



Competencia comunicativa oral y libros de texto de Educación Primaria

María Teresa Muedra Peris

Universitat de València

mail: muepe@alumni.uv.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0592-4857>

Eva Morón Olivares (autora de correspondencia)

Universitat de València

mail: eva.moron@uv.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2180-2857>

Ángela Gómez López

Universitat de València

mail: angela.gomez@uv.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7527-5007>

RESUMEN

La competencia comunicativa oral es esencial para el desarrollo personal y profesional; por tanto, es necesario que se incluya en el proceso de enseñanza y aprendizaje de todos los niveles educativos. Dado el uso mayoritario del libro de texto en las aulas españolas, el objetivo de este artículo es analizar cómo se incluye la competencia comunicativa oral en los libros de texto de lengua española de Educación Primaria. Se seleccionaron 24 libros de cuatro colecciones de libros de texto (desde 1.º a 6.º) con un amplio alcance nacional y se clasificaron las actividades orales según una taxonomía creada para tal fin mediante un proceso de validación por acuerdo entre jueces. Los resultados mostraron una presencia baja de actividades orales, así como una falta de alineación de las propuestas con las recomendaciones de la literatura especializada y la normativa y legislación actual. Dado que los libros de texto son el instrumento metodológico usado principalmente en aulas españolas, y dado el contexto de transición actual hacia un nuevo currículo educativo, generar instrumentos de análisis de los materiales escolares y ofrecer datos consistentes sobre los mismos puede ayudar tanto a las editoriales como a los profesores a reorientar y mejorar sus prácticas.

Palabras clave: competencia comunicativa, libro de texto, análisis de contenido, taxonomía, enseñanza primaria.

Oral Communicative Competence and Primary Education textbooks

ABSTRACT

Oral competence is essential for humans' professional development. Therefore, it is necessary to include it in the teaching and learning process throughout all educational levels. The present paper analyses the implementation of oral competence in Spanish Primary school textbooks. Twenty-four textbooks from four collections (from 1st to 6th year) with a wide national scope were selected. A specific taxonomy was created to classify oral activities. A process of inter-raters' agreement was used for validation. Results showed a poor presence of oral competence work and a limited use of oral text types which is a departure from the prescriptions of the legal framework and specialized literature. As textbooks are the main methodological instrument used in Spanish classrooms, designing tools for analysing school materials and providing consistent data on them can help both publishers and teachers to reorient and improve their practices.

Keywords: communicative competence, textbook, content analysis, taxonomy, Primary Education.



1. Introducción

En España los libros de texto son el instrumento pedagógico más usado en las escuelas; en torno a un 70% del profesorado reconoce que usa el libro de texto en papel como herramienta básica para sus clases y un 45% que usa también libros en soporte digital (Asociación Nacional de Editores de Libros y materiales de Enseñanza [ANELE], 2019). La mayoría los considera como la base de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y suelen depender de ellos para planificar su docencia (Caputi, 2022; Chirila, 2022; Fernández y Caballero, 2017). Por tanto, un análisis profundo de los libros de texto parece necesario como fuente de información útil para contribuir a que los profesores tomen conciencia de sus fortalezas y debilidades (Muedra *et al.*, 2021; Braga y Belver, 2016; Pinales, 2021; Suárez, 2019; Suárez y Suárez, 2020).

Actualmente, el aprendizaje de lenguas está basado en el enfoque comunicativo y en las teorías que tienen como eje el concepto de competencia comunicativa, entendida como la capacidad de una persona para “comportarse de manera eficaz en una comunidad de habla”, lo significa respetar tanto “las leyes de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto socio-histórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación” (Centro Virtual Cervantes, s. f.) En este sentido, los estudiantes deben realizar tareas en contextos de la vida real y, por ello, las actividades basadas en la recepción, producción, interacción y mediación están siendo priorizadas por la última legislación española (Real Decreto 157/2022) y normativa europea en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas [MCERL], (Consejo de Europa 2001; 2020).

En el día a día, los procesos orales y escritos interactúan constantemente y dan como resultado discursos mixtos (Pons-Rodríguez, 2021); sería lógico que los profesores implementaran las habilidades de manera integrada. Sin embargo, estudios previos han mostrado que la competencia comunicativa oral suele quedar relegada en las aulas (Gómez *et al.*, 2018; Suárez, 2016): en España los profesores de lenguas maternas tienden a prestar más atención a la lectoescritura que a las habilidades orales porque se asume, de manera más o menos consciente, que el alumnado ya ha desarrollado la competencia comunicativa oral en casa interactuando con adultos, pese a que los contextos familiares no garantizan el aprendizaje formal de la misma (Gràcia *et al.*, 2021; Martín y Chireac, 2022; Rodero-Antón y Rodríguez-de-Dios, 2021).

Si, como hemos dicho, los libros de texto tienen un papel tan importante en los contextos educativos españoles, se impone analizar cómo integran la competencia comunicativa oral en sus propuestas para poder valorar si existe una relación entre la minoritaria atención que se le presta en el aula (Gràcia *et al.*, 2021; Rodríguez y Ridaó, 2012; Usó, 2016) y una también minoritaria presencia en los libros de texto. El objetivo de este artículo responde a la necesidad, pues, de diseñar una taxonomía para categorizar actividades orales que permita analizar el desarrollo de la competencia comunicativa oral en los libros de texto de lengua española (L1) de Educación Primaria. Un análisis riguroso de las propuestas de los libros de texto en relación con la competencia comunicativa oral, y de sus posibles fortalezas y debilidades resulta de especial interés en un contexto de transición normativa como el que se está viviendo en estos momentos en nuestro país con el paso de la LOMCE (2013) a la LOMLOE (2020), y sus diferentes desarrollos autonómicos, dado que tanto las editoriales como profesionales están obligados a elaborar nuevos materiales educativos.

1.1. Enseñanza de la competencia comunicativa oral

Tanto el MCERL (2001 y 2020) como el anterior (Real Decreto 108/2014) y el recién estrenado currículo español de Educación Primaria (Real Decreto 157/2022) consideran que las habilidades relacionadas con la competencia comunicativa oral son, en primera instancia, la expresión y la comprensión oral, seguidas por la interacción y la mediación. Ninguna de las cuatro destrezas mencionadas (hablar, escuchar, interactuar y mediar) son innatas; muy al contrario, deben ser atendidas de forma explícita en la educación formal. Sin embargo, la enseñanza y aprendizaje de la competencia comunicativa oral no es tarea fácil: entre los obstáculos que podemos encontrar, algunas investigaciones señalan la tradicional prevalencia de la escritura y la gramática por encima de las habilidades orales, la falta de recursos y tiempo, el alto número de alumnos por clase o la falta de formación de los maestros en el desarrollo y evaluación de esta competencia (Núñez, 2003).

Sin embargo, en los últimos años, la didáctica de la lengua ha propuesto una amplia gama de acciones para trabajar la competencia comunicativa oral en clase (Campos y Quiles, 2019; Cascante, 2022; Cassany *et al.*, 2021; Fallarino, 2023): centrarse en discursos orales formales, ya que implican el aprendizaje de normas específicas; simular contextos reales de uso; fomentar un clima de confianza y aprendizaje mutuo; planificarla y evaluarla de forma específica; y atenderla en todos los niveles educativos. Además, estos estudios sugieren que las actividades de competencia comunicativa oral deberían considerar, al menos, tres factores principales: el tipo de interacción, el tipo de texto y el tipo de actividad.

Respecto al tipo de interacción, las actividades en pareja o grupos (debates, diálogos o entrevistas) son preferibles a las actividades individuales (presentaciones delante de una audiencia o respuesta a las preguntas del profesor) (Cassany *et al.*, 2021; Rodríguez, 2019).

En referencia a las tipologías textuales, los expertos sugieren usar una amplia gama de textos, de forma particular, (Cifo, 2015; Rodríguez, 2019; Vilà-i-Santasusana y Castellà, 2014) los textos conversacionales, expositivos y argumentativos, pues están muy presentes en la vida personal y académica de los estudiantes, y los literarios, pues, entre otras cosas, ofrecen posibilidades ilimitadas para trabajar el ritmo, la entonación y la expresividad.

Finalmente, las actividades deberían ser reales, tomar en consideración el tipo de audiencia, tener un objetivo claro, una planificación previa y unos criterios de evaluación explícitos; además, las correcciones y propuestas de mejora deberían darse a los estudiantes durante todo el proceso, no solo en su producción final (Cifo, 2015; Vilà-i-Santasusana y Castellà, 2014).

Dado que parece que hay un acuerdo general sobre el tratamiento didáctico de esta competencia, vale la pena analizar si las sugerencias de los expertos están presentes en los libros de texto, la herramienta pedagógica más frecuente en las escuelas españolas.

1.2. La competencia comunicativa oral en los libros de texto de lengua española de Educación Primaria

El libro de texto es una herramienta educativa que juega un papel importante en el proceso de enseñanza y aprendizaje: facilita el acceso a la educación, implementa el currículo y tiene un fuerte impacto en la cultura general por su habilidad para transmitir contenidos y creencias (Caputi, 2022; Suárez y Suárez, 2020; UNESCO, 2016). Por estas razones, su análisis ha sido objeto de estudio de numerosas investigaciones, mayormente en ciencias y matemáticas (Castillo *et al.*, 2022a y 2022b; Pincheira *et al.*, 2022; Romagnoli y Massa, 2016).

Dentro del área de lengua y literatura, los estudios sobre los libros de texto del inglés como lengua extranjera (ILE) son mucho más frecuentes que los de primeras lenguas (L1). Por lo que se refiere a la competencia que nos ocupa, Luque y Bueno-Alastuey (2017) y Bueno-Alastuey y Luque (2015) validaron un instrumento para clasificar el desarrollo de las destrezas orales en los libros de texto españoles de inglés como lengua extranjera en el segundo año de Bachillerato. Los resultados parecían apuntar que, aunque las habilidades orales estaban presentes, todavía el foco principal era el desarrollo de las habilidades escritas. Este es un resultado lógico, ya que, en España, durante el segundo año de Bachillerato, se prepara a los estudiantes para los exámenes de acceso a la universidad, de carácter escrito exclusivamente; en este sentido, quizá hubiera sido de mayor utilidad recoger los datos en otros niveles educativos.

Por otro lado, en una línea mucho menos optimista, Mumtaz *et al.* (2019) analizaron libros de texto de lengua inglesa de nivel 8 para comprobar el desarrollo de la competencia comunicativa oral. Las actividades resultaron poco adecuadas, puesto que eran considerablemente mecánicas y estaban pensadas para practicar gramática. Además, los contextos de uso no reproducían situaciones de la vida real (escucha pasiva, lectura en voz alta, etc.).

Por su parte, los estudios realizados en libros de texto de primeras lenguas (español como L1) todavía no son suficientes. Martín (2021) se propone observar la atención prestada a la comunicación oral en las aulas españolas. Para ello, utiliza, entre otros instrumentos, el análisis de 22 de libros de texto de varias etapas educativas mediante dos variables: el espacio dedicado a la comunicación oral, medido por página, y la atención al proceso de las propuestas, tomando como unidad de análisis la actividad y utilizando tres variables: el objetivo de la propuesta, los modelos de textos de referencia y los tipos de actividades. Sus resultados revelan déficit en el desarrollo de la competencia comunicativa oral de los estudiantes: escasa dedicación, propuestas subordinadas a patrones de escritura y poca atención a requerimientos específicos de la comunicación oral (presentación de modelos, interacción, atención al contexto, etc.).

Por su parte, Suárez (2019) analizó 99 libros de texto de lengua española de editoriales de gran tirada utilizados en 38 centros de Educación Primaria; para ello, utilizó el tipo de enunciado como unidad de medida y clasificó las actividades como orales, escritas o mixtas. El estudio concluyó que había un desarrollo limitado de la competencia comunicativa y, particularmente, un número escaso de actividades orales: de unas 25.500 actividades analizadas, solo el 10,84% eran claramente orales y el 14,65% eran mixtas. El interés del estudio radica en mostrar el claro desequilibrio entre las habilidades orales y escritas, pero se echa en falta un procedimiento de clasificación más sistemático.

Gómez *et al.* (2018) recalcaron la importancia de trabajar la comunicación oral de forma explícita y diversificar las actividades. En este estudio se desarrolló una metodología piloto para analizar la competencia comunicativa oral en libros de texto de Educación Primaria usados en los cursos de tercero y cuarto. Se clasificaron 101 actividades orales en tres categorías generales (expresión, interacción y mediación) según las directrices del MCERL (Consejo de Europa, 2001 y 2020) y se clarificó el tipo de actividad oral que se fomentaba en las actividades contabilizadas.

Los resultados mostraron que el 70% de ellas promovían la expresión individual por encima de la interacción (30%). Las actividades de expresión consistían mayormente en presentaciones orales delante de una audiencia y en la respuesta a preguntas de forma individual, mientras que el tipo más común de actividad de interacción consistía en planificar una tarea en grupos o parejas; no se encontraron muchas actividades de mediación. Los resultados también mostraron que algunas actividades del libro de texto que

podrían ser clasificadas como 'orales' en realidad tenían como objetivo la práctica escrita. Se concluía, por tanto, que los maestros deberían mejorar el desarrollo de la competencia comunicativa oral con recursos didácticos extra. Este estudio arroja algo de luz no solo sobre la presencia o ausencia de actividades orales en los libros de texto, sino también sobre el tipo de actividad promovida. Sin embargo, sus pretensiones eran meramente exploratorias y la muestra de libros estaba limitada en número y cursos (solo los cursos de 3º y 4º de Educación Primaria). No obstante, puede considerarse un punto de partida para el desarrollo de una taxonomía de clasificación de las actividades orales presentes en los libros de texto.

Finalmente, Vargas (2001) analizó las actividades orales y escritas en libros de texto españoles de lengua de Educación Primaria de 1º curso. En la misma línea que Suárez (2019), Vargas utiliza el enunciado como unidad de medida de las actividades y las clasifica atendiendo a su naturaleza oral o escrita y al tipo de tarea. Los resultados muestran que solo entre el 10 y el 15% de las 689 actividades cuantificadas eran orales; y que el tipo de tarea más común era hacer comentarios generales sobre un tema o imagen. Se mostraba, pues, que las actividades orales carecían de planificación, instrucciones claras y naturaleza interactiva. No obstante, el método de análisis y validación no se describe claramente; y se necesitarían medidas más objetivas y sistemáticas, así como una muestra mayor para llegar a resultados concluyentes.

En vista de lo anterior, parece, pues, que habilidades orales están escasamente implementadas en los libros de texto, dentro de un contexto general en que la enseñanza y el aprendizaje de la competencia comunicativa oral parece considerablemente relegada. La prioridad concedida a la lectoescritura, la creencia de que los niños aprenden las habilidades orales en contextos familiares, la escasa formación de los profesores en este ámbito, y la falta de recursos y tiempo parecen obstaculizar el desarrollo de esta competencia en el aula.

Dado que ahora mismo el contexto educativo español está inmerso en un proceso de transición hacia un nuevo currículo, resulta de especial interés tomar en cuenta estas consideraciones. ¿Asumirán por fin los nuevos libros de texto -y el resto de prácticas educativas- los retos de índole claramente comunicativa que ello implica, y sus consecuencias directas en el tratamiento de las destrezas orales? ¿O se quedarán encasillados en la inercia de prácticas anteriores?

Puesto que estos libros de texto constituyen una herramienta pedagógica central en el contexto educativo español, puede resultar beneficioso que la investigación ponga al servicio de editoriales y profesionales análisis rigurosos de estos materiales a partir de los cuales comprender el estado de la situación hasta el momento, con sus fortalezas y debilidades, y reorientar el diseño y la implementación de propuestas hacia paradigmas más acordes con los marcos normativos y la literatura especializada. Es en este punto donde este estudio pretende hacer su contribución.

2. Método

2.1. Objetivos de estudio

El objetivo de esta investigación es cuantificar y categorizar las actividades destinadas a desarrollar la competencia comunicativa oral en los libros de texto de lengua española (L1), con el fin de contribuir a una elaboración más efectiva de los nuevos materiales curriculares en los próximos años. Se plantean, pues, las siguientes preguntas:

- ¿Existe un equilibrio entre las actividades orales y escritas en los libros de texto de lengua española de Educación

Primaria? ¿Cuántas actividades desarrollan la competencia comunicativa oral en sentido estricto? ¿Se distribuyen de la misma manera en las editoriales de ámbito nacional?

- ¿Qué tipo de actividades orales están presentes en los libros de texto en función del tipo de habilidad, texto, interacción, recurso y tarea? ¿Se distribuyen de la misma manera en las editoriales de ámbito nacional?

2.2. Muestra

Con el objetivo de conocer qué editoriales eran las más usadas en las escuelas españolas se consultó el PeEI (Panorámica de la edición española de libros) (Ministerio de Cultura y Deporte, 2019), un informe preparado por el Gobierno de España sobre la situación actual de las editoriales en España. De las 25 editoriales con mayor volumen de publicaciones, solo se seleccionaron aquellas que publicaban libros de texto de lengua española para Educación Primaria y que estaban entre las diez primeras: Anaya, SM, Santillana y Vicens Vives.

Estos resultados se compararon con varios análisis de libros de texto españoles (Braga y Belver, 2016; Chirila, 2022; Rodríguez, 2019; Suárez, 2019) y se comprobó la coincidencia de resultados. En el estudio de Chirila (2022), circunscrito a Castilla y León, las editoriales más utilizadas resultan ser Santillana (39,9%), Anaya (23,6%), SM (21,3%), Edelvives (8,5%) y Vicens Vives (0,8%). Suárez (2019) clasificó los libros de texto de lengua española usados con mayor frecuencia en el nivel de Educación Primaria en 38 escuelas: el 60,6% de ellas utilizaban la editorial Santillana en las primeras etapas de este nivel educativo y el 34,4%, la editorial SM como libro de texto de referencia para las etapas superiores. Por su parte, Braga y Belver (2016) examinaron 30 libros de texto usados frecuentemente por los docentes desde Primaria hasta Secundaria y concluyeron que las editoriales más comunes eran SM, Santillana, Vicens Vives y Anaya.

En conclusión, como corpus, se seleccionaron 24 libros de texto, de 1.º a 6.º de Primaria, de las cuatro colecciones de lengua española más actuales de estas cuatro editoriales de gran tirada nacional Anaya (*Lengua*. Colección: *Aprender es crecer*, 2014), SM (*Lengua*. Colección: *Savia*, 2015), Santillana (*Lengua Castellana*. Colección: *Mochila Ligera*, 2014), Vicens Vives (*Lengua*. Colección: *Aula Activa*, 2015). En el momento en que se inició el estudio estas colecciones eran las más actuales de estas editoriales. En cualquier caso, estas colecciones no fueron actualizadas, seguramente porque coincidieron con años de gran inestabilidad en el marco normativo con la entrada en vigor de la LOMLOE en 2021. No fue hasta bastante después, incluso, cuando empezaron a publicarse los decretos autonómicos que desarrollan la Ley y que son los que marcan de manera efectiva la labor de las editoriales; en el caso de la Comunidad Autónoma en la que se llevó a cabo este estudio, por ejemplo, el nuevo decreto no estuvo en vigor hasta agosto de 2022 (Decreto 106/2022). Esto explica que las editoriales hayan pasado un tiempo a la expectativa antes de iniciar nuevos procesos de edición; es más, en el curso 2022/2023 el nuevo currículo solo se ha implantado en los cursos impares, por lo que la elaboración de nuevos libros de texto y materiales educativos prácticamente acaba de iniciarse y falta mucho por abordar. Es a partir de 2024, por tanto, cuando podrá abordarse una recogida de muestra que complete y amplíe lo presentado aquí.

En cuanto a la estructura de los libros de texto seleccionados, todos ellos comparten la misma: están divididos en tres trimestres, de cinco unidades cada uno, y cada unidad tiene secciones de contenido similar (comprensión lectora, vocabulario, gramática, ortografía, expresión oral, expresión escrita y literatura).

De aquí en adelante, se hará referencia a las editoriales con los siguientes códigos: Ed#1 (Santillana), Ed#2 (Anaya), Ed#3 (SM) and Ed#4 (Vicens Vives), respectivamente.

2.3. Instrumentos de recogida de información

2.3.1. Unidad de análisis: la actividad

Con el objetivo de clasificar y cuantificar el contenido de los libros de texto, la 'actividad' se considera la unidad de análisis, entendida como sinónimo de 'tarea' o 'ejercicio', en línea con otros estudios (Chirila, 2022; Sáez, 2016; Suárez, 2019).

2.3.2. Categorías de análisis de la competencia comunicativa oral: construcción y validación

Se necesitaba una taxonomía para ayudar a cuantificar la frecuencia y el tipo de actividades orales. Como se ha mencionado, los estudios relacionados con este tema son escasos (Gómez *et al.*, 2018; Suárez, 2019; Vargas, 2001); por tanto, era conveniente la creación y validación de un grupo de categorías que atendiera a los objetivos propuestos.

Como punto de partida, se tomó el currículo autonómico de la Comunidad en la que se llevó a cabo el estudio (Decreto 108/2014), que es el que define el conocimiento mínimo que los estudiantes deberían obtener al final de la Educación Primaria. Se seleccionó el bloque de comunicación oral del currículo y se pidió a dos profesoras universitarias expertas en didáctica de la lengua que extrajesen el contenido. Al mismo tiempo, se consultó literatura especializada (Cifo, 2015; Del Río, 2016; Palou y Fons, 2016; Suárez, 2019; Vilà-i-Santasusana y Castellà, 2014) para determinar qué se consideraba apropiado para desarrollar la competencia comunicativa oral en la Educación Primaria. Como resultado de esta combinación, se diseñó el primer grupo de categorías, en el que las actividades podían ser clasificadas de acuerdo con el tipo de habilidad (producción oral, recepción oral o ambas), tipo de texto (descriptivo, expositivo, argumentativo, narrativo, instruccional, conversacional y literario), grado de formalidad (formal o informal), tipo de interacción (individual, en parejas o en grupo), tipo de monitorización (controlada por el maestro o libre), recursos de apoyo (texto, imagen, audio, ninguno), planificación (si las instrucciones ayudaban a los estudiantes a planificar la actividad oral o no) y tipo de actividad (presentación oral, dictado, lectura en voz alta/recitación, narración/cuento, entrevista, debate, conversación/diálogo, dramatización/improvisación/juego de rol y respuesta a preguntas).

Para validar las categorías se siguió el procedimiento de acuerdo entre jueces (Benavente, 2009). Para ello dos expertas las utilizaron de forma independiente para clasificar 240 actividades de dos libros de texto 3.º y 6.º del corpus (se eligió estos cursos porque corresponden a la mitad y el final de esta etapa educativa). Cada actividad solo podía clasificarse en una categoría y en una subcategoría. Las expertas tomaron nota de los problemas que surgieron durante el proceso de análisis y las dudas fueron resueltas mediante discusión; el proceso total duró varios meses. Después de esta ronda, algunas categorías se omitieron y otras fueron redefinidas.

Finalmente, las expertas encontraron que algunos enunciados no aclaraban si la actividad se debía desarrollar de forma oral o escrita. Por tanto, se acordó incluir la categoría 'naturaleza de la actividad', dividida en dos subcategorías, 'oral pura' y 'oral mixta': la primera incluía actividades explícitamente orales mientras que la segunda incluía aquellas cuyo enunciado no aclaraba si la ejecución implicaba un proceso oral o escrito.

Para validar esta nueva taxonomía, las dos expertas clasificaron de forma independiente 116 actividades. Mediante el software SPSS (IBM) se calculó la kappa de Cohen para cada categoría y la mayoría obtuvo un valor inicial bajo ($k < 0,30$, acuerdo bajo); se revisaron de nuevo los criterios para asignar una actividad a una subcategoría. Las expertas tomaron nota de los nuevos criterios para las (sub)categorías donde se habían producido desacuerdos y se incluyeron algunos ejemplos para clarificarlas.

Se necesitaron dos rondas más para alcanzar un índice de acuerdo suficiente. La versión mejorada de los criterios fue usada en un conjunto diferente de 40 actividades y el acuerdo entre las dos expertas aumentó en todas las categorías ($0,30 < k < 0,72$, de acuerdo bajo a acuerdo moderado). Se redefinieron una vez más los criterios y se añadieron nuevos ejemplos de clarificación.

Finalmente, se clasificó un grupo distinto de 27 actividades. Los valores kappa mejoraron en todas las categorías ($0,57 < k < 1$, de acuerdo moderado a casi perfecto). Por tanto, se consideraron adecuados tanto los criterios acordados como la fiabilidad del proceso de clasificación. La Tabla 1 muestra las categorías y subcategorías resultantes para clasificar las actividades orales.

Tabla 1

Categorías definitivas de análisis de la competencia comunicativa oral. Elaboración propia.

Categoría	Subcategoría
Tipo de Habilidad	Producción Oral
	Recepción Oral
	Ambos
	Descriptivo
Tipo de Texto	Expositivo
	Argumentativo
	Narrativo
	Instructivo
	Conversacional
Tipo de Interacción	Literario
	Individual
	Dual
Tipo de Recurso	Grupal
	Texto
	Imagen
	Audio
	Ninguno
	Otros
Tipo de Actividad	Presentación Oral
	Dictado
	Lectura en voz alta/ Recitación
	Narración
	Entrevista
	Debate
	Conversación
	Juegos de Rol/ Dramatización
	Responder Preguntas

Esta taxonomía fue usada para cuantificar y clasificar las actividades orales de las cuatro colecciones de libros de texto de lengua española (de 1.º a 6.º de Educación Primaria) que constituirían el corpus. Como se ha mencionado con anterioridad, solo se clasificaron las actividades destinadas claramente a desarrollar la competencia comunicativa oral, denominadas ‘puras’. Las ‘mixtas’ se contabilizaron, pero no se analizaron en este estudio por no cumplir el objetivo del mismo.

3. Resultados

Las expertas cuantificaron y analizaron un total de 18.021 actividades de las cuatro colecciones seleccionadas (24 libros de texto, desde 1.º a 6.º de Primaria de las cuatro editoriales). Solo 2.819 (16,4%) tenían como objetivo el desarrollo de la competencia comunicativa oral (‘puras’ y ‘mixtas’); de estas, el 64,1% se clasificaron como ‘puras’ y el 36,2% como ‘mixtas’. La Tabla 2 muestra el número de actividades orales clasificadas como ‘puras’ y ‘mixtas’ en las cuatro editoriales consideradas. En el presente estudio se analizaron solo las actividades orales ‘puras’.

Tabla 2

Número de actividades orales analizadas por Editorial y Tipo. Elaboración propia.

	Ed#1	Ed#2	Ed#3	Ed#4	Total
Puras	595	415	344	455	1809
Mixtas	467	118	266	159	1010
Total	1062	533	610	614	2819

Se compararon los resultados obtenidos entre las editoriales en las cinco categorías y subcategorías. Como el número total de actividades en cada colección era diferente, se analizó la distribución o los porcentajes de los diferentes tipos de actividades. Primero, se compararon las cuatro editoriales considerando las subcategorías de cada categoría. Se utilizó el software SPSS para calcular el coeficiente de concordancia de la W de Kendall y cuantificar el acuerdo de las editoriales en las cinco categorías.

Como puede verse en la Tabla 3, las editoriales distribuían de forma homogénea la cantidad de actividades en cada categoría, excepto en la de ‘Tipo de Recurso’, en la que mostraron un desacuerdo significativo.

Tabla 3

Acuerdo de las editoriales en las cinco categorías. Coeficiente de concordancia de la W de Kendall. Elaboración propia.

Categoría	W	χ^2	p
Tipo de Habilidad (3 subcategorías)	W = 1	$\chi^2 (2) = 8,000$	p = 0,018
Tipo de Texto (8 subcategorías)	W = 0,81	$\chi^2 (7) = 22,667$	p = 0,002
Tipo de Interacción (3 subcategorías)	W = 1	$\chi^2 (2) = 8,000$	p = 0,018
Tipo de Recurso (4 subcategorías)	W = 0,47	$\chi^2 (3) = 5,700$	p = 0,127
Tipo de Actividad (9 subcategorías)	W = 0,68	$\chi^2 (8) = 22,046$	p = 0,005

Seguidamente, se procede al análisis detallado de la distribución de las actividades en cada categoría y las correspondientes subcategorías. En referencia al ‘Tipo de habilidad’, la ‘producción’ era la más común entre las cuatro editoriales (70-75%). Sin embargo, los resultados mostraron que las habilidades de recepción estaban mucho menos representadas (20-25%), así como la combinación de ambas destrezas (1,5-20%). La Figura 1 muestra los porcentajes de acuerdo con el ‘Tipo de Habilidad’.

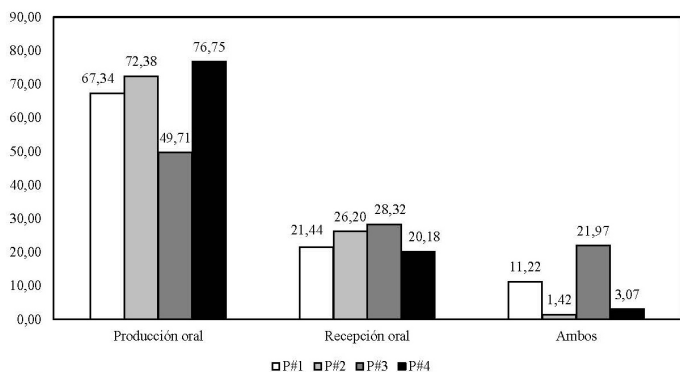


Figura 1. Porcentaje de actividades en cada editorial según el ‘Tipo de Habilidad’
Elaboración propia.

Como análisis complementario, se utilizó el estadístico valor Z para obtener las diferencias de las proporciones y así comparar los diferentes pares de editoriales de acuerdo con las proporciones de cada una en cada subcategoría. Como las comparaciones se incrementaron, se utilizó la corrección de Bonferroni para ajustar el valor de *p* en cada categoría (*p*-ajustada = 0,05/número de pares). La Tabla 4 muestra los valores Z significativos para las comparaciones (*p* < 0,003= 0,05/12). Como puede verse, las Editoriales #3 y #4 presentan una distribución similar, pero muestran mayores diferencias respecto al resto en las tres subcategorías.

Tabla 4
‘Tipo de habilidad’: Valores Z, comparación por pares de editoriales.
Elaboración propia.

	Ed#2	Ed#3	Ed#4
Ed#1 Producción		5,335	-3,414
Ed#1 Recepción			
Ed#1 Ambos	6,914	-4,173	5,346
Ed#2 Producción		6,548	
Ed#2 Recepción			2,108
Ed#2 Ambos		-8,930	
Ed#3 Producción			-8,100
Ed#3 Recepción			
Ed#3 Ambos			7,979

Si se realiza una comparación por cursos y editoriales, la distribución del ‘Tipo de habilidad’ es distinta: cada editorial le otorga una importancia diferente por lo que no hay concordancia entre ellas, aunque podría decirse que en los dos primeros cursos se atiende más a la recepción y en los últimos se aprecia un mayor

equilibrio. En la Ed#1, en los dos primeros cursos se le da mayor importancia a la recepción (52,3%); y a ambas habilidades tanto en los dos cursos intermedios (38,8%) como en los dos finales (60,0%). En cuanto a la Ed#2, en los dos primeros predomina la recepción (43,6%); en los intermedios, la producción (47,3%); y en los dos últimos, ambas (66,6%). Por su parte, en la Ed#3, en los cursos iniciales predomina la recepción (42,3%); en los medios, la expresión (40,1%); y en los finales, ambas (48,6%). Finalmente, en la Ed#4, en los primeros cursos se atiende más a la recepción (32,6%), en los medios a la producción (42,8%) y en los finales a ambas (42,8%).

En cuanto al ‘Tipo de Texto’, se observaron diferencias significativas en las categorías consideradas para el análisis. El texto expositivo era el más frecuente (60-65%), seguido, a distancia considerable, por los textos narrativos y literarios (10-20%). La Figura 2 muestra los porcentajes de las actividades orales en relación con el ‘Tipo de Texto’ utilizado. Como se puede ver, las categorías restantes (descriptivo, argumentativo y conversacional) están menos consideradas (entre un 5-10%) o casi no están representadas (texto instruccional: 1%).

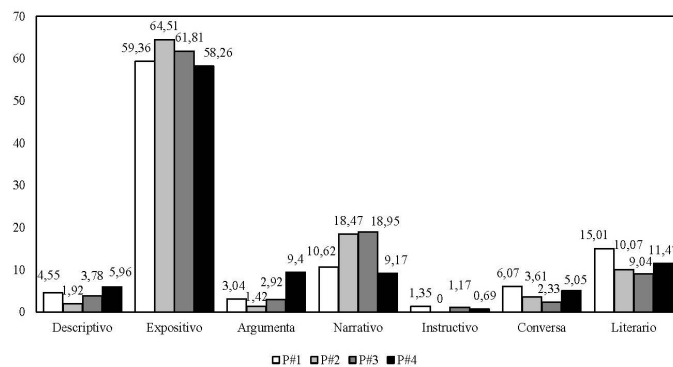


Figura 2. Porcentaje de actividades en cada editorial según el ‘Tipo de Texto’.
Elaboración propia.

En cuanto al ‘Tipo de Texto’, la Tabla 5 muestra los valores Z significativos para las comparaciones (*p* < 0,001 = 0,05/28). Al igual que en las anteriores categorías, las Editoriales #3 y #4 presentan una distribución similar, pero muestran mayores diferencias con respecto al resto en las tres subcategorías.

Tabla 5
‘Tipo de Texto’: Valores Z, comparación pares de editoriales.
Elaboración propia.

	Ed#2	Ed#3	Ed#4
Ed#1 Argumentativo			-4,970
Ed#1 Narrativo	-3,518	-3,742	
Ed#2 Descriptivo			-3,881
Ed#2 Argumentativo			-6,082
Ed#2 Narrativo			3,582
Ed#3 Argumentativo			-4,196
Ed#3 Narrativo			3,804

Si comparamos esta variable en los diferentes cursos y editoriales, aunque no existe una concordancia al 100%, se puede apreciar que, en los cuatro primeros cursos de Educación Primaria, todas

las editoriales tienden hacia el texto descriptivo o expositivo; en los dos últimos, todas coinciden en prestar una mayor atención al texto argumentativo.

En cuanto al "Tipo de interacción", la Figura 3 muestra los porcentajes de actividades orales.

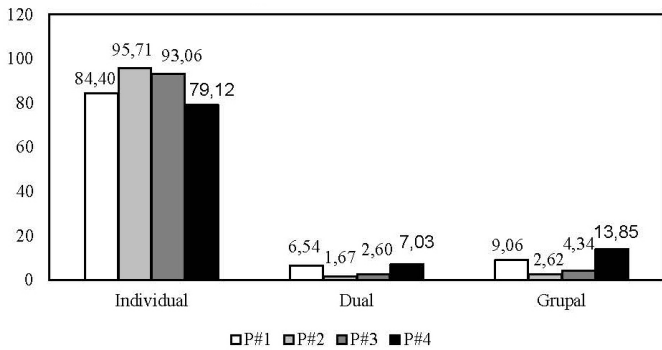


Figura 3. Porcentaje de actividades en cada editorial según el 'Tipo de Interacción'. Elaboración propia.

La Tabla 6 muestra los valores Z significativos para las comparaciones ($p < 0,003 = 0,05/12$) en referencia al 'Tipo de Interacción'; en esta categoría las diferencias son mayores entre editoriales.

Tabla 6 'Tipo de Interacción': Valores Z, comparación pares de editoriales. Elaboración propia.

		Ed#2	Ed#3	Ed#4
Ed#1	Individual	-6,341	-4,294	
	Dual	4,098	2,973	
	Grupo	4,566		
Ed#2	Individual			7,731
	Dual			-3,970
	Grupo			-6,248
Ed#3	Individual			5,947
	Dual			-3,009
	Grupo			-4,866

En cuanto a la distribución de esta variable en los diferentes cursos y editoriales se puede observar de nuevo una falta de concordancia. A pesar de ello, parece detectarse una tendencia hacia las actividades de tipo plural en los primeros dos cursos; de tipo singular en 3.º y 4.º; y en los últimos dos cursos, plural.

Como ya se ha dicho, hay un bajo índice de acuerdo entre las editoriales en cuanto al 'Tipo de Recurso'. Algunos de ellas fomentan el uso de textos (Ed#2 y Ed#3: 65% y 35%) o audios (Ed#1 y Ed#3: 35% y 50%) como recurso de apoyo, y otras, ninguno (Ed#4: 55%); en cualquier caso, el uso de la imagen es el menos representado (entre 2,5-15%). Esta falta de acuerdo se manifiesta también en la distribución por curso. La Figura 4 muestra el porcentaje de actividades orales en relación con el 'Tipo de Recurso'.

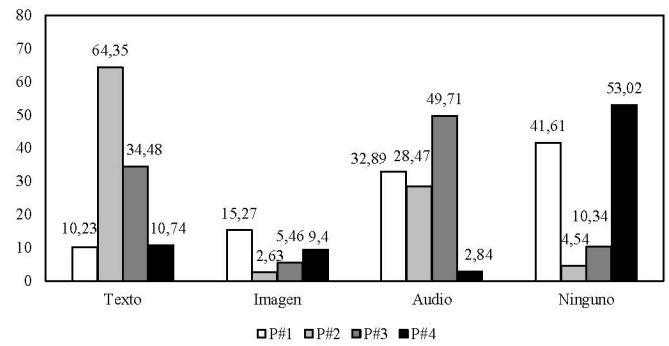


Figura 4. Porcentaje de actividades en cada editorial según el 'Tipo de Recurso'. Elaboración propia.

En cuanto a esta categoría, la Tabla 7 muestra los valores Z significativos para las comparaciones ($p < 0,002 = 0,05/16$). De la misma forma que en el 'Tipo de Interacción', las diferencias entre las editoriales son más evidentes en estas subcategorías.

Tabla 7 'Tipo de Recurso': Valores Z, comparación por pares de editoriales. Elaboración propia.

		Ed#2	Ed#3	Ed#4
Ed#1	Texto	-20,450	-8,535	
	Imagen	7,578	5,125	
	Audio		-5,090	
	Ninguno	16,397	12,028	-3,692
Ed#2	Texto		8,626	19,489
	Imagen			-4,294
	Audio		-6,114	
	Ninguno			-19,002
Ed#3	Texto			8,080
	Imagen			
	Audio			6,731
	Ninguno			-14,944

En lo referente al 'Tipo de Actividad', las editoriales dan prioridad a la 'respuesta a preguntas' (entre 55-60%) y el 'dictado' (entre 15-25%). Solo la Ed#4 incluye un alto número de actividades centradas en la 'narración'. En cuanto a esta categoría, la Tabla 8 muestra los valores Z significativos de las comparaciones ($p < 0,001 = 0,05/36$); las mayores diferencias entre las editoriales se encuentran en las subcategorías de 'presentación oral', 'dictado', 'narración' y 'conversación'. Resultó significativo que la Ed#4 no incluía ninguna actividad de 'dictado' en ningún curso escolar; además, encontramos un número escaso de 'presentación oral' en la Ed#3.

Tabla 8

'Tipo de Actividad': Valores Z, comparación por pares de editoriales.
Elaboración propia.

	Ed#2	Ed#3	Ed#4
Ed#1			
Presentación Oral		4,256	
Dictado	-3,409		10,229
Recitación			
Narración			-6,978
Conversación		3,553	
Ed#2			
Dictado			11,381
Narración			-7,936
Ed#3			
Dictado			9,696
Narración			-5,362
Conversación			-3,769

La Tabla 9 muestra los porcentajes de cada editorial en referencia al 'Tipo de Actividad'. Resulta significativa la escasez de actividades centradas en el desarrollo de la expresión oral de forma específica, por ejemplo, la presentación oral, la entrevista, el debate, la conversación, la dramatización o el juego de rol.

Tabla 9

Porcentaje de actividades en cada editorial según el 'Tipo de Actividad'.
Elaboración propia.

	Ed#1	Ed#2	Ed#3	Ed#4
Presentación Oral	5,37	2,14	0,89	2,64
Dictado	14,93	23,57	21,36	0
Recitación	10,23	7,14	6,23	5,49
Narración	3,19	1,67	5,04	16,26
Entrevista	0,67	0,24	0,89	1,76
Debate	1,68	0,48	2,08	3,52
Conversación	4,36	1,43	0,89	5,27
Dramatización/ Juegos	4,53	2,62	2,37	5,27
Respuesta a preguntas	55,03	60,71	60,24	59,78

A pesar de que no hay un consenso en la distribución de esta variable entre los cursos y las editoriales, parece que en los dos primeros cursos se tiende a priorizar la respuesta a preguntas y el dictado; en los dos cursos intermedios, la dramatización/juegos, el dictado y la respuesta a preguntas; y en los últimos cursos hay una gran disparidad.

4. Discusión

El análisis de libros de texto es una línea de investigación habitual en las didácticas específicas (Castillo *et al.*, 2022a; 2022b; Luque y Bueno-Alastuey, 2017; Pincheira *et al.*, 2022) pero que todavía adolece de suficientes estudios en el caso de la lengua española como L1. Puesto que los libros de texto son la base de la práctica educativa española (ANELE, 2019; Suárez y Suárez, 2020) el objetivo de este trabajo era cuantificar y categorizar sus actividades de forma sistemática y objetiva para determinar qué atención se prestaba al desarrollo de la competencia comunicativa oral en los libros de texto de lengua española (L1) y contribuir, con datos consistentes, al debate sobre la elaboración de los nuevos materiales curriculares en el actual contexto de transición hacia un nuevo currículo (Real Decreto 106/2022).

Tras un proceso de selección se escogieron 24 libros de cuatro colecciones de diferentes editoriales de gran tirada nacional, editoriales que coincidieron con las analizadas en otros estudios (Braga y Belver, 2016; Chirila, 2022; Rodríguez, 2019; Suárez, 2019). No obstante, la clasificación de actividades se llevó a cabo a partir de una taxonomía sometida a un proceso de validación por acuerdo entre jueces que no se encuentra en ninguna de las investigaciones previas de índole similar realizadas con libros de texto de lengua española (Martín, 2021; Suárez, 2019), lo que aporta mayor rigor a los datos presentados aquí.

El resultado más significativo fue el bajo porcentaje de actividades orales: solo el 16% se consideraron actividades orales ('puras' y 'mixtas'), y, de ellas, solo el 10% atendía de forma específica la competencia comunicativa oral ('puras'). Estos resultados coinciden con los obtenidos por investigaciones previas (Martín, 2021; Suárez, 2019) y contrastan con el equilibrio didáctico entre destrezas lingüísticas sugerido por la literatura especializada (Campos y Quiles, 2019; Cascante, 2022; Cassany *et al.*, 2021; Fallarino, 2023) y el más reciente marco legal educativo español (Real Decreto 126/2014; Real Decreto 157/2022).

Si nos referimos a cada una de las categorías validadas en la taxonomía de análisis, en cuanto al "Tipo de habilidad" los resultados obtenidos concuerdan con las investigaciones anteriores, que también señalan que las actividades de comprensión oral están raramente desarrolladas en los libros de texto (Suárez, 2019; Gómez *et al.*, 2018). Resulta significativo, además, que muy pocas actividades combinen las habilidades de producción y recepción. Este hecho contradice las indicaciones de los currículos educativos recientes (Real Decreto 126/2014; Real Decreto 157/2022) y de la literatura especializada, que señalan la importancia, por ejemplo, de atender la escucha activa o incorporar las reacciones y respuestas de los interlocutores en el discurso (Cifo, 2015; Vilà-i-Santasusana y Castellà, 2014). No hay concordancia tampoco en cuanto a la distribución por cursos.

Por lo que se refiere al "Tipo de texto", ocurre algo parecido. Mientras que los currículos y la literatura del área de conocimiento destacan la necesidad de trabajar los textos conversacionales y argumentativos (Cifo, 2015; Rodríguez, 2019; Vilà-i-Santasusana y Castellà, 2014), dado que son tipologías esenciales en la comunicación y, por tanto, requieren una atención educativa específica, los resultados de esta y otras en la misma línea desvelan una realidad distinta: el texto expositivo es el más frecuente, seguido, a distancia considerable, por los textos narrativos y literarios. Las categorías restantes (descriptivo, argumentativo y conversacional) están poco o nada representadas, si bien, conforme avanza la Primaria, parece detectarse un incremento de los textos argumentativos, seguramente porque las editoriales son conscientes de que los dos últimos cursos de este nivel suponen ya una transición hacia la Educación Secundaria, en donde este tipo de textos se supone más presente.

En la categoría 'Tipo de Interacción', la expresión individual, sobre todo en los cursos intermedios (3º y 4º) supera con creces la interacción dual o grupal, hecho este que ya se había apuntado (Gómez *et al.*, 2018). Este resultado contrasta con el hecho de que las interacciones duales y grupales son las más frecuentes en la vida cotidiana y, de acuerdo con los expertos, deberían recibir una mayor atención educativa (Cascante, 2022; Campos y Quiles, 2019).

Si se atiende al "Tipo de recurso", la disparidad entre los libros de texto analizados es total y tampoco parece haber acuerdo si atendemos a la distribución por cursos. No obstante, la didáctica de la lengua lleva décadas ofreciendo a los profesionales indicaciones sobre este punto que, además, se han ido actualizando conforme se han ido ampliando los medios, formatos y plataformas (Cassany *et al.*, 2021).

Por último, si nos referimos al "Tipo de actividad", sabemos que estas deberían ser reales, planificadas, sostenidas en el tiempo, y con objetivos y criterios de evaluación claros (Cifo, 2015; Vilà-i-Santasusana y Castellà, 2014). No obstante, los libros de texto priorizan

de manera muy significativa la respuesta a preguntas y al dictado, sobre todo en los primeros cursos, y avanzan progresivamente hacia una disparidad total, lo cual parece apuntar a la ausencia de una planificación meditada en este aspecto.

En resumen, y tomando todos los datos en su conjunto, parece que en los libros de texto analizados hay una mayor presencia de actividades de tipo individual y expositivo, que implican la explicación de contenido al resto de la clase, sin interacción entre compañeros. Estos resultados contrastan con el marco legal educativo y la literatura especializada, que abogan por las actividades de interacción y una mayor variedad de textos orales y de actividades concebidas y planificadas de manera específica: presentación de modelos, consideración del contexto, atención al lenguaje no verbal, etc. (Cifo, 2015; Real Decreto 157/202; Rodríguez, 2019; Vilà-i-Santusana y Castellà, 2014).

5. Conclusiones

En definitiva, aunque las editoriales analizadas presentan diferencias significativas en la distribución de actividades orales, los libros de texto, en su conjunto, parecen dar un mayor peso al tipo de interacción individual, a los textos orales expositivos y a la respuesta a preguntas. Otras investigaciones apuntaban ya en esta dirección, aunque sin una taxonomía validada como la que aporta este estudio: las actividades orales eran escasas y, si aparecían, no fomentaban la interacción y carecían de objetivo, planificación e instrucciones claras. Estos resultados se alejan de lo propuesto por los expertos del área de conocimiento y los marcos educativos vigentes, que sugieren fomentar la interacción, usar una amplia variedad de textos y organizar actividades planificadas y retroalimentadas de manera específica. Así pues, no parece que se estén teniendo en cuenta a la hora de elaborar estos materiales ni las principales disposiciones de los enfoques comunicativos en la enseñanza de lenguas ni los corpus o estudios descriptivos publicados en los últimos años sobre lengua oral.

La presencia minoritaria de actividades destinadas a la competencia comunicativa oral en los libros de texto podría estar condicionando la escasa atención prestada a la competencia oral en el aula, también apuntada por la investigación; confirmar la pertinencia de esta hipótesis podría ser el objetivo de futuras líneas de trabajo.

Por otro lado, dada la escasez de estudios para evaluar la atención prestada a la competencia comunicativa oral en los materiales escolares, la taxonomía validada en este puede usarse como instrumento de análisis en otros contextos.

Por otro lado, los datos presentados pueden ser de utilidad para incorporarse al debate sobre la elaboración de nuevos materiales adaptados al nuevo currículo de Educación Primaria (Real Decreto 157/2022). Dado que este estudio se inició con las últimas ediciones de libros currículo inmediatamente anterior, podría replicarse con los nuevos libros de texto, bien para analizar cómo implementan el desarrollo de la competencia comunicativa oral, bien para llevar a cabo un estudio comparativo con etapas anteriores o, incluso, otros países.

En cualquier caso, y especialmente en contextos como el nuestro, donde el libro de texto sigue siendo una herramienta metodológica clave, generar instrumentos de análisis de los materiales escolares y ofrecer datos consistentes sobre los mismos puede ayudar tanto a las editoriales como a los profesionales de la educación a reorientar y mejorar sus prácticas.

Referencias

ANAYA. (2014). *Lengua* [Colección *Aprender es crecer*. 1.º a 6.º de Primaria]. Grupo Anaya Educación.

ANELE (Asociación Nacional de Editores de Libros y materiales de Enseñanza) (2019). *El libro educativo en España. 2019-2020*. ANELE.

<https://anele.org/wp-content/uploads/2019/09/190905INF-ANELE-Informe-Libro-Educativo-19-20.pdf>

Braga, G., y Belver, J. (2016). El análisis de libros de texto: una estrategia metodológica en la formación de los profesionales de la educación. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 199-218. https://www.doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n1.45688

Benavente, A. P. (2009). *Medidas de acuerdo y de sesgo entre jueces* [Tesis doctoral]. Universidad de Murcia. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/112752/TAPBR.pdf>

Bueno-Alastuey, M. C., y Luque, G. (2015). A tool to analyze oral competence development in EFL textbooks. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 28(1), 73-96. <https://www.doi.org/10.1075/resla.28.1.04bue>

Campos, M., y Quiles, M^a C. (Eds.). (2019). *Repensando la didáctica de la lengua y la literatura: paradigmas y nuevas líneas de investigación*. Visor.

Caputi, D. C. (2022). El libro de texto: una mirada más. *Sociales y Virtuales* 9(9), 1-7. <https://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/3593>

Cascante, I. L. (2022). *La competencia oral en el alumnado de secundaria y universitario* [Tesis doctoral]. Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea.

Cassany, D., Vázquez, B., Shafirova, L., y Tian, L. (2021). El hablar desde la didáctica: las destrezas comunicativas. En O. Loureda, y A. Schrott (Eds.), *Manual de lingüística del hablar* (pp. 783-804). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110335224-015>

Castillo, M. J., Burgos, M., y Díaz, J. (2022a). Elaboración de una guía de análisis de libros de texto de matemáticas basada en la teoría de la idoneidad didáctica. *Educasao e Pesquisa*, 48(1). <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248238787esp>

Castillo, M. J., Burgos, M., y Díaz, J. (2022b). Guía de análisis de lecciones de libros de texto de Matemáticas en el tema de proporcionalidad. *Uniciencia*, 36(1), 234-252. <https://doi.org/10.15359/ru.36-1.14>

Centro Virtual Cervantes (s. f.). Competencia comunicativa. En *Diccionario de términos clave ELE*. Recuperado el 13 de julio de 2022: <https://lc.cx/3dJgNN>

Chirila, C. G. (2022). *La expresión oral en los libros de texto* [Trabajo Final de Grado]. Universidad de Valladolid. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/57822>

Cifo, M. (2015). Lengua oral. Estrategias orales en el aula. En P. Guerrero y M^a. T. Caro (Coords.), *Didáctica de la lengua y educación literaria* (pp.125-140). Pirámide.

Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCERL). MECD-Grupo ANAYA. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Consejo de Europa (2021). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCERL). [Volumen complementario]. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mcer_volumen-complementario.pdf

Decreto 108/2014, de 4 de julio, del Consell, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación primaria en la Comunitat Valenciana. *Diari Oficial de la Generalitat Valenciana*, 7311, de 7 de Julio de 2014. https://dogv.gva.es/datos/2014/07/07/pdf/2014_6347.pdf

Decreto 106/2022, de 5 de agosto, del Consell, de ordenación y currículo de la etapa de Educación Primaria. *Diari Oficial de la Generalitat Valenciana*, 9402, de 10 de agosto de 2022. https://dogv.gva.es/datos/2022/08/10/pdf/2022_7572.pdf

Del Río, M. J. (2016). *Actividades comunicativas para enseñar competencia oral*. Horsori.

Fallarino, N. (2023). Estado de la cuestión sobre la competencia oral en Educación Primaria. En L. Molina, D. Cobos, E. López,

- A. Jaén y A. H. Martín (Coords.), *Educación y Sociedad: Pensamiento e innovación para la transformación social* (pp. 2783-2794). Dykinson.
- Fernández, M. P., y Caballero, P. A. (2017). El libro de texto como objeto de estudio y recurso didáctico para el aprendizaje: fortalezas y debilidades. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 201-217. <https://www.doi.org/10.6018/reifop/20.1.229641>
- Gràcia, M., Vega F., Bitencourt, D., Vinyoles, N., y Jarque, M. J. (2021). Retos en la formación inicial de profesorado de infantil y primaria: La competencia oral. *Revista mexicana de investigación educativa*, 26(88), 195-224. https://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2021/01/RMIE_88.pdf
- Gómez, A., Chireac, S., y Morón, E. (2018). Assessment and analysis of oral activities in Spanish Primary School coursebooks: do they really foster communication? En L. Gómez, A. López e I. Candel (Coords.), *EDULEARN18 Proceedings* (pp. 1160-1164). IATED.
- LOMCE. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295, de 10 de diciembre de 2013. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8/con>
- LOMLOE. Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Luque, G., y Bueno-Alastuey, M. C. (2017). Analysis of oral skills development in the most used English language textbooks in the second year of baccalaureate in Spain. *Porta Linguarum*, 27, 107-121. 10.30827/Digibug.53964
- Martín, R. A. (2021). Diagnóstico de las deficiencias y dificultades didácticas de la comunicación oral en las aulas españolas. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 33, 95-107. <https://doi.org/10.5209/dida.69982>
- Martín, R. A., y Chireac, S. (2022). La formación en competencia oral, un reto inexcusable. *Tonosdigital*, 42, 1-22. <http://www.tonosdigital.es/ojs/index.php/tonos/article/view/2945/1292>
- Ministerio de Cultura y Deporte (2020). *PeEI. Panorámica de la edición española de libros 2019. Análisis sectorial del libro*. Ministerio de Cultura y Deporte. https://www.libreria.culturaydeporte.gob.es/libro/panoramica-de-la-edicion-espanola-de-libros-2019-analisis-sectorial-del-libro_3910/
- Muedra, M.ª T., Morón, E., y Gómez, A. (2021). Libros de texto y competencia oral en tiempos de pandemia. En J. A. Marín, J. M. Trujillo, G. Gómez y N. Campos (Coords.), *Hacia un modelo de investigación sostenible en educación* (pp. 16-26). Dykinson.
- Mumtaz, N., Quraishi, U., y Shahid, A. (2019). English language textbook and development of oral communicative competence in grade VIII students of public sector schools in Punjab. *Bulletin of Education and Research*, 41(1), 105-118.
- Núñez, M. P. (2003). Valor educativo de la oralidad en la enseñanza escolar de la lengua y la literatura. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 16, 359-377. https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/24097/Oralidad_REUGRA%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Palou, J., y Fons, M. (2016). *Didáctica de la lengua y la literatura en educación infantil*. Síntesis.
- Parrales, A. B. (2021). Los libros de texto en las prácticas de aula. Una propuesta didáctica. *Lenguaje y textos*, 54, 31-41. <https://doi.org/10.4995/lyt.2021.15777>
- Pincheira, N. G., Acosta, Y., y Alsina, A. (2022). Incorporación del álgebra temprana en Educación Infantil: Un análisis desde los libros de texto. *PNA: Revista de Investigación en Didáctica de la Matemática*, 17(1), 1-24. <https://doi.org/10.30827/pna.v17i1.24522>
- Pons-Rodríguez, L. (2021). El hablar y lo escrito. En O. Loureda y A. Schrott (Eds.), *Manual de lingüística del hablar* (pp. 287-306). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110335224-015>
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 52, de 1 de marzo de 2014. <https://www.boe.es/boe/dias/2014/03/01/pdfs/BOE-A-2014-2222.pdf>
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 52, de 2 de marzo de 2022. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/01/157/con>
- Rodero-Antón, E., y Rodríguez-de-Dios, I. (2021). Competencias de comunicación oral en la educación primaria. *Profesional de la información*, 30(6), 1-11. <https://doi.org/10.3145/epi.2021.nov.01>
- Rodríguez D. M. (2019). *Bases didáctico-curriculares para la enseñanza y el aprendizaje de la argumentación oral en la educación media* [Tesis doctoral]. UAB.
- Rodríguez, F. J., y Ridaio, S. (2012). La oralidad en educación secundaria: Legislación y libros de texto de lengua y literatura españolas. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 24, 363-380. https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2012.v24.39931
- Romagnoli, C. M., y Massa, M. B. (2016). Análisis de contenidos de libros de textos de Ciencias Naturales para el Primer Ciclo de Educación Primaria: Un estudio centrado en los fenómenos luminosos. *Latin-American Journal of Physics Education*, 10(4), 1-9.
- Sáez, I. (2016). *Análisis de actividades en libros de texto de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de educación básica en Chile* [Tesis de doctorado]. Universidad de Barcelona.
- Santillana (2014). *Lengua Castellana* [Colecc. *Saber Hacer*. 1º a 6º de Primaria]. Santillana Educación.
- SM (2015). *Lengua* [Colecc. *Savia*. 1º a 6º de Primaria]. Grupo SM Educación.
- Suárez, M. (2016). La expresión oral y los libros de texto. Estudio de los manuales escolares de Ed. Primaria para conocer el número de actividades orales de las distintas editoriales. *Investigaciones Sobre Lectura*, 6, 76-86. <https://doi.org/10.24310/revistaisl.vi6.10977>
- Suárez, M. (2019). Libro de texto, práctica educativa y competencia comunicativa. *Polyphonia*, 3(1), 26-45.
- Suárez, M. y Suárez, A. (2020). El manual escolar o libro de texto: cuándo el documento didáctico condiciona el aprendizaje. En M.ª Teresa Fernández e Isabel Villena (Coords.), *Retos y tendencias de la investigación Hispano-Mexicana en Ciencias de la Información y de la Documentación* (pp.36-54). Universidad Complutense.
- UNESCO. (2016). *La educación al servicio de los pueblos y el planeta: creación de futuros sostenibles para todos. Resumen del Informe de Seguimiento de la Educación en el mundo 2016*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248526>
- Usó, L. (2016). La importancia de la competencia oral en la didáctica comunicativa de lenguas. *PHONICA*, 12, 1-6. <https://doi.org/10.1344/phonica.2016.12.1-6>
- Vargas, M. A. (2001). Actividades de producción oral y escrita en libros de texto de español. Aproximaciones a un análisis de dos libros destinados a primer grado de primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6(12), 1-8.
- Vicens Vives (2015). *Lengua* [Colecc. *Aula Activa*. 1º a 6º de Primaria]. Vicens Vives.
- Vilà-i-Santasusana, M., y Castellà, J. M. (2014). *10 ideas clave. Enseñar la competencia oral en clase*. Graó.