolinguistiques et contrôle social. Paris: Les Éditions de Minuit.

BOURDIEU, P. (1972). Esquisse d'une theorie de la pratique. Genève, Paris: Droz.

BYGATE, M. (1987). Speaking. Oxford University Press.

Revista ACL de la Academia Canaria de la Lengua, n.º 1 (2020)

- CAÑAS, J. (1997). *Hablamos juntos. Guía didáctica para practicar la expresión oral en el aula*. Barcelona: Octaedro.
- CHOMSKY, N. (1986). *Knowledge of language*. New York: Praeger.
- DULAY Y BURT (1977). Remarks on Creativity in Language Acquisition. In M. Burt, H. Dulay & M. Finnochiaro (Eds.), *Viewpoints on English as a Second Language* (pp. 95-126). New York: Regents.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (coord.) (1997). *Sociología de las instituciones de Educación Secundaria*. Horsori: ICE, 107-122.
- INSTITUTO CERVANTES. Marco Común Europeo de Referencia: Presentación. Centro Virtual Cervantes. Instituto Cervantes. Consultado el 10 de junio de 2019.
- KRASHEN, S. (1982). *Principies and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- KRASHEN, S. D. Y TERRELL, T. D. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Hertfordshire: Prentice Hall Europe.
- MARTÍN CRIADO, E. (2018). «Juventud y educación: cuestión de clase», *Encrucijadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales*, Vol.15, 2018.
- MARTÍN CRIADO, E. (2004). «El idealismo como programa y como método de las reformas escolares», *El nudo de la red*, 3-4.
- MARTINET, A. (1972). *Elementos de lingüística general*. Madrid: Editorial Gredos.
- MIGUEL, A. DE (2015). *Neoliberalismo sexual. El mito de la libre elección*. Madrid: Cátedra.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2002) *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones, y Grupo Anaya, S.A.
- MORENO, J. (1984). «Lingüística y enseñanza de la lengua materna». *Estudios de lingüística aplicada*, Nº.3, 173-193.
- PLASENCIA CARBALLO, Z. (2018). «Oral production in the Foreign Language classroom: Teachers, Reflections and Suggestions». *Revista Anglisticum*.
- RAMÍREZ, J. (2002). *La expresión oral. Contextos educativos*. Universidad de La Rioja, 57-72.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22. ed). URL: <https://dle.rae.es/>
- SALABERRI, M. S. (2002). El discurso de los docentes en el aula como mediador en la reflexión sobre la lengua. En J. Cots, L. Nussbaum (eds.), *Pensar lo dicho. La reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas* (pp. 71- 85). Milenio.
- SUBIRATS, M. (2017). *Coeducación, apuesta por la libertad*. Barcelona: Octaedro.
- Revista ACL de la Academia Canaria de la Lengua*, n.º 1 (2020)

UNESCO (2001). Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural. Recuperado del sitio de internet de UNESCO.

URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127162s.pdf>

VYGOTSKY, L. S. (1986). *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press

LEGISLACIÓN

Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. Boletín Oficial del Estado, núm.71, de 2007. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-6115>

Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. Boletín Oficial del Estado, núm. 25, de 2015. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2015-73>

