

CREENCIAS Y PRÁCTICAS DE UNA PROFESORA DE EUSKERA SOBRE LA DIDÁCTICA DE LA COMPETENCIA ORAL Y LA PRUEBA CERTIFICATIVA DE EXPRESIÓN ORAL DE HABE -NIVEL C1-

Sofía González Vázquez
Universidad de Deusto
sofia.gonzalez@deusto.es

Resumen:

En este estudio se ponen al descubierto las creencias de una profesora de *euskaltegi* sobre la competencia oral, la didáctica de la expresión oral y las pruebas certificativas orales de HABE -nivel C1-. La razón de este estudio radica en la preocupación social y profesional por los resultados poco óptimos de dichas pruebas y por la incidencia de los mismos en el uso del euskera, lengua inmersa en un proceso de revitalización social. Se pretende explorar hasta qué punto la preparación y las prácticas del profesorado inciden en la didáctica de la expresión oral y en su evaluación, con objeto de aportar datos que incidan en los resultados certificativos. Para acceder a las creencias y al modelo de mundo de la profesora, los datos se analizan según los indicadores psicolingüísticos que propone el modelo de Análisis Psicolingüístico del Discurso de Cantero y De Arriba. Los resultados indican la persistencia de las creencias y su influencia en las prácticas didácticas de expresión oral, y evidencian dificultades en torno al proceso evaluativo certificativo.

Palabras clave: competencia oral, expresión oral, creencias del profesor, *euskera*, pruebas certificativas HABE, Análisis Psicolingüístico del Discurso

Resum:

En aquest estudi es posen al descobert les creences d'una professora d'euskaltegi sobre la competència oral, la didàctica de l'expressió oral i les proves certificatives orals d'HABE -nivell C1-. La raó d'aquest estudi es la preocupació social i professional que existeix pels resultats poc satisfactoris d'aquestes proves i per la seva incidència en l'ús de l'euskera, llengua immersa en un procés de revitalització social. Es pretén explorar fins a quin punt la preparació i les pràctiques del professorat incideixen en els resultats certificatius. Per accedir a les creences i al model del món de la professora, les dades s'analitzen segons els indicadors psicolingüístics que proposa el model d'Anàlisi Psicolingüística del Discurs de Cantero i De Arriba. Els resultats indiquen la persistència de les creences i la seva influència en les pràctiques didàctiques d'expressió oral, i evidencien dificultats al voltant del procés evaluatiu certificatiu.

Paraules clau: *competència oral, expressió oral, creences del professor, euskera, proves certificatives HABE, Anàlisi Psicolingüística del Discurs*

Abstract:

This work expresses the beliefs of an Euskaltegi (Basque learning school) teacher on oral competence, the teaching of oral expression and the oral certification exams of HABE -level CI-. The reason for this study is based on the social and professional preoccupation due to the sub-optimal results of these exams and their influence on the use of Euskera, a language immersed in a process of social revitalisation. The study intends to explore the influence of teacher preparation and professional experience and its effect on the teaching and evaluation of oral expression, with the objective of providing data that demonstrates the certified results. The data will be analysed according to the psycholinguistic indicators proposed by the Psycholinguistic Analysis of Discourse by Cantero and De Arriba to gain access to the beliefs and the world model of the teacher. The results indicate the persistence of beliefs and their influence in teaching practices of oral expression and demonstrate the difficulties in the evaluation process.

Keywords: oral competence, oral expression, teachers' beliefs, certification exams of HABE, Psycholinguistic Analysis of Discourse

1. INTRODUCCIÓN

Nadie duda de la importancia de la competencia oral como área de estudio y de las amplias vías de investigación que se abren ante ella. En ello incide directamente el hecho de ser la habilidad que nos diferencia del resto de especies animales, la que realmente caracteriza la existencia humana. Esta capacidad adquiere un valor incuestionable por ser el medio habitual y más usual de la comunicación humana, además de por su indiscutible trascendencia histórica, cultural, antropológica y filosófica. De ahí que la oralidad posea un espacio propio en el estudio de cualquier lengua, y más cuando esa lengua por circunstancias sociolingüísticas se halla aún hoy en día en proceso de normalización lingüística, como es el caso del euskera. En ese momento, y para que esa revitalización lingüística se produzca, es prioritario la investigación sobre el aprendizaje de la expresión oral y su didáctica en todos los niveles educativos y especialmente en edad adulta, por el rol social, económico y profesional asociado que conlleva.

La enseñanza del euskera a adultos en la comunidad autónoma vasca se lleva a cabo principalmente en centros públicos, privados y homologados (*euskaltegis*) reconocidos y registrados por HABE¹, siendo 103 los inscritos² en el curso 2014-2015 con ese fin.

El aprendizaje en estos centros presenta varias características. En primer lugar, es necesario hablar de la realidad sociolingüística del euskera, por su determinante carácter contextualizador. En la actualidad el euskera es una lengua inmersa en proceso de revitalización social, especialmente en Vizcaya y Álava. Todo ello posiblemente es consecuencia de las condiciones socio-económicas que impuso la incipiente y floreciente industria vasca en los albores del siglo XX y, especialmente, por los flujos migratorios a ella ligados. Ello, junto con los escasos estudios lingüísticos del euskera, delimitó su uso, reduciéndolo a ámbitos familiares y alejándolo de la vida pública, social y económica de la necesariamente moderna sociedad vasca. Hoy en día, todavía

¹ Instituto para la Euskaldunización y Alfabetización de adultos

² Durante el curso 2014-2015, según datos de HABE, en los 103 centros inscritos en el Registro de HABE han estudiado 33.502 personas. Datos consultados en: www.habe.euskadi.eus/s23-4728/es/contenidos/informacion/euskaltegiak/es_9719/euskaltegiak.html [31/05/2016]

se evidencian sus consecuencias. Así, según la encuesta sociolingüística realizada en el 2011 por el Gobierno Vasco³, el 55,7% de la población vasca mayor de cinco años entiende el euskera y lo habla, aunque con dificultad, mientras que el resto, cuatro de cada diez, lo desconoce. Por todo ello, podemos decir que, gracias a las políticas de normalización lingüística, se ha producido un aumento notable (14,5%) de hablantes desde 1981, especialmente en ámbitos educativos, formales y laborales, pero por el contrario se ha producido un retroceso (1%) en el uso cotidiano y familiar, ya que sólo el 13,4% usa habitualment el *euskera* en el hogar, frente al 77,1% de los vascos que utiliza sólo y exclusivamente el castellano en casa.

Todo ello tiene una incidencia directa en la tipología del alumnado que se acerca a los *euskaltegis* para aprender *euskera* y que responde a dos grandes grupos: personas adultas con estudios medios o superiores que necesitan una titulación para acceder a la función pública o mejorar sus condiciones laborales, y jóvenes que han estudiado en un modelo bilingüe y desean obtener una titulación que acredite su conocimiento de la lengua⁴. Este alumnado se matricula preferentemente para presentarse a los exámenes certificativos de B2 y de C1⁵.

El profesorado que se dedica a la enseñanza del *euskera* también tiene un perfil muy concreto. Durante el curso 2014-2015 se dedicaron a la enseñanza del *euskera* 1.279 profesores, según datos de HABE. El 57% tenía entre 41 y 55 años, era mujer (68,10%) y poseía una licenciatura (58,10%) o estudios de magisterio (18,90%). Dicho profesorado se incorporó a la enseñanza del *euskera* a partir de la década de los 70, beneficiado por las políticas lingüísticas adoptadas en pos de la normalización del uso del *euskera* durante la transición española, y ha convivido con las metodologías imperantes en las distintas épocas. Así pues, estos profesores han enseñado la lengua utilizando modelos audiolingües, donde primaba la expresión oral y la repetición de diálogos que imitaban la pronunciación nativa; han recurrido a prácticas estructuralistas y, especialmente, a sus ejercicios mecánicos y, finalmente, han vivido la eclosión de la enseñanza comunicativa y su focalización en el contexto y los objetivos comunicativos. Estos cambios metodológicos y didácticos se han producido en un período reducido de tiempo y prácticamente con el mismo profesorado, el cual se ha visto obligado a reciclarse y a acudir a cursos de preparación propuestos por HABE e impartidos por especialistas, adaptándose a las nuevas exigencias educativas y metodológicas. Además, estos mismos profesores de *euskaltegi* cuando son examinadores de las pruebas certificativas de HABE deben evaluar la competencia comunicativa de los examinantes, utilizar tablas con criterios y descriptores, interpretarlos, identificar el grado

³ Durante el curso 2014-2015, según datos de HABE, en los 103 centros inscritos en el Registro de HABE han estudiado 33.502 personas. Datos consultados en:

www.habe.euskadi.eus/s23-4728/es/contenidos/informacion/euskaltegiak/es_9719/euskaltegiak.html
[31/05/2016]

⁴ Durante el curso 2014-2015, según datos estadísticos de HABE, un 41,96% de las personas que estudiaron euskera estaban comprendidas entre la franja de los 31 a 50 años, y un 33,56% tenía entre 16 y 30 años. De estos, un 65,62% eran mujeres, frente a un 34,38% de varones. Un 45,26% eran licenciados o diplomados, frente a un 44,38% que tenían estudios de Bachiller o el graduado escolar. Datos consultados en:

http://www.habe.euskadi.eus/s23-4728/es/contenidos/informacion/ikasleak/es_9721/ikasleak.html
[31/5/2016]

⁵ Los alumnos que se presentaron, según datos estadísticos de HABE, a las pruebas de nivel B2 fueron: 2.961 en la primera convocatoria y 1.313 en la segunda. Los alumnos presentados al nivel C1 fueron: 3.321 en la primera convocatoria y 1.682 en la segunda. Datos consultados en:

http://www.habe.euskadi.eus/s23-4728/es/contenidos/informacion/ikasleak/es_9721/ikasleak.html
[31/5/2016]

competencial mínimo para aprobar la prueba certificativa y emitir una evaluación a partir de ellos. El profesorado conoce la necesidad y obligatoriedad del uso de estos criterios y descriptores de nivel, marcados desde el Currículo de HABE (*Helduen Euskalduntzearen Oinarrizko Kurrikulua-HEOK*, 2015) y el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER, 2001), pero ello no evita que algunos muestren su disconformidad por las dificultades de uso y de interpretación que a veces lleva a la discrepancia entre examinadores. Por su parte, los centros existentes presentan planteamientos y prácticas didácticas características que utilizan como emblemas o señas de identidad para atraer al potencial alumnado, por necesidades de mercado y teniendo en cuenta el reducido y limitado número de alumnos existentes.

En este contexto socio-educativo aparecen los malos resultados de las pruebas certificativas de HABE. Con poca variación interanual, el porcentaje de aprobados suele estar entorno al 25% en el nivel C1⁶. Así, cuando anualmente se hacen públicos los resultados, es común que aparezcan quejas públicas de índole política, sindical y social por no encontrar una clara explicación a la baja tasa de aprobados: uno de cada cuatro. La cuestión ha trascendido la realidad educativa y ha adquirido ya tintes políticos⁷. Ello provocó que el parlamento vasco solicitara recientemente, el 22 de octubre de 2015⁸, la revisión conjunta del EGA⁹ y de todas las demás pruebas oficiales certificativas de *euskera*, tanto en su orientación como su contenido¹⁰.

Estas pruebas certificativas de *euskera* (EGA, HABE, IVAP, IRALE, *Ertzaintza*, *Osakidetza*, Educación) fueron sometidas en el 2008 a un proceso de convalidación y homologación con el Marco Común Europeo para las Lenguas, labor realizada por la Comisión de Seguimiento de las Convalidaciones de Títulos de *euskera*, organismo dependiente de la Viceconsejería de Política Lingüística del Gobierno Vasco y creado ex proceso. Está pendiente todavía una adaptación de las recomendaciones del MCER a la realidad sociolingüística del *euskera*, ya que tales disposiciones son generales y parten de una situación social normalizada de la lengua, situación que, por otra parte, no

⁶ Durante el 2015, de las 3.321 personas presentadas a la prueba de C1 de HABE, 1.306 (39,33%) aprobó la prueba escrita y 926 (77,82%) la prueba oral. En total aprobó el nivel C1 de *euskera* un 27,88%. En la segunda convocatoria, de las 1.682 personas presentadas, aprobaron 533 (31,69%) la prueba escrita y 575 (83,94%) la prueba oral. En total, un 34,1%. El desajuste de las cifras deriva de la posibilidad de guardar la nota de la prueba escrita para presentarse en segunda convocatoria solo a la prueba oral.

⁷ El resultado, en opinión de las autoridades lingüísticas vascas, no dista mucho de los que se obtienen en las pruebas certificativas de otros idiomas de nivel C1, según los criterios competenciales recogidos en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. El problema puede provenir de la extendida y socialmente aceptada identificación entre vascohablante y poseedor de EGA, o cualquier otro título similar, creencia derivada del contexto sociolingüístico vasco y de la poca normalidad social del *euskera*, inmerso en un contexto de revitalización social.

⁸ A iniciativa del PSE-EE y con el apoyo unánime de la cámara vasca (EH Bildu, PSE-EE, PNV)

⁹ Título de Aptitud de Conocimiento de *Euskera* (*Euskal Gaitasun Agiria*).

¹⁰ El encargo de hacer tal revisión es de la propia Consejería de Política Lingüística a través de la Comisión de Seguimiento de las Convalidaciones de Títulos de *euskera*, organismo creado para coordinar todas las pruebas certificativas homologadas e integrado por Educación, HABE, IVAP, *Osakidetza*, *Ertzaintza* y Función Pública, junto con un grupo de técnicos expertos en acreditación de lenguas. Su función será, a partir de las orientaciones determinadas por el Marco Europeo de Referencia, analizar y unificar criterios de evaluación, determinar los requisitos de la competencia comunicativa mínima y la distribución compensatoria de las distintas destrezas, a la vez que profundizar en el enfoque comunicativo de las pruebas, pero adaptándolas y ajustándolas a la realidad sociolingüística de la lengua vasca. Una de las cuestiones que se plantea es el equilibrio entre la competencia oral y la escrita y la posible necesidad de primar, en determinados niveles, la primera sobre la segunda, tanto en el aprendizaje como en la evaluación y la certificación, a tenor de la poca normalidad social del *euskera*. También se considera objetivo de estudio el análisis de la evaluación continua de los *euskaltegis* y la forma en que podría encajar dicho proceso evaluativo en los sistemas de acreditación.

se ha producido hasta ahora en este caso. Ello puede ser una de las razones que explique los malos resultados, sobre todo en el nivel C1, puesto que para aprobarlo es necesario tener un nivel avanzado de *euskera*, alejado frecuentemente de las necesidades comunicativas de un hablante (vascohablante) estándar.

Los responsables educativos de la enseñanza del *euskera* se preguntan cómo es posible que con mejores recursos educativos y prácticas didácticas y metodológicas actualizadas no se haya aumentado el número de aprobados, incluso habiéndose producido cambios sociolingüísticos positivos en la sociedad vasca y siendo alumnos propios los que se presentan actualmente a las pruebas certificativas de HABE -alumnos que han realizado el proceso de aprendizaje en los *euskaltegis*-. También las autoridades lingüísticas han cuestionado el peso excesivo y determinante que parecen tener las pruebas escritas en los exámenes certificativos, sobre todo en ciertos niveles, y han señalado la conveniencia de incidir en la expresión oral en pos de la revitalización social del *euskera*.

El presente estudio se encuadra en esta realidad socio-educativa y se nutre principalmente de dos cuestiones ya mencionadas. Parte de los malos resultados de las pruebas certificativas del nivel de C1 de HABE para centrarse en la competencia oral, en su enseñanza, aprendizaje y evaluación. En ello han incidido dos aspectos: la trascendencia de la competencia oral en el proceso de revitalización social y la supeditación a la escritura en el ámbito académico y educativo, destreza cognitiva tradicionalmente de más peso. También se ha tenido en cuenta otra cuestión de carácter metodológico: los planteamientos comunicativos y su implementación en el aula. Dichos planteamiento llevan tiempo instalados en las teorías didácticas, sin embargo las realidades del aula en los *euskaltegis* son, frecuentemente, diferentes. Quizás todo ello se deba a la inconsistente preparación competencial del profesorado tanto en expresión escrita y oral y, por consiguiente, a su conocimiento limitado de los aspectos teóricos, prácticos y metodológicos, así como de recursos didácticos actuales. Lo cierto es que, aunque los profesores acudan a cursos y talleres formativos, sus prácticas, hábitos y creencias en torno a la enseñanza/aprendizaje de la lengua son determinantes en sus prácticas educativas y en la construcción de su identidad profesional.

Por todo ello, esta investigación pretende acercarse precisamente a esos hábitos, prácticas y creencias de un profesor de *euskaltegi* sobre la competencia oral, su enseñanza y sus percepciones y opiniones acerca de la prueba certificativa de expresión oral de nivel C1 de HABE, con la intención de dar un poco de luz al complejo y multidimensional problema expuesto.

2. HIPÓTESIS Y OBJETIVOS

2.1. Hipótesis

Las hipótesis de trabajo que nos han movido a llevar a cabo esta investigación han sido las siguientes:

2.1.1 Parece que los resultados de las pruebas certificativas de expresión oral de nivel C1 de HABE -nivel C1- no son muy óptimos y hay un cierto descontento al respecto entre el profesorado examinador

2.1.2 Es posible que haya una falta de formación metodológica a la hora de enseñar el euskera de forma comunicativa

2.2. Objetivo general

El objetivo general del presente trabajo que nos hemos propuesto a partir de estas hipótesis es averiguar las creencias de una profesora de *euskaltegi* sobre la didáctica de la competencia oral, las prácticas de aula y la prueba de expresión oral de HABE -nivel C1-, dado que es examinadora también de dicha prueba.

2.3. Objetivos específicos

- Identificar las creencias de una profesora de *euskera* de nivel C1 en torno a la competencia oral y a su didáctica
- Averiguar sus prácticas concretas de aula para desarrollar y trabajar la competencia oral
- Saber sus creencias y opiniones sobre la preparación de los examinadores de HABE, sobre la prueba certificativa de expresión oral de nivel C1 y los criterios de evaluación, dado que ella lo es
- Identificar posibles incoherencias en su discurso

3. MARCO TEÓRICO

3.1. Lengua oral y competencia oral

Es común la dicotomía entre lengua oral y lengua escrita, y más en nuestra cultura occidental donde la escritura ha sido tradicionalmente considerada como un medio de acceso a la cultura y a los avances tecnológicos y científicos, con su consiguiente prestigio y valor social¹¹. Desde perspectivas psicológicas, la escritura ha llegado a ser calificada como el álgebra del lenguaje, por los procesos mentales superiores ligados a ella. Palou y Bosch (2005) citan las creencias entorno a la cultura escrita que Olson (1998) expone y cuestiona: la escritura transcribe al habla, es superior al habla, ya que mientras esta es imprecisa y desordenada, la primera es un instrumento de precisión y poder; la superioridad tecnológica del sistema alfabético de la escritura; la escritura como órgano de progreso social; la escritura como instrumento de desarrollo cultural y científico y la escritura como instrumento de desarrollo cognitivo.

Autores como Payrató (1998) y Palou y Bosch (2005) prefieren una postura inclusiva respecto a la dualidad oral-escrito, dada su indudable interrelación histórica y su interdependencia productiva. Vilá y Castellá (2002) hablan de un continuum con múltiples combinaciones posibles. Escandell (2014: 65), siguiendo esta línea, considera que los rasgos que se utilizan para la oralidad y la escritura no son realmente rasgos definitorios, sino características de algunas de sus manifestaciones prototípicas, ya que es posible, en función de la situación comunicativa y del registro requerido, encontrar registros íntimos y formales tanto oralmente como por escrito, no existiendo, según la autora, una relación “correlación estable y necesaria entre grado de improvisación y lengua hablada, o entre planificación y lengua escrita”.

¹¹ La propia RAE ofrece dos acepciones del término analfabeto directamente emparentadas con el desconocimiento de la lengua escrita. Analfabeto: 1.- “Que no sabe ni leer, ni escribir”; 2.- “Por ext. y ponderación, ignorante, sin cultura o profano en alguna disciplina”.

Sin embargo, estas interpretaciones y diferentes puntos de vista sobre la comunicación humana y sus códigos no cuestionan en ningún momento la trascendencia cultural y la importancia que como instrumento psicológico posee la lengua oral. La lengua oral sigue ligada a la idiosincrasia del ser humano, posee el rango del lenguaje por excelencia, ya que es la forma que el ser humano ha utilizado históricamente para relacionarse con sus congéneres y para establecer lazos afectivos, facilitando así la cohesión social y cultural. Pero, además, la lengua oral es importante por su capacidad mediadora, por resultar trascendental en la aprehensión del mundo, en la forma en que el ser humano concibe y modela el mundo. Estas representaciones del mundo -esquemas mentales que le sirven al individuo para acceder a la realidad perceptible y darle un sentido- son codificadas y transmitidas multimodalmente en el acto comunicativo y, a su vez, este acto comunicativo deja huella en ellas, alterándolas y ajustándolas a la nueva interpretación-modelo de la realidad. Es lo que Cantero y De Arriba (1997: 101) denominan la intersubjetividad, el milagro de la comunicación:

[...] la comunicación crea y modela nuestra conciencia, nuestro modelo del mundo -MM-, que es el que modela la comunicación, en cuyo desarrollo sigue modelándose nuestra conciencia indefinidamente.

La propia complejidad de la situación comunicativa hace necesario que el ser humano preste atención a: quién usa la lengua, en qué situación y para qué. Así, este debe considerar cuántos son los participantes, cuáles son sus características (edad, sexo, nivel social...) y qué papel social cumplen, circunstancia esta última de gran trascendencia, ya que el vínculo socio-afectivo de los interlocutores determinará las características lingüísticas y no lingüísticas de la producción. Debe, asimismo, considerar el marco espacio-temporal, el motivo -externo o interno- y el propósito que reúne a los interlocutores. En el habla, todo ello se traduce en una comunicación, generalmente cara a cara, donde simultáneamente se usan diferentes códigos: los verbales y los no verbales.

El código verbal hace referencia al sistema de signos lingüísticos que constituyen una lengua y se transmiten por la voz. Son las variedades lingüísticas de carácter fonológico, sintáctico y léxico, reflejo de la diversidad geográfica, generacional y social de una sociedad y de sus diferentes registros. Según Cantero (1998), estas variedades lingüísticas son códigos exclusivamente orales.

Dentro de los códigos verbales se puede hacer la siguiente clasificación: los códigos lingüísticos, prelingüísticos, y paralingüísticos. Los hablantes de una lengua dominan, por lo general, varios códigos lingüísticos: diferentes registros (formal, coloquial y familiar) y, en algunos casos, más de un dialecto (familiar y estándar). Los códigos prelingüísticos verbales se refieren a aquellos elementos prosódicos que hacen comprensible el intercambio comunicativo: el acento, el ritmo y la entonación. Estos coexisten junto con otros no verbales como son la indumentaria y la proxemia, que pueden influir favorablemente, o no, en la comunicación. Finalmente, tenemos los códigos paralingüísticos, que se encuentran entre la frontera de lo lingüístico y lo no lingüístico. Se caracterizan por matizar e incluso por dotar de nuevo sentido al enunciado. Los más importantes son: la intensidad o el volumen de la voz, las vocalizaciones o el propio ritmo para expresar actitudes o estados de ánimo. Pueden ir desde la entonación expresiva, propia de los actores y los habituados a la retórica, hasta hablas socialmente identificables como la de los “pijos” o los “pasotas” (Cantero y De Arriba, 1997).

Los códigos no verbales agrupan los sistemas de comunicación no constituidos por palabras o vocalizaciones y que utilizan el cuerpo en su totalidad, mediante gestos,

movimientos, proximidad o tiempo. Poyatos (1994) habla de “comportamientos kinésicos, proxémicos y cronémicos”. Son, por lo general, sistemas de signos con un marcado componente cultural, no del todo estructurados, y, por lo general, comunes a un grupo social determinado o comunidad. Pueden tener una función lingüística, cuando sustituyen a una palabra o expresión, pero sobre todo tienen una función prelingüística -mantenimiento y regulación de la conversación- y paralingüística o expresiva. Dentro de los kinésicos se encuentran la postura y los gestos que acompañan al habla, para reforzar, enfatizar o contrarrestar expresivamente el mensaje. Los proxémicos acogen la manera en que los interlocutores gestionan el espacio -distancia física, posición relativa, contacto corporal- y se mueven por él. Incluyen, asimismo, otros signos no verbales que se perciben visual o auditivamente -el olor corporal, maquillaje, sexo, etc.- y que tienen la virtud de posibilitar o dificultar el intercambio comunicativo.

Finalmente, tenemos los códigos cronémicos que se refieren a la disposición y gestión del tiempo entre los interlocutores, propios de grupos y comunidades sociales. Poseen principalmente una función prelingüística y regulan, por una parte, la velocidad, la duración, la sucesión de los gestos kinésicos y proxémicos y, por otra, el tempo de los signos verbales, sobre todo, el ritmo de habla, la duración de la pronunciación, la velocidad de enunciación, la alternancia de los turnos de palabra y el uso del silencio.

Todos estos códigos forman parte de la co-construcción interactiva del mensaje que llevan a cabo los interlocutores durante el acto de habla¹². Esta interacción se organiza en secuencias, según citan Palou y Bosch, recogiendo las investigaciones realizadas por Sacks, Schegloff y Jefferson entorno a las conversaciones espontáneas. Se diferencian, así, tres etapas: obertura o toma de contacto entre los interlocutores y apertura de canal, cuerpo y cierre o distanciamiento de los interlocutores. Estas etapas se suceden mediante el sistema de alternancia de turnos con reglas que rigen los mecanismos de construcción de turnos y su distribución. Este sistema permite que los interlocutores tomen la palabra, emitan enunciados, cedan la palabra, escuchen, planifiquen y predigan cómo se llevará a cabo la emisión y cómo acabará esta. Para que esta interacción tenga lugar satisfactoriamente es necesario que los hablantes cuenten con unos saberes lingüísticos, enciclopédicos y situacionales, los cuales les permitirán hacer las inferencias que todo acto de habla exige e interpretar la verdadera intención comunicativa del otro. Además de estos saberes, es necesario que se creen lazos sociales y afectivos entre los interlocutores para que avance la interacción comunicativa, mediante el cuidado de ciertas normas de cortesía -de carácter principalmente lingüístico y con un marcado acervo cultural- que permitan que la imagen (el yo) del interlocutor no sea perjudicada durante el intercambio comunicativo. Entre estas estrategias, según indican Palou y Bosch, está el usar un tono impersonal, minimizar, desarmar, edulcorar, añadir un enunciado preliminar o utilizar construcciones halagadoras mediante el uso de superlativos, expresiones de reconocimiento o agradecimientos que eliminen el carácter en ocasiones amenazador de los actos de habla¹³. Entre estos recursos merece especial mención la modalización, o huella del

¹² Cuando se habla de co-construcción del mensaje en lengua oral, y según recogen Palou y Bosch (2005), conviene diferenciar entre manifestaciones plurigestionadas -donde intervienen dos o más interlocutores- de las monologadas -donde sólo interviene un locutor-, aunque posteriormente, siguiendo propuestas de otros autores, afirman que conviene siempre incorporar al otro en el discurso, para que no se convierta, como bien se dice en el lenguaje popular, en “diálogo de sordos”.

¹³ Kebrat-Orecchioni, según citan Palou y Bosch, afirma que estas normas de cortesía varían en función de la cultura. Así, existen culturas en las que predomina la cortesía negativa -cultura anglosajona, por ejemplo- y otras, donde predomina la cortesía positiva -cultura sudamericana, oriental y rusa, por ejemplo-.

hablante en el mensaje -la forma cómo se dice-, por ejemplo mediante el énfasis tonal, las perífrasis verbales, el uso de diminutivos o aumentativos, los adverbios de modo, etc.

Estos intercambios comunicativos se organizan, siguiendo la clasificación de Adam (2001), en discursos descriptivos, narrativos, argumentativos y expositivos o explicativos. Todo ellos exigen el conocimiento de diferentes habilidades o estrategias, como son la definición, la reformulación y la refutación. Según recogen Palou y Bosch, los descriptivos se organizan a partir de enunciados que enumeran cualidades y/o propiedades del objeto que se describe; los narrativos, a partir de la sucesión temporal-causal; los argumentativos presentan razones pertinentes y firmes para compartir un sistema de valores o una opinión y los explicativos o expositivos incluyen argumentos ordenados con la finalidad de modificar el estado de conocimiento.

A partir de lo expuesto, ya solo nos queda definir la competencia comunicativa. Hymes en 1971 establece dicho concepto para referirse al conocimiento y capacidad que tiene cualquier miembro de una comunidad de habla en torno a la lengua y sus usos sociales. El término de competencia comunicativa ha estado sujeto posteriormente a diferentes interpretaciones y se ha ido ampliando y enriqueciendo el planteamiento original de Hymes. Canale en 1983 y Canale y Swain en 1980 describen la competencia comunicativa a partir de cuatro áreas de conocimiento y habilidades que actúan de manera conjunta en los distintos intercambios comunicativos: la competencia lingüística o dominio del código lingüístico (la fonética, el léxico, la semántica, la morfología y la sintaxis); la competencia sociolingüística o conocimiento necesario para adecuar la producción a la situación comunicativa, a su contexto, a las normas/convenciones y al propósito comunicativo; la competencia discursiva o conocimiento necesario para combinar las formas gramaticales y los significados en un texto coherente y cohesionado de cualquier género y, finalmente, la competencia estratégica o conocimiento de las estrategias de comunicación verbal y no verbal para favorecer una comunicación eficaz y compensar o subsanar las deficiencias/limitaciones que se produzcan en el acto comunicativo.

3.2. El proceso de formación del discurso oral y la didáctica de la expresión oral

El enunciado oral es aparentemente un producto final acabado, pero realmente es el resultado objetivable del proceso complejo de formación del discurso. En este proceso se diferencian varias etapas: motivo, estadio semántico, estadio funcional y estadio pragmático (Lúriya, 1984; Cantero y De Arriba, 1997).

En primer lugar, para que tenga lugar la comunicación, es necesario un motivo, una necesidad imperiosa que impulse al individuo a contactar con los otros. Los motivos más habituales para generar un discurso se pueden agrupar en dos grandes grupos: de carácter marcadamente social -replicar y requerir- y de carácter psicológico -formular ideas a partir de las necesidades comunicativas del propio hablante-. La siguiente fase es el estadio semántico. Esta es una fase prelingüística y preconsciente donde el individuo, a partir de la información que le llega desde el sistema perceptivo -visual, auditivo o cinestésico-, crea representaciones inmediatas, simultáneas y concretas de los conceptos, siguiendo la articulación tema-remata¹⁴. Posteriormente tiene lugar el estadio funcional, etapa lingüística donde tiene lugar el diálogo interno vehículo del

¹⁴ La información que comparte con el interlocutor -tema- y la información nueva o desconocida para el interlocutor -rema.

pensamiento, lo que Piaget (1968) llamó el lenguaje egocéntrico y Vygotsky (1934) el lenguaje interior. Durante esta fase las representaciones adquieren ya una forma lingüística determinada. Corresponde a un discurso abreviado, ya que sólo aparecen las palabras relevantes, y predicativo, por aportar información nueva recurriendo a las valencias o relaciones potenciales entre las palabras. Finalmente tiene lugar el estadio pragmático, donde se formula el discurso oral propiamente dicho, a partir del discurso predicativo y abreviado de la fase anterior. En esta fase, y según las imposiciones que dicta el contexto comunicativo, se cohesiona, se adecúa, se cuida la gramática, se integra fónicamente y se pronuncia el discurso. Se trata de que las representaciones individuales del hablante salgan del ámbito subjetivo originario y se adecúen conscientemente a las representaciones de la realidad que tenga el interlocutor, buscando la intersubjetividad entre los interlocutores para que se produzca con eficacia la comunicación. También en esta etapa se evidencia la cualidad de la fluidez, lo que supone que el hablante genera el discurso oral como una sucesión prácticamente simultánea e inconsciente de todas las fases anteriores.

Este proceso de formación del discurso oral marca los límites de la didáctica de la expresión oral. Vilá y Castellá (2014) sugieren la realización de actividades de expresión oral que sean experiencias motivadoras, cooperativas, reales y auténticas o verosímiles que impliquen al individuo en su globalidad, a su vertiente cognitiva y emocional. Cantero (1998) además pone énfasis en que estas actividades sean reales, significativas y sin mediación de la lengua escrita. Considera valiosas las actividades de dramatización por simular situaciones de comunicación real y por trabajar de manera conjunta todos los aspectos que intervienen en la comunicación oral -gestos, movimiento, entonación, etc-. Este autor cuestiona el valor de la exposición oral y la lectura oral como actividades genuinas de expresión oral, por mediar la lengua escrita, necesitándose un cierto nivel de comprensión lectora para poder realizarlas, y por ser monologadas más que dialogadas. Además exigen al alumno un nivel de corrección lingüística y de organización textual más próxima a la escritura que a la oralidad. Según Cantero, el único aspecto oral que interviene en ellas es la pronunciación.

3.3. HABE

3.3.1. Introducción

Los *euskaltegis* nacieron en la década de los 60 como escuelas nocturnas y con la principal misión de alfabetizar, bajo el auspicio de la Real Academia de la Lengua Vasca. Durante el curso 1977-1978 se implantó la red de centros AEK (Coordinadora de Alfabetización y Euskaldunización). En 1981 el Gobierno Vasco puso en marcha el instituto HABE, en pos de conseguir la normalización y profesionalidad en la enseñanza del *euskera* para adultos. En 1993 se produjo su regulación y consolidación, con la aprobación de la Ley 29/1983 (Ley HABESEA). La enseñanza de adultos hoy en día es una de las áreas de trabajo reguladas por el Plan General de Promoción del Uso del Euskera.

El instituto HABE, adscrito al Departamento de Cultura del Gobierno Vasco, tiene la función de regular, asesorar y promover la enseñanza del *euskera* a adultos, ofreciendo dos servicios complementarios: Didáctica y Gestión. Entre otros cometidos, se encarga del diseño e implementación del currículo en sus diferentes niveles, de la elaboración y homologación de materiales, de la formación del profesorado, de la ordenación de la actividad de los *euskaltegis* públicos y privados, del seguimiento y evaluación del

proceso de enseñanza/aprendizaje y del aprovechamiento de las nuevas tecnologías para la mejora continua de la enseñanza del *euskera*.

En la actualidad hay 103 *euskaltegis* inscritos en la Comunidad Autónoma Vasca. También existen centros dedicados a la enseñanza del *euskera* fuera del País Vasco: en Barcelona, Madrid, Argentina, Polonia, USA, etc., pero por las condiciones y la tipología del alumnado es de otro tipo.

3.3.2. La prueba certificativa de expresión oral de HABE -nivel C1-

Según el Currículo de HABE, y siguiendo las orientaciones del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas, un alumno de C1 alcanzará el nivel de usuario competente oralmente cuando sea capaz de:

[...] comprender todo tipo de textos como conversaciones, debates y exposiciones pertenecientes a su ámbito próximo, al laboral o al de los medios de comunicación, así como los expresados en el dialecto de su entorno. A nivel de producción, en interacciones coloquiales y en el ámbito laboral, será capaz de expresar con fluidez y eficacia sus ideas y opiniones de forma extensa y detallada, de dar a conocer su punto de vista, ofreciendo ideas complementarias y ejemplos adecuados, y de desarrollar textos bien estructurados, claros y precisos, distinguiendo las ideas principales de las secundarias y seleccionando los exponentes lingüísticos adecuados para conseguir el objetivo previsto (BOPV, 144, 31 de julio, 2015:12).

Para conseguir este objetivo el currículo propone una metodología comunicativa centrada en la acción y prioriza la autonomía del alumnado y el aprendizaje estratégico, ya que el objetivo final de la *euskaldunización* de personas adultas es “conseguir usuarios que empleen la lengua correctamente en diversas situaciones y contextos y que sean capaces de comunicarse con éxito” (BOPV, 144, 31 de julio, 2015:9). Propone actividades que sean del interés del alumnado para garantizar que, mediante la activación de conocimientos previos y competencias generales, se produzcan intercambios comunicativos significativos y relevantes que posibiliten el aprendizaje.

Las estimaciones de HABE¹⁵ prevén que, a partir de un nivel B2, el alumno necesitará un cómputo de 400 horas lectivas y de 350 horas de aprendizaje personal y de uso autónomo de la lengua. El requisito para presentarse a las pruebas certificativas de nivel es la evaluación, la calificación y/o valoración favorable del tutor y del centro. Si esta es positiva, el alumno podrá matricularse para realizar el examen.

La prueba de expresión oral de nivel C1 de HABE consiste en un ejercicio de comprensión oral y dos de expresión oral. La prueba de expresión oral en sí consiste en mantener una conversación con los examinadores y/o con otro examinando. En la primera parte de la prueba el alumno debe preparar una exposición oral sobre un tema a partir de la información que aportan diversos textos, gráficos o imágenes¹⁶. Se cuenta con un tiempo preestablecido de 20 minutos para preparar la exposición de 5 minutos ante el tribunal. El examinando deberá responder también a las preguntas que el tribunal pueda hacerle sobre el tema asignado. Posteriormente este debe mantener una

¹⁵ http://www.habe.euskadi.eus/s23-azeduki/es/contenidos/informacion/azterketa_deialdiak/es_ataria/deialdiaren_ezaugarriak.html

¹⁶ Ver ejemplo:

http://www.ikasbil.net/c/document_library/get_file?uuid=e5dd5957-dbf2-4fdc-8b78-dbf9fbbc6ff5&groupId=10138

conversación de unos 10 minutos sobre un tema, basándose en fotografías u otros elementos gráficos introductorios¹⁷. La puntuación máxima de esta prueba es de 30 puntos, siendo suficientes 15 puntos para superarla. Los criterios de evaluación de HABE son: 1) grado de adecuación del texto al contexto; 2) coherencia desarrollada tanto en la exposición como en la interacción, comprensibilidad, fluidez y corrección en la pronunciación; 3) corrección y riqueza de los exponentes lingüísticos.

3.4. Las creencias del profesor

El concepto de creencias es de gran interés para la didáctica por su supuesta influencia en la práctica diaria en el aula, como más adelante comentaremos. Para ello ha sido trascendental el cambio conceptual impulsado por los planteamientos y avances cognitivos y por la amplitud de miras que han ofrecido disciplinas tan dispares como la filosofía, la antropología o la psicología social. Así, los profesores han pasado de ser considerados meros conocedores de principios generales a ser individuos que construyen sus propias teorías sobre la enseñanza, las cuales inciden directamente en el aula. La propia actividad de la enseñanza también ha variado sustancialmente. Ahora se habla de una actividad de pensamiento frente al concepto tradicional de transmisión de conocimientos. Está admitido casi unánimemente que los profesores, como sujetos sociales que son, cuentan con unas actitudes, creencias y preferencias de aprendizaje que encuentran su reflejo en las decisiones y actuaciones de aula. El problema reside cuando queremos ofrecer una definición consensuada del término creencias que permita avanzar en la investigación y análisis de su influencia en las decisiones y actuaciones en el aula.

Muchos han sido los autores que han aportado su propia concepción del término creencias. Connelly y Clandinin (1988) explicitan la complicada red de términos que aparecen en los diversos estudios sobre el pensamiento de los profesores: teorías, concepciones o ideas; creencias, conocimientos o saberes; imágenes, representaciones o pensamiento. Richards y Lockhart (2008: 35) hablan, asimismo, de sistemas de creencias y los fundamentan en los objetivos, valores y creencias que los profesores tienen sobre el aprendizaje, la enseñanza y el currículo, y sobre la propia profesión. Subrayan, además, siguiendo aportaciones e investigaciones anteriores, diferentes orígenes para las creencias de los profesores, como factores de personalidad, su propia experiencia como alumno de lenguas, su experiencia docente previa, las prácticas establecidas, los principios basados en la educación o la investigación y los principios derivados de un enfoque o método. Woods (1996) ofrece un sistema complejo formado por “*Beliefs, Assumptions and Knowledge*” (BAK), un único sistema dinámico e inestable que incluye las creencias, presuposiciones y los conocimientos y que influye en los procesos de toma de decisiones en el día a día del aula (planificación, organización de actividades, tipos de actividades, etc.). Cambra (2000) y el grupo PLURAL de la Universidad de Barcelona han desarrollado, a partir del modelo de Woods, el constructo formado por Creencias, Representaciones y Saberes (CRS), donde las creencias son constructos poco estructurados y de carácter personal; las representaciones, constructos elaborados y compartidos por el grupo social al que pertenece el sujeto, y los saberes son los conocimientos convencionalmente aprendidos, e identificados por el individuo sobre los procesos de enseñanza/aprendizaje.

¹⁷ Ver ejemplo:

http://www.ikasbil.net/c/document_library/get_file?uuid=aaa246bf-7904-49dd-8911-5de4d5d0c37f&groupId=10138

Otros autores como van Dijk (1998: 35, citado por Usó, 2007) han catalogado las creencias como “los ladrillos del edificio de la mente” Este autor considera el conocimiento como una categoría específica de las creencias, aquella que agrupa los estándares de verdad, según criterios aceptados socio-culturalmente como “verdaderos”. Desde esta perspectiva, las creencias representan el mundo y lo distribuyen en categorías conceptuales de marcado carácter social. Watzlawick (1977), según cita Usó, (2007), defiende que no se puede hablar de la realidad misma, sino de la concepción subjetiva de esa realidad. En esta misma línea, Cantero y De Arriba (1997: 85-98) hablan de representación del mundo o mapa de la realidad, a lo que han denominado el modelo del mundo (MM), siendo este un recurso dinámico, manipulable, original y único pero, a la vez, imprescindible para que el individuo reduzca el mundo perceptible a dimensiones manejables y se pueda orientar por él de manera segura y eficaz. Los individuos construyen esta representación limitada de la realidad, su MM, desde las limitaciones que conllevan el filtro biológico (estructuras biológicas y genéticas), el cultural (“sedimentación cultural”) y el personal (“historia personal”). Así, cada persona posee un modelo del mundo propio que ha conformado a lo largo de su vida, lo que puede dificultar -conflictos socio-culturales- pero no imposibilitar la comunicación, dado que todos los MM representan la misma realidad. La vertiente social de las creencias la podemos encontrar en el concepto de “representaciones sociales” (RS) de Moscovici (1961, citado por Usó, 2007). Este pionero autor habla de creencias como construcciones que se originan mediante las interacciones sociales. Jodelet (1986, citado por Usó, 2007), defiende que el conocimiento es el resultado del acto de “construir” representaciones sociales. Las RS son, pues, estructuras ordenadas y jerarquizadas por un grupo social y compartidas por los individuos que los integran con ciertas variaciones personales. Usó (2007: 28) se apoya en estos autores para acceder al concepto de creencias desde una “perspectiva constructivista vigotskiana”, enfoque de gran trascendencia para el estudio de las creencias en la formación del profesorado.

Dada la multitud de interpretaciones y términos usados, para llevar a cabo este trabajo de investigación hemos optado por el concepto de creencias que defienden Cantero y De Arriba, van Dijk y Usó, detrás de los cuales están, como hemos visto, autores como Watzlawick, Moscovici y Jodelet, entre otros.

Como hemos anunciado antes, está ampliamente asumido que las creencias condicionan la práctica docente. Así lo han señalado numerosos trabajos tanto teóricos como de investigación. Por ejemplo, autores como Marrero (1991, citado por Usó, 2007) afirma que el pensamiento del profesor incide notablemente en cómo se planifica la enseñanza. Pajares (1992) subraya que las creencias influyen más que los conocimientos en la planificación y en las decisiones de aula. Strauss (1996, citado por Usó, 2007) señala que las creencias suelen ser más resistentes al cambio, prevaleciendo por encima de conceptos y procedimientos que se hayan enseñado posteriormente. Borg (2001), según señala Usó (2007: 14), considera también que las creencias “guían” el pensamiento y el comportamiento de los profesores. Cambra (2000) subraya la trascendencia que tiene la experiencia propia, o incluso de los compañeros de trabajo, en las creencias del profesorado, sobre todo “lo que funciona” y “lo que no funciona”, poniéndola por delante de otro tipo de aspectos menos influyentes, como manuales, lecturas relacionadas con las actividades de clase, experiencias de formación, tradiciones de algunas asociaciones o agrupaciones profesionales, prescripciones curriculares y principios derivados de la investigación. Mateo Ruiz y Usó (2016) también señalan,

apoyándose en investigaciones anteriores, que las creencias de los profesores se forman muchas veces a partir de experiencias propias en el aprendizaje y en la adquisición de lenguas. Además sostienen que las creencias pueden modificarse, a partir de las reflexiones personales derivadas de la práctica e intercambios entre profesores. De hecho, existen líneas de investigación sobre el crecimiento y desarrollo profesional del profesorado (Ruiz, 2005) que indagan en el aprendizaje reflexivo y en la interacción entre profesores como medio para el cambio de creencias, avanzando de esa manera en la creación de conocimiento, según señala Usó (2013).

4. METODOLOGÍA

El presente trabajo responde a una investigación educativa centrada en creencias desde un paradigma cualitativo, cuyo fin último es el de extraer significado cualitativo a partir de los resultados en base a unos objetivos propuestos y llegar a una comprensión-interpretación de los hechos.

4.1. Informante y contexto de estudio

Para realizar este estudio se escogió un *euskaltegi* que manifestó interés en la investigación. Este *euskaltegi*, situado en el centro de Bilbao, cuenta con 40 años de experiencia en la enseñanza del *euskera*. Ofrece cursos presenciales, de autoaprendizaje (cursos de aprendizaje on-line completado con tutorías) y mixtos (presencial, tutoría, y on-line). La razón de que se eligiera Bilbao es doble. En primer lugar, por ser la zona donde más *euskaltegis* se concentran de toda Vizcaya y por ser los centros con mayor número de alumnos. En segundo lugar, por ser una zona de fácil acceso para el investigador.

Fue el propio centro el que propuso a la informante, profesora de 56 años, *euskaldunzaharra*¹⁸, con estudios de filología vasca, C2 de *euskera* y 34 años de experiencia en la enseñanza de esta lengua, de los cuales 33 en este mismo centro. Es además examinadora oficial de C1 de HABE desde 2008 y de EGA desde 1984. Habitualmente da clases en el nivel C1.

4.2. Instrumentos de recogida de datos

Los instrumentos utilizados para la obtención de datos han sido el cuestionario y la entrevista semi-estructurada. Las razones para tal elección residen en la simplicidad de estos instrumentos, ya que no exigen instrumental ni medios sofisticados, y en su validez, ambos son instrumentos habituales y de reconocida eficacia en las investigaciones educativas cualitativas. Así mismo, se ha considerado que estos dos instrumentos combinados podían ofrecer información valiosa, significativa y, a la vez, complementaria para indagar en el pensamiento y en la red de creencias de la profesora de *euskaltegi* sobre la competencia oral y permitir acceder a su modelo de mundo al respecto.

En el caso de la entrevista, además, ha influido a su favor el hecho de ser una técnica apropiada para la interacción dialógica entre el entrevistado y el entrevistador y para, a partir de esa interacción, acceder al modelo de mundo del hablante, ya que según Cantero y De Arriba (1997: 161-162):

[...] el discurso espontáneo - hablado y dialogado [...] aparece más próximo a las experiencias que cuenta: en cierto modo, pues, resulta más fiable como representación directa del MM del hablante.

¹⁸ *Euskaldunzaharra* es el nombre que se utiliza para designar a los hablantes nativos de *euskera*, frente a *euskaldunberri*, personas que han aprendido esta lengua pero que no la tienen como L1.

El cuestionario (ver Anexo I) cuenta con dos partes bien diferenciadas. La primera solicita información personal. La segunda consta de 15 preguntas dirigidas, por una parte sobre prácticas didácticas y consideraciones metodológicas. Por otra, sobre valoraciones personales en torno a la prueba certificativa de expresión oral de HABE - nivel C1-, los criterios de evaluación y descriptores y la preparación de los examinadores.

La entrevista, aunque semi-estructurada, estaba de alguna manera prediseñada en torno a 14 posibles cuestiones organizadas en dos bloques (ver Anexo II). El primero sobre qué significa ser competente oralmente en una lengua, qué es enseñar competencia oral; cuál es la metodología y la tipología de actividades que se utiliza en el centro para desarrollar la competencia oral y cuál es el proceso evaluativo seguido y los resultados del mismo. El segundo bloque estaba pensado para hablar sobre los exámenes oficiales de HABE, en concreto sobre la prueba que evalúa la competencia oral, los resultados de esta y sobre la preparación de los examinadores.

4.3. El método de análisis

El método de análisis que hemos utilizado para analizar los datos es el Modelo de Análisis Psicolingüístico del Discurso propuesto por Cantero y De Arriba (1997). Este modelo ofrece recursos para analizar lo que se dice, cómo se dice, y qué se omite, ofreciendo la posibilidad de observar cómo se modela el discurso. Se centra en los “procesos de modelado” del discurso (PMD) en la medida en que estos reflejan los “procesos de modelado” de la conciencia del emisor (PMC). Según estos autores, si se considera cómo modela los hablantes su discurso, se podría acceder a sus creencias personales o representaciones, las cuales reflejan su modelo de mundo (MM).

Cantero y De Arriba consideran al ser humano y al discurso desde una perspectiva psico-neuro-lingüística. Parten de una evidencia empírica: el mundo que el ser humano percibe no es el mundo real, es el mundo que abarcan sus sentidos, genéticamente y evolutivamente limitados. Eso hace que actué a través de representaciones, esquemas o modelos del mundo, realidades dinámicas, manejables y eficaces para su aprehensión. Estas representaciones del ser humano cuentan con limitaciones neurofisiológicas, pero son una importante huella evolutiva y cultural, consecuencia del inevitable e imprescindible proceso de socialización. El lenguaje es el aspecto socio-cultural que más delimita el modelo de mundo del individuo, por su carácter determinante en la percepción e identificación de las categorías culturales de su grupo. Sin embargo, como cada ser humano es único e irrepetible, experimenta durante toda su vida variadas vivencias que personalizaran e individualizaran el modelo de mundo que genéticamente y socialmente le determina. De todo ello será reflejo el lenguaje, instrumento que el individuo necesita para construir su modelo de mundo y vehículo, a su vez, para comunicarlo. De ahí el interés para el análisis del modelado del discurso, reflejo del modelado de la conciencia del hablante.

Los cuatro procesos de modelado del discurso que diferencian estos autores son: *generalización*, *cosificación*, *eliminación* y *distorsión*. La *generalización* la definen como el proceso psicológico que permite la abstracción, pasar de lo concreto a lo abstracto, eliminando las diferencias. Es un proceso evolutivamente de valor incuestionable, que le permite al ser humano establecer equivalencias entre las experiencias o ideas, pudiendo evitar, así, las experiencias desagradables, aunque puede dar origen a multitud de prejuicios y equívocos injustificados, empobreciendo el modelo de mundo. La *cosificación* es el proceso psicológico que permite considerar un proceso dinámico como algo estático, facilitando la aprehensión de la realidad mediante el

etiquetado y disminuyendo la ansiedad ante lo desconocido o incontrolable. La *eliminación* es el proceso psicológico que simplifica las experiencias, eliminando parte de su riqueza y complejidad y reduciendo la realidad a dimensiones manejables. Puede dificultar considerablemente la comunicación. La *distorsión* es el proceso psicológico que permite alterar la percepción de la realidad y hacer que esta encaje en el modelo de mundo del individuo.

Cantero y De Arriba afirman que, aunque todos estos procesos de modelado empobrezcan la visión del mundo, son utilizados generalmente en los intercambios comunicativos, proyectando el modelo de mundo del hablante. Se revelan en el discurso, según estos autores, mediante una serie de indicadores lingüísticos de carácter léxico, gramatical, de cohesión textual y de adecuación pragmática.

4.3.1. Indicadores lingüísticos de los procesos de modelado

Los indicadores lingüísticos de los procesos comentados de modelado del análisis psicolingüístico del discurso -generalización, cosificación, eliminación y distorsión- de Cantero y De Arriba (1997: 144-167) son los siguientes:

1. Indicadores lingüísticos de **generalización**

- Las **extrapolaciones absolutas**

De **primer grado**:

- **Cuantificadores universales:** *todo, nada, siempre, nunca, nadie, todos, jamás, constantemente, cada vez...*
- **Sustantivos inespecíficos:** *la gente, las personas, las cosas, la misma persona, algo...*
- **Verbos inespecíficos:** (*hacer, escribir...*) son verbos no determinados por los complementos circunstanciales necesarios para comprender la magnitud de la acción.
- **Impersonales:** con “*se*”; con “*uno*”; en *3ª persona del plural*.
- **Declaraciones absolutas:** *afirmaciones o negaciones* (“*Los hombres no lloran*”); *proverbios, refranes*. Tienen carácter impersonal, pero también pueden exponer un hecho como cierto, aunque sólo obedezcan a la interpretación o creencias particulares del hablante.

De **segundo grado**:

- **Modales:** (*no puedo, no debería, no debo, no tendría que, es imposible, es necesario que...*). Reflejan una necesidad, obligación o imposibilidad.
- **Juicios de valor:** *estructuras comparativas y superlativos*. Suele estar ausente el término de la comparación (“*Mi mujer es bellísima*”); se acompaña con adjetivos y adverbios calificativos (“*su agradable voz*”; “*Llegó rápidamente*”).
- **Adivinaciones:** es la lectura de la mente de los demás (“*Sé cómo te sientes*”).

- **Identificaciones**

- **Identificaciones semánticas:** equivalen a implicaciones/deducciones con generalización (“*No creo que este examen sea tan fácil como el anterior*”).
- **Identificaciones sintácticas: copulativas.** Se parecen a los juicios de valor porque los términos igualados suelen ser adjetivos calificativos (“*María es excelente*”); con complemento predicativo (“*Los alumnos terminaron cansados*”); coordinaciones (“*Ha hecho la cama*”) y yuxtaposiciones (“*Llegué, vi, vencí*”).

2. Indicadores lingüísticos de la **cosificación**

- De **primer grado**:

- **Sustantivos de referente abstracto:** son cosificaciones establecidas socialmente de fenómenos complejos que no se conciben como unidad y cuyos referentes son abstractos (*libertad, honradez, belleza, maldad...*).

<p>Proviene de adjetivos que crean modelos de conducta (libre, honrado...) de los cuales derivan verbos concretos (libertar, embellecer...).</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Sustantivos postverbiales abstractos: son derivados verbales cuyo significado cosifican. Son sustantivos fuertemente lexicalizados (<i>amor, fracaso, decisión, ayuda, compromiso, invitación...</i>). Proviene de un verbo (amar, fracasar, decisión, ayudar...) y de ellos suelen derivar adjetivos (amoroso, enamorado, fracasado...). <p>- De segundo grado</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Sustantivos postverbiales concretos. Son los que elabora el individuo a partir de experiencias vividas como procesos, de ahí que mantengan una relación estrecha con el verbo del que provienen (<i>desarrollo, querencia, escritura...</i>). Se trata de sustantivos creados sincrónicamente a partir del verbo. Se pueden usar como abstractos o concretos, ya que están inmersos en proceso de lexicalización. ○ Pronombres neutros: referidos a un fragmento del discurso (<i>lo, ello, aquello, eso, esto...</i>) y las expresiones en las que forman parte (<i>lo cual, lo que, por lo, por ello, por eso, por esto, eso es, esto es...</i>). ○ Juicios de valor personales. Son etiquetas del comportamiento de una persona, adjetivos calificativos, que sirven para cosificar toda una serie de acciones con un solo nombre, inmovilizando lo cambiante. (<i>“Eres una histérica”; “Está loco”; “Soy genial”...</i>). No son generalizaciones, ya que no aparecen como unificación de lo diverso. <p>3. Indicadores lingüísticos de la eliminación</p> <p>- De primer grado</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Eliminación gramatical: cuando no aparece un complemento de nombre regido (adjetivo o adverbio) y su referente tampoco está explícito en el contexto (<i>“Tengo miedo”; “Estoy satisfecho”...</i> no sabemos ¿de qué? ni ¿de quién?). <p>- De segundo grado</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Eliminación semántica: cuando no aparece un complemento de nombre optativo (CN) o de verbo optativo (CCT, CCI...) deseable para la completa comprensión del discurso, según las expectativas de información que el mismo discurso genera. Dichos complementos no son necesarios para la estructura gramatical de la oración, pero sí lo son semánticamente para los propósitos comunicativos del hablante. <p>4. Indicadores lingüísticos de la distorsión</p> <p>- De primer grado</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Incoherencias semánticas: Expresan una falsa relación causa-efecto y los sujetos no agentes (<i>“Esa chica me vuelve loco”; “La lluvia me deprime”...</i>). Los estados emocionales no son ni pueden ser efecto de un agente exterior, la causa es el propio sujeto que evita de esa manera sentirse responsable de sus propias emociones. ○ Transgresiones semánticas: se transgreden las relaciones de afinidad semántica entre las palabras. Aquí se encuentran las <i>sinestias</i> (<i>“color chillón”, “novela rosa”, “color cálido”...</i>); las sustituciones de una palabra por otra afin semánticamente según el hablante, como son las <i>metáforas</i> y <i>metonimias</i> (<i>“copa” por “líquido”; “unos Levis” por “unos vaqueros”...</i>). <p>De segundo grado</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Transgresiones formales: cambios semánticos como creación deliberada del hablante que afectan a la propia apariencia formal del discurso o a la percepción de la experiencia. Aquí se encuentran la rima y las figuras retóricas que juegan con los significantes: aliteración, paronomasia, repetición... muy frecuentes en los juegos de palabras, chistes o refranes. También estarían aquí las incorrecciones gramaticales deliberadas o las licencias poéticas.
--

Tabla 1 - Indicadores lingüísticos de los procesos de modelado.

Las pautas o pasos a seguir para el análisis psicolingüístico del discurso del hablante - protocolo de análisis-, según el modelo de análisis de Cantero y De Arriba (1997), es el siguiente:

- (1) Progresión temática
- (2) Análisis del discurso
- (3) Comentario del análisis del discurso
- (4) Mapa conceptual

A continuación comentamos en qué consisten cada uno de estos pasos:

(1) Progresión temática

Primeramente se realiza un comentario sobre las creencias manifestadas abiertamente por la informante en torno a las cuestiones y temas tratados tanto en el cuestionario como en la entrevista, señalando en cuál de los dos se hace referencia. Aquí también se mencionan las posibles incongruencias explícitas entre creencias reveladas.

(2) Análisis del discurso

En este paso se realiza el vaciado, primero del cuestionario y después de la entrevista, seleccionando aquellos fragmentos del discurso relevantes respecto a los temas o cuestiones tratados.

Posteriormente, se procede al análisis propiamente dicho del discurso, distinguiendo los procesos de modelado- generalización, cosificación, eliminación y distorsión- que la informante ha utilizado para expresar sus creencias, así como los indicadores lingüísticos usados.

(3) Comentario del análisis del discurso

Teniendo en cuenta que los sistemas de creencias forman redes interconectadas, en esta parte del análisis se observan y establecen las posibles relaciones y conexiones entre las creencias expuestas en la fase anterior. En esta fase se explicitan qué creencias parecen dominar y regir el discurso de la informante, así como aquellas que subyacen y las posibles relaciones (causa-consecuencia) que existan entre ellas. También se comentan las incongruencias que puedan existir entre las creencias reveladas, tanto explícitamente como implícitamente, en el análisis del discurso.

(4) Mapa conceptual

Finalmente, el análisis se concluye con el diseño de un mapa conceptual de las creencias de la informante, donde se evidencian las relaciones jerárquicas y conexiones más importantes entre creencias -explícitas e implícitas-, dando forma, así, al sistema o red que tiene en mente. El mapa se acompaña de símbolos que ayudan a comprender esas relaciones y conexiones entre creencias, así como las incongruencias que puedan darse, reflejando así fielmente el modelo del mundo, de pensamiento que representa.

A continuación se adjunta la Tabla 2 con los signos y convenciones adoptados para la elaboración del mapa conceptual de la informante. Las creencias reveladas se nombran con letras mayúsculas ordenadas alfabéticamente. Si fuera necesario, se comenzaría de nuevo a nombrar las creencias, pero esta vez en minúsculas.

A, B, C...	Creencias explícitas, manifestadas abiertamente por los informantes
A', A'', A'''...	Creencias implícitas, no manifestadas abiertamente por los informantes
→	Une creencias explícitas
----->	Indica la creencia implícita que subyace a una explícita o a la que se llega a partir de ésta.
+	Indica la estrecha relación entre creencias.
≠	Señala los desajustes y/o contradicciones entre creencias.

Tabla 2. Signos y convenciones adoptados para la elaboración del mapa conceptual.

5. ANÁLISIS DE LOS DATOS

5.1. Progresión temática

Los resultados obtenidos en el cuestionario y en la entrevista aportan información diferente, pero al mismo tiempo, complementaria. La razón hay que buscarla en las características de la técnica utilizada. Así, mientras en el cuestionario las preguntas y las respuestas orientan en gran manera la información, la entrevista es una técnica abierta y poco previsible, producto de la interacción dialógica entre los interlocutores y del propio contexto comunicativo, existiendo ámbitos y aspectos de difícil manejo y control, como es la relación afectivo-personal que se produzca entre entrevistado y entrevistador. Por esa razón, la entrevista recoge aspectos que no aparecen tan detallados o explicitados en el cuestionario como es la preparación del profesorado.

Los resultados del cuestionario indican que la informante considera que dedica a la competencia oral tanto tiempo como la escrita. Sí matiza cuál es el aspecto de la competencia oral que destacaría: la entonación. Este aspecto aparece tanto en el cuestionario¹⁹ como en la entrevista. Por lo que se refiere a las actividades de aula, en la entrevista detalla dos objetivos “contar y opinar” y delimita las actividades a las que desarrollan estos objetivos. En el cuestionario, quizás por la parrilla de actividades expuestas las opciones son más amplias²⁰.

En el cuestionario valora positivamente (bueno) el trabajo de la lengua oral en el centro y considera que los alumnos consiguen un nivel bueno (bastante) de competencia oral para expresarse en clase. La entrevista, por su parte, recoge la definición de qué es ser competente oralmente: “poderse valer del idioma que se trate en el ámbito que le

¹⁹ Por lo que se refiere a los aspectos de la competencia oral que se deberían trabajar en el aula, en niveles avanzados, los ordena de la siguiente manera: entonación (1), pronunciación (2), ritmo (3), fluidez (4), entonación de grupos fónicos e integración fónica del discurso (5), adecuación al contexto y al registro (6), acento (7), corrección (gramatical, sintáctica y léxica) (8), fonética (9), y lenguaje no verbal (10). No ha seleccionado: estrategias conversacionales (tomar la palabra, ceder el turno, robarlo, cómo iniciar y concluir, peticiones de aclaración, verificaciones de comprensión...); entonación expresiva o paralingüística (dialectal, jergas y hablas de ciertos grupos: pijos, pasotas, etc.)

²⁰ Las prácticas de aula más habituales son las exposiciones orales, las síntesis o resúmenes, la práctica de la pronunciación, los debates, las comprensiones orales para trabajar la entonación y la intención comunicativa, actividades de role-play, interacciones orales, comprensiones lectoras y práctica oral de tipologías discursivas. No ha elegido: ejercicios de gramática, transcripciones fonéticas; práctica oral de entonación de grupos fónicos; comprensiones orales para trabajar el acento y las variedades dialectales; lectura en voz alta; ordenar diálogos desordenados; comprensiones orales para trabajar la percepción y la discriminación de sonidos; ejercicios de vocabulario; lectura expresiva y dramatizada de textos; actividades orales con vacío de información; representación de obras teatrales.

rodea”, fijándose, sobre todo, en establecer los límites entre el C1 y C2 “poderse explicar de todas las cosas que le rodea”. También señala lo que significa enseñar competencia oral “hacerle hacer al alumno seguro de poder manifestar sus sentimientos e ideas en el ámbito que hemos dicho anteriormente”, donde destacan además de los conceptos/ideas ligadas a toda comunicación, los sentimientos, la emoción.

Por lo que se refiere a las pruebas de HABE, aunque el cuestionario recoge información más amplia²¹, en ambas aparece la diferencia de porcentaje de aprobados entre las pruebas oficiales y las pruebas de centro, así como la causa. En la entrevista, además, reflexiona sobre las posibles causas, apareciendo dos conceptos clave que influyen sobremanera en sus creencias: la preparación y la profesionalidad del profesor/examinador. También aparece en las dos una cuestión determinante: el alumnado adulto. En la entrevista llega a detallar un episodio que le ocurrió el año pasado con una alumna y las circunstancias, a todas luces traumáticas, del mismo, especialmente, cuando tuvo que justificar su suspenso, y consiguientemente, la negativa a que dicha alumna se pudiera presentar a las pruebas certificativas.

Por lo que se refiere a los descriptores, tanto en el cuestionario como en la entrevista los considera adecuados, pero, además, en la entrevista critica abiertamente la actitud de los profesores/examinadores durante la evaluación “no lo hacemos sintiéndolo”. Este comentario orienta el resto de la entrevista, ya que gran parte de ella gira, a partir de ese momento, en torno a los descriptores y a la manera de corregir la expresión oral y escrita, tanto en el centro como en las pruebas certificativas, así como sobre la preparación de los profesores. Este hecho provoca una importante incongruencia entre la información que ofrecen las dos técnicas de recogida de datos que hemos utilizado. Así, mientras en el cuestionario considera apropiada y suficiente la preparación que reciben los examinadores de HABE, en la entrevista la cuestiona, así como los propios cursos, sugiriendo hasta la necesidad de que hubiera exámenes preparatorios de examinadores: “Yo creo que los examinadores también nos tendríamos que examinar”.

Finalmente señala que se siente segura como examinadora de pruebas de nivel de C1 de HABE, aunque en la entrevista matiza tal afirmación retomando la necesidad de una mejor preparación: “me gustaría que tuviéramos un poquito más de preparación los examinadores, un poquito más sí”.

5.2. Análisis del discurso

A continuación procedemos a realizar el primer paso del análisis psicolingüístico del discurso, el análisis temático detallado de las creencias manifestadas explícitamente en el cuestionario y la entrevista a la vez, -la progresión temática-:

²¹ En su opinión, los contenidos y las prácticas de aula se adecúan bastante a lo que se les exige en los exámenes certificativos de expresión oral de HABE. Considera que existe una coherencia entre las pruebas certificativas oficiales y las pruebas evaluativas que se realizan en el centro, aunque reconoce que existen diferencias en los resultados de las mismas, ya que en su centro el porcentaje de aprobados para la expresión oral es mayor. La razón que aduce para explicar dicha diferencia es que los alumnos son adultos. Por lo que se refiere a los resultados de las pruebas oficiales de expresión escrita y los de la expresión oral, no observa diferencias significativas. Por lo que se refiere a la prueba de expresión oral de nivel C1 de HABE, afirma que permite medir adecuadamente la competencia oral del examinante.

Tema	Indicadores lingüísticos de los procesos de modelado del discurso	
Sobre “ ser competente oralmente ”	<p data-bbox="608 282 971 344"><i>“Poderse valer del idioma que se trate en el ámbito que le rodea.”</i></p> <p data-bbox="608 1357 971 1570"><i>“[...] a una persona si en la vida cotidiana quiero decir si tiene que dar alguna charla específica no. Eso significaría pues no sé una competencia superior pero una competencia normal de una persona [...]”</i></p>	<p data-bbox="994 282 1310 495">Generalización mediante declaración absoluta con la forma de identificación semántica explícita (ser competente oralmente=<u>uso adecuado del idioma en un ámbito próximo</u>).</p> <p data-bbox="994 528 1356 770">Generalización mediante expresión modal con verbo inespecífico “<i>poderse valer del idioma</i>”, cosificación de segundo grado de carácter coyuntural a través del infinitivo (“<i>poderse valer</i>”), eliminación semántica y distorsión.</p> <p data-bbox="994 815 1342 902">Distorsión mediante una transgresión semántica en “<i>el ámbito que le rodea</i>”</p> <p data-bbox="994 936 1347 1294">Generalización mediante construcción impersonal y verbo inespecífico “<i>del idioma que se trate en el ámbito que le rodea</i>”; junto con eliminación gramatical- ocurre con la construcción que acompaña a ámbito “que le rodea”, donde el verbo “rodear” no está lo suficientemente especificado para entenderlo en todo su magnitud.</p> <p data-bbox="994 1361 1350 1727">Generalización mediante declaración absoluta con identificación semántica explícita (la charla específica = competencia superior C2 ≠ competencia oral C1 (identificada con la competencia habitual/usual= normal) e implícita (la expresión oral del C1= expresarse de temas cotidianos no conlleva ninguna especificidad).</p> <p data-bbox="994 1805 1358 2040">Generalización con sintagma nominal inespecífico “<i>a una persona</i>”, cosificación y juicio de valor “<i>charla específica</i>” acompañado de varias distorsiones “<i>vida cotidiana</i>” “<i>competencia</i>”</p>

	<p>“[...] de un hablante de un CI sí. Poderse explicar de todas las cosas que le rodea, de todas las cosas que le rodean.”</p>	<p><i>normal</i>”.</p> <p>Redefine la competencia oral mediante una nueva generalización mediante declaración absoluta con eliminación gramática (explicar qué, a quién, dónde y por qué) del sintagma nominal) y distorsión.</p> <p>Generalización mediante sintagma inespecífico (“<i>todas las cosas</i>”)</p>
<p>Sobre “enseñar competencia oral”</p>	<p>“Hacerle hacer al alumno seguro de poder de poder manifestar sus sentimientos e ideas en el ámbito que hemos dicho anteriormente”</p>	<p>Generalización mediante declaración absoluta con juicio de valor (“<i>seguro</i>”) e identificación semántica implícita doble: (enseñar la competencia oral es=ofrecer herramientas para manifestar sentimientos e ideas); (la competencia oral se puede enseñar desde una perspectiva tradicional –hacerle hacer-de la enseñanza- y conlleva aspectos conceptuales y emocionales) y distorsión (sujeto).</p> <p>Generalización mediante el uso del verbo inespecífico “<i>hacerle hacer</i>” y cosificación múltiple de carácter coyuntural producida al nominalizar los complejos procesos detallados “<i>hacer al alumno seguro de poder de poder manifestar</i>”. En dicha cosificación se produce una matización consciente del significado del verbo hacer. En primer lugar lo utiliza en su sentido de “causar, ocasionar” para corregirlo posteriormente por la acepción “fomentar el desarrollo de una habilidad”.</p> <p>Eliminaciones gramaticales – falta el sujeto “<i>hacerle hacer</i>”; “<i>manifestar los sentimientos</i>” falta el complemento indirecto- con distorsión de primer grado (transgresión semántica) en la estructura “<i>manifestar los sentimientos</i>”.</p>

<p>Sobre los aspectos de la competencia oral a los que dedicas (más) tiempo</p>	<p><i>“La entonación... muchísimas de las veces la entonación y la pronunciación también le doy muchísima importancia. “</i></p> <p><i>“Pero la entonación muchas veces. Palabras nortasuna, telebista pues que muchas veces lo están oyendo desgraciadamente y entonces pues pero yo sobre todo les digo yo que cierre los ojos y me parezca que está hablando un euskaldun por lo menos.”</i></p> <p><i>“Lo de la entonación es a repetir y a repetir, repetir. “</i></p>	<p>Generalización mediante juicio de valor (“muchísimas veces”; “muchísima importancia”), identificación sintáctica (coordinada) y cosificación mediante sustantivos postverbiales concretos en avanzado proceso de lexicalización: “pronunciación” “entonación”</p> <p>Generalización mediante verbo inespecífico (“están oyendo”; “está hablando”) y el juicio de valor de carácter despectivo: “desgraciadamente”</p> <p>Generalización mediante declaración absoluta “yo sobre todo les digo yo que cierre los ojos y me parezca que está hablando un euskaldun por lo menos.”; e identificación semántica implícita (pronunciación correcta=euskaldun; acentuación llana (influencia del español)=pronunciación incorrecta) con distorsión sinestésica (“cierre los ojos y me parezca...”) y semántica implícita (pronunciar nortasuna y telebista de manera correcta e identidad euskaldun) junto con juicio de valor (por lo menos).</p> <p>Generalización mediante declaración absoluta (“lo de la entonación es a repetir y a repetir, repetir”) e identificación semántica implícita (la entonación se puede aprender mediante la repetición- aprendizaje tradicional- y corregir hasta su pronunciación correcta).</p> <p>Cosificación pronombre neutro (“lo de la entonación”); distorsión mediante transgresión formal (“a repetir y a repetir, repetir”); eliminación gramatical (qué) y semántica (cuándo, cómo...)</p>
--	---	--

	<p><i>“A ver quién y estar atentos no solamente yo los alumnos también tienen que aceptar que hoy ay, ay, ay si lo he dicho mal, pues bueno no sé.”</i></p> <p><i>“La empatía entre alumno y profesor es muy importante pero entre alumnos también se ayudan muchísimo muchísimo muchísimo. Entonces pues la entonación y eso si hace mucho si, ayuda”</i></p>	<p>Generalización mediante de declaración absoluta “<i>tienen que aceptar que...</i>” expresión modal “<i>tener que</i>” y el juicio de valor (“<i>lo he dicho mal</i>”); e identificación semántica implícita con distorsión (la práctica de la pronunciación lleva prestar atención y aceptar- aunque haya malestar- que no se ha hecho correctamente; la pronunciación=ejercicio de atención y aceptación de la incorrección propia y ajena).</p> <p>Generalización mediante declaración absoluta con identificación semántica explícita (la cooperación entre iguales y la relación personal positiva facilitan el aprendizaje de la pronunciación); cosificación (“<i>empatía, ayuda</i>”), juicio de valor (“<i>es importante</i>”; “<i>muchísimo</i>”).</p>
<p>Sobre el tipo de actividades del aula que realiza para trabajar la competencia oral</p>	<p><i>“Situación improvisada sobre alguna determinación que tengan que tomar eh pues contarle a otro cosas de la víspera y opinar sobre ellas.”</i></p> <p><i>“Pues... leer un texto y en base a eso contar, hablarle, ...”</i></p>	<p>Cosificación mediante sustantivos postverbales abstractos (<i>determinación</i>) con juicio de valor (<i>situación improvisada</i>); e infinitivos (<i>contarle; opinar; leer; hablarle</i>) más doble generalización mediante expresión modal con verbo inespecífico “<i>tengan que tomar</i>” y mediante los sustantivos/pronombres inespecíficos “<i>a otro</i>”; “<i>cosas</i>”.</p> <p>Cosificación (“<i>leer</i>”; “<i>hablarle</i>”) con eliminación gramatical (“<i>hablarle</i>”) y semántica (“<i>determinación que tengan que tomar</i>”; <i>opinar sobre ellas</i>”).</p> <p>Generalización mediante declaración absoluta con identificación semántica</p>

	<p>“[...] <i>ahora eso siempre con compañero distinto yo intento que sean siempre compañeros distintos. Tenemos costumbre de sentarnos todos al mismo lado en la misma silla. Entonces siempre uno habla con el de al lado y no un poquito de movimiento...</i>”</p> <p>“<i>Contar y opinar.</i>”</p> <p>“<i>Sí, sobre todo opinar sí porque eso es lo que sale</i></p>	<p>explícita y distorsión formal (repetición) y semántica: “yo intento que sean siempre compañeros distintos. Tenemos la costumbre de sentarnos todos al mismo lado en la misma silla” (la rutina nos lleva a hablar/relacionarnos con la misma persona).</p> <p>Cosificación (“eso”) y generalización modal: “intento que”; “tenemos costumbre de”; y mediante sustantivos o sintagmas nominales inespecíficos (“todos, al mismo lado, uno; el de al lado”) y cuantificadores universales “siempre” (tres veces).</p> <p>Cosificación y generalización mediante declaración absoluta con juicio de valor “y no un poquito de movimiento” e identificación semántica implícita (“y no un poquito de movimiento” = no hay interacción – no se desarrolla la competencia oral, si se mantiene el compañero).</p> <p>Cosificación de segundo grado mediante nominalizaciones verbales y eliminaciones gramaticales y semánticas – faltan en la primera afirmación quién, qué, a quién...-; con distorsión mediante transgresión semántica (expresión oral no sólo es contar y opinar, ver cuestionario).</p> <p>Generalización mediante declaración absoluta con juicio de valor (“sobre todo”; “muy importante”) con identificaciones semánticas explícitas e implícitas “sí sobre todo opinar sí porque eso sale de dentro y es sentirlo” “yo creo que ayuda a los alumnos a explicar lo que uno siente dentro (Explícita: la actividad que desarrolla la competencia verbal es opinar; Implícita: la</p>
--	---	--

	<i>de dentro y es sentirlo. Es más yo creo que ayuda a los alumnos a explicar lo que uno siente dentro. Entonces pues claro el opinar me parece muy importante”</i>	afectividad va ligada al desarrollo de la competencia oral) y distorsión . Cosificación (“ayuda a”; “lo que”) y distorsión de mediante una incoherencia semántica “opinar=sale de dentro=sentirlo”
--	---	---

Sobre la preparación de los examinadores de HABE	<p><i>“Yo creo que no. Sinceramente no. Yo creo que los examinadores también nos tendríamos que examinar y pues no sé la entidad que sea el euskaltegi que sea o el mismo HABE también nos tendría que hacer unos exámenes ante como examinadores [...] porque no sé cada uno aquí no sé muchas veces dos personas evaluando y que muchas veces entre ellos tampoco se conocen mucho. No me parece justo.”</i></p> <p><i>“Justo como examinador. No me parece.”</i></p>	<p>Generalización mediante declaración absoluta con juicio de valor: “Yo creo que no. Sinceramente no” la cual entra en contradicción con la respuesta dada en el cuestionario; expresiones modales “nos tendríamos que examinar”; “nos tendría que hacer unos exámenes”; e identificación semántica explícita (el examinador debe tener una preparación y aprobar un examen) con eliminación semántica (falta sobre qué examinar o sobre qué tendrían que ser los exámenes).</p> <p>Generalización mediante declaración absoluta con identificación semántica (“cada uno aquí”) implícita (el conocimiento del profesorado, así como la constancia de su preparación mejora el proceso evaluativo; la disparidad y el desconocimiento no facilita el proceso evaluativo); juicio de valor “No me parece justo” y distorsión.</p> <p>Generalización mediante cuantificadores: “cada uno” “muchas veces”.</p> <p>Generalización mediante declaración absoluta con juicio de valor (“parecer justo”).</p>
---	---	---

	<p><i>“ Sí, sí, sí. No discuto que haya otra persona sino que si tuviéramos una preparación de para ser examinadores algo pues no sé qué tendríamos que leer a qué curso tendríamos que ir pero al curso no como alumno como examinador profesor... si. “</i></p> <p><i>“Yo creo que en la escritura se hace más se hace mejor preparación, pero no sé muchas veces no se discute.”</i></p> <p><i>“Sí, en los cursos. Tendríamos que ser sanos²² y decir bueno a ver yo he visto esto, esto, esto y esto... pero no decimos. “</i></p>	<p>Generalización mediante declaración absoluta acompañada de identificación semántica explícita (preparación=lecturas, cursos como examinador) e implícita (la preparación adecuada no es como alumno- la ordinaria-, sino como examinador); generalización modal semántica explícita (no justo= falta de preparación de los examinadores) y generalización mediante expresiones modales (“tuviéramos- desearía que tuviéramos-; tendríamos que”).</p> <p>Cosificación “preparación”, “examinadores”.</p> <p>Generalización mediante declaración absoluta e identificación semántica explícita (se prepara mejor la competencia escrita que la competencia oral) e implícita con distorsión (la preparación del examinador supone discusión ≠ contraste de ideas), eliminación (complementos del verbo discutir) y juicio de valor (“más”).</p> <p>Generalización mediante cuantificadores universales “muchas veces”; expresiones impersonales: “se hace” “no se discute”; y verbo inespecífico: “se hace”.</p> <p>Generalización mediante declaración absoluta con identificación semántica explícita, expresión modal, juicio de valor y adivinación: “Tendríamos que ser sanos” (no somos sinceros- no declaramos lo que pensamos en los cursos).</p> <p>Generalización mediante verbo inespecífico: “yo he visto esto, esto, esto y esto” junto con cosificación mediante la reiteración de los pronombres demostrativos.</p>
--	---	--

²² Sano es una traducción literal del euskera; en castellano se puede traducir por sincero.

	<p><i>“Yo muchas veces tengo la sensación la sensación de que he ido a un curso y sí ... y esto qué? ... yo creo que tendríamos que corregirlo allí, allí mismo corregir, intercambiarnos la corrección. Muchas veces intercambiamos el trabajo de los alumno de las redacciones por ejemplo intercambiarlos yo he corregido así toma y luego discutir discutir no hablarlo con otro y llegar a un punto en común. No sé.”</i></p>	<p>Generalización mediante declaración absoluta con expresión modal y juicio de valor (“y sí... y esto qué?”)</p> <p>Generalización mediante cuantificadores universales: “muchas veces”; y verbos inespecíficos: “he ido a un curso”.</p> <p>Cosificación y distorsión sinestésica “sensación”.</p> <p>Generalización mediante declaración absoluta con expresión modal: “tendríamos que corregirlo”; y con forma verbal inespecífica “corregir”.</p> <p>Generalización mediante identificación semántica explícita y distorsión: “corregirlo=intercambiarnos la corrección”.</p> <p>Cosificación mediante sustantivos postverbales concretos “discutir discutir no hablarlo con otro”</p> <p>Generalización mediante declaración absoluta e identificación semántica implícita y sintáctica, y distorsión: “yo he corregido así toma y luego discutir discutir no hablarlo con otro y llegar a un punto en común” (preparación=mostrar la corrección=discutir y llegar a un acuerdo; llegar a un acuerdo significa discutir)</p>
<p>Sobre los descriptores de HABE en pruebas escritas y orales</p>	<p><i>“Yo creo que los descriptores sí son bastante claros y amplios.”</i></p> <p><i>“Yo creo que la actitud. Lo siento mucho pero es la actitud.”</i></p>	<p>Generalización mediante declaración absoluta e identificación semántica explícita (los descriptores sí son claros, pero hay algo que no) con juicio de valor: “bastantes claros y amplios”.</p> <p>Generalización mediante declaración absoluta y juicio de valor (“Lo siento mucho”.</p>

	<p><i>“Que no se ve como examen real lo que estamos cuando se pone cuando es puesta en común de de un una redacción que nos hayan mandado y hemos corregido puesta en común. No yo creo que no lo hacemos sintiéndolo. A ver mi trabajo me lo van a valorar entonces actuemos como tal. [...]”</i></p> <p><i>“En el escrito sí. Claro el en el oral aquello pasa.”</i></p>	<p>Cosificación mediante sustantivo postverbal abstracto “actitud” y distorsión mediante una incoherencia (“La actitud causa el problema”) a la vez que una transgresión semántica (la parte por el todo).</p> <p>Generalización mediante declaración absoluta con adivinación e identificación semántica explícita (para los examinadores los cursos de preparación son simulacros, alejados de la realidad del examen) con juicio de valor (examen real).</p> <p>Generalización con expresión impersonal con verbo inespecífico “se ve”.</p> <p>Generalización mediante adivinación: “yo creo que no lo hacemos sintiéndolo” que conlleva identificación semántica implícita semántica implícita Generalización (sentirlo=hacerlo bien; no sentirlo=no hacerlo bien; para hacerlo bien es necesario sentirlo).</p> <p>Generalización mediante declaración absoluta “A ver mi trabajo me lo van a valorar entonces actuemos como tal” e identificación semántica implícita (valoración externa-sueldo- exige seriedad/profesionalidad, algo que no se da); intensificada con la construcción verbal impersonal “me lo van a valorar” con verbos inespecíficos “valorar” “actuemos” y la cosificación con pronombre neutro “lo”; “aquello”.</p> <p>Generalización mediante declaración absoluta e identificación semántica explícita (evaluar la competencia escrita es más fácil que la competencia oral, por su permanencia y estabilidad en el tiempo) con juicio de valor</p>
--	--	---

	<p><i>“Pero en el escrito queda ahí. Entonces es más fácil también el desacuerdo o ceder o no ceder que muchas veces dices bueno a ver es aprobado o no es aprobado. Yo creo que por esto por esto por esto y por esto es aprobado pero claro ya ha pasado. “</i></p> <p><i>“Pero en el escrito no. En escrito además lo llevamos marcado remarcado y claro ante las marcas no se puede discutir mucho también pero hay gente que corrige de otras maneras también sin marcar mucho lee y lee y lee y claro. No sé [...]”</i></p>	<p>(“claro”) y distorsión-personificación (“aquello pasa”).</p> <p>Generalización mediante declaración absoluta con identificación semántica implícita “es más fácil también el desacuerdo o ceder o no ceder que muchas veces dices bueno a ver es aprobado o no es aprobado. Yo creo que por esto por esto por esto y por esto es aprobado pero claro ya ha pasado. “(implica que el proceso de contraste de criterios evaluativos para la competencia oral es fácil, por no tener un soporte mediador como el papel escrito; proceso evaluativo diferente para la expresión oral y la escrita; inseguridad ligada a la inmediatez de la competencia oral); y sintáctica (o ceder o no ceder) con juicio de valor (“es más fácil”) y distorsión (“el escrito queda”).</p> <p>Cosificación mediante sustantivos postverbales concretos “desacuerdo”, “aprobado” y los verbos nominalizados “ceder o no ceder”.</p> <p>Distorsión mediante transgresión semántica (desacuerdo=ceder/no ceder) y la transgresión formal (“por esto por esto por esto y por esto”).</p> <p>Generalización mediante declaración absoluta con identificación semántica explícita (escrito=estable, permanente en el tiempo; oral=inestabilidad, inmediatez, no perdurable) y juicio de valor con distorsión (“es aprobado pero claro ya ha pasado”).</p> <p>Distorsión mediante transgresión formal: “marcado y remarcado” que incluye una generalización mediante declaración absoluta con juicio de valor: “marcado”.</p> <p>Cosificación mediante el</p>
--	--	---

		<p>sustantivo postverbal concreto: “<i>marcas</i>”.</p> <p>Generalización mediante la declaración absoluta: “<i>no se puede discutir mucho</i>” con identificación semántica implícita (si no hay marcas se puede discutir; las marcas= evidencias físicas que anulan la discusión para establecer la nota) y juicio de valor (“<i>mucho</i>”).</p> <p>Generalización mediante declaración absoluta con sustantivo inespecífico (gente), juicio de valor negativo implícito: “<i>hay gente que corrige de otras maneras también sin marcar mucho lee y lee y lee y claro</i>” que incluye una identificación semántica (no marcar supone lectura exhaustiva=método de corrección no adecuado) intensificada por la distorsión mediante transgresión semántica (marca=corrección) y formal (repetición) “<i>lee y lee y lee</i>”.</p>
<p>Sobre si existen diferencias en el uso de los descriptores en el centro y entre los examinadores.</p>	<p>“<i>No no son. Ahí están los datos. Nosotros para pues supongamos en un CI tenemos que... podemos dejar presentarse al examen a los alumnos que según nuestro criterio deberían de aprobar... pero los porcentajes de aprobados no dan.</i>” [...]</p>	<p>Generalización mediante declaración absoluta con identificación semántica implícita (los profesores, en función de sus criterios, tienen que decidir quién se presenta al examen, pero consienten en dejar pasar) intensificada por las construcciones modales: “<i>tenemos que... podemos dejar presentarse al examen a los alumnos que según nuestro criterio deberían de aprobar</i>” y adivinación (colectivo del profesorado).</p> <p>Distorsión mediante incoherencia semántica con falso sujeto de acción “<i>podemos dejar presentarse al examen</i>”.</p> <p>Cosificación de segundo grado mediante el sustantivo postverbal concreto “<i>aprobado</i>”.</p>

	<p><i>“El 27% 28% un setenta y pico que hemos dejado pasar y que no tenía el CI. Si consideramos que los profesionales los examinadores profesionales son profesionales los examinadores son profesionales y nosotros somos examinadores es que ahí hay un choque increíble. [...]”</i></p>	<p>Generalización con declaración absoluta con construcción modal: <i>“hemos dejado... (=hemos permitido)”</i> y la adivinación (<i>“no tenía el CI”</i>).</p> <p>Cosificación mediante sustantivo de referente abstracto <i>“profesional”</i>, donde todavía hay constancia del adjetivo modelo abstracto de conducta; cosificación mediante el sustantivo postverbal de referente abstracto <i>“examinador”</i>; y cosificación con juicio de valor personal, etiquetado personal <i>“examinador profesional”</i>.</p> <p>Generalización mediante declaración absoluta junto con una identificación semántica implícita y sintáctica (copulativa), la cual le conduce a una paradoja: <i>“los examinadores son profesionales y nosotros somos examinadores”</i>. Parte de la identificación profesor=profesional; desea por su parte un examinador=profesional; pero parte de una premisa que es la conclusión que a su vez quiere demostrar; esto le lleva a concluir que nosotros= profesores de euskaltegi ≠no profesional; algo que no puede aceptar.</p> <p>Distorsión mediante una transgresión semántica <i>“profesor= profesional=examinador”</i>.</p> <p>Cosificación mediante sustantivo postverbal concreto: <i>“choque”</i> junto con una distorsión mediante incoherencia semántica basada en una falsa relación causa-efecto <i>“incoherencia=choque”</i>.</p> <p>Generalización mediante declaración absoluta con juicio de valor <i>“ahí hay un choque increíble”</i>.</p>
--	---	--

	<p><i>“Enfrentarse²³ al alumno enfrentarse no quiere decir enfrentar... no. No te deberías de presentar porque no damos todavía el nivel te falta un poquitín de esto lo que sea. “</i></p> <p><i>“[...] Y claro en vez de enfrentar en vez de explicarle porque según nuestro criterio no debería presentarse pues decimos no nos enfrentamos y dejamos que vaya y no sé.”</i></p>	<p>Cosificación e identificación semántica implícita con distorsión mediante transgresión semántica a medio camino de una incoherencia semántica <i>“enfrentarse al alumno enfrentarse no quiere decir enfrentar”</i> (identificación decir/comunicar/ explicar=enfrentarse; relación distorsionada de causa-efecto, en la que incide la emotividad).</p> <p>Generalización mediante declaración absoluta e identificación semántica y distorsión (falta de nivel = no presentarse al C1) con expresión modal <i>“no te deberías de presentar”</i> y juicio de valor con adivinación <i>“te falta un poquitín de esto lo que sea”</i>.</p> <p>Eliminación gramatical de primer grado “presentar=presentarse al examen de C1”.</p> <p>Generalización mediante verbo inespecífico con cambio de persona que provoca una distorsión: <i>“no damos”</i>.</p> <p>Cosificación de segundo grado mediante pronombres neutros: <i>“esto lo que sea”</i>.</p> <p>Generalización mediante declaración absoluta con juicio de valor (“claro”); identificación semántica implícita (explicación de criterios=enfrentamiento-situación traumática implica que se permita- se deje- al alumno presentarse) con distorsión semántica (causa-efecto) y sintáctica (repetición) y adivinación (mente del colectivo del profesorado) <i>“claro en vez de enfrentar en vez de explicarle porque según nuestro</i></p>
--	--	---

²³ Durante la entrevista cuenta una experiencia que tuvo durante el curso 2014-2015 donde tuvo que decirle a una alumna por email que no tenía el nivel y que, por lo tanto, no podía presentarse al examen de C1 de HABE.

	<p>“Yo creo que eso no es muy profesional porque le estamos diciendo por una parte del centro que tendría el CI se presenta al examen y no tiene el CI.”</p> <p>“Eso yo creo que muchas veces es nuestra preparación también preparación y profesionalidad.”</p>	<p><i>critério no debería presentarse pues decimos no nos enfrentamos y dejamos que vaya y no sé.”</i></p> <p>Generalización extrapolación absoluta de segundo grado mediante expresiones modales: “no debería presentarse” “dejamos que vaya” (=permitimos).</p> <p>Generalización mediante declaración absoluta con cosificación que esconde una identificación semántica implícita (evitar la explicación de los criterios de evaluación por eliminar el conflicto que supone no es profesional) con juicio de valor “Yo creo que eso no es muy profesional”.</p> <p>Generalización mediante declaración absoluta con adivinación “le estamos diciendo por una parte del centro que tendría el CI se presenta al examen y no tiene el CI” y distorsión que le induce al absurdo que le reafirma en la identificación semántica (evitar la explicación de los criterios de evaluación por eliminar el conflicto que supone no es profesional).</p> <p>Generalización mediante construcción verbal inespecífica “le estamos diciendo”, adivinación (colectivo del profesorado) con distorsión (decir≠ explicar criterios).</p> <p>Generalización mediante declaración absoluta con cuantificador universal “muchas veces”; cosificación “eso” (la actitud y proceder expresado) e identificación semántica (la actitud y el proceder señalado se debe a una falta de preparación y de profesionalidad), adivinación (colectivo del profesorado) y distorsión (causa-efecto).</p> <p>Cosificación de primer grado mediante sustantivos de</p>
--	--	--

		referente abstracto “preparación y profesionalidad”
Sobre si se siente cómodo en los exámenes de HABE	<p>“Me siento cómoda pero claro me gustaría que tuviéramos un poquito más de preparación los examinadores un poquito más sí.”</p> <p>“Tanto oral como escrito. Si tanto oral como escrito pero teniendo en mente²⁴ que somos examinadores. No sé.”</p>	<p>Generalización mediante identificación sintáctica con juicio de valor “Me siento cómoda”.</p> <p>Generalización mediante declaración absoluta con verbo inespecífico “tener” en una expresión modal “me gustaría que tuviéramos” (= deberíamos tener) y adivinación (colectivo del profesorado).</p> <p>Generalización mediante identificación semántica con juicio de valor “tuviéramos un poquito más de preparación los examinadores” (implica que los examinadores tienen poca o no demasiada preparación).</p> <p>Generalización mediante declaración absoluta con expresión modal: “teniendo en mente que somos examinadores” (hay que tener presente=no hay que olvidar).</p> <p>Generalización con identificación semántica implícita (la preparación adecuada- no existente- es la que se prepara al examinador para ser un examinador profesional).</p> <p>Cosificación mediante sustantivo de referente abstracto “mente” (=pensamiento); y cosificación mediante sustantivo postverbal concreto en proceso de lexicalización “examinadores”.</p>

²⁴ Construcción traducción directa del euskera, en castellano es “tener presente, tener en cuenta”

5.3. Comentario del análisis del discurso

5.3.1. Sobre ser competente oralmente

La informante realiza dos generalizaciones mediante declaración absoluta con identificación semántica para definir qué es ser competente oralmente. Dicha construcción se debe, en gran medida, a la necesidad que tiene de explicar la competencia oral mediante la definición de un objetivo, construcción, por otra parte, habitual en el ámbito educativo. La primera generalización se refuerza con la cosificación coyuntural de la construcción verbal inespecífica “poderse valer del idioma que se trate en el ámbito que le rodea”. En dicha construcción destacan dos generalizaciones subsidiarias de la definición principal, caracterizadas por construcciones impersonales con verbos inespecíficos, eliminaciones gramaticales y la distorsión mediante una transgresión semántica que se produce en el sintagma circunstancial “en el ámbito que le rodea”.

Todo ello indica que, primeramente, identifica ser competente oralmente con el uso adecuado y funcional del idioma. Aunque, posteriormente, esta definición es corregida con objeto de diferenciar la competencia de un nivel C1 -usuario competente- y la de un nivel C2 -usuario experto-, con una generalización con identificación semántica explícita. Mediante esta generalización la informante pretende subsanar la ambigüedad que se producía en la definición anterior con el concepto “ámbito”. Identifica la cosificación con juicio de valor “charla específica” como un rasgo de un nivel C2, nivel del usuario experto, frente al nivel del usuario competente C1.

Finalmente, redefine la competencia oral con “poderse explicar de todas las cosas que le rodea”, donde sustituye la cosificación “poderse valer” por la cosificación con distorsión “poderse explicar”, reduciendo significativamente el concepto de competencia oral, a la vez que intenta subsanar la ambigüedad en torno al concepto “ámbito”. Para ello identifica el ámbito propio del nivel C1 con “todas las cosas que le rodea”, con los temas, discursos, etc. de su entorno más próximo, y con la no especificación. Ello sugiere una dificultad en establecer los límites entre el nivel de usuario competente (C1) y el nivel de usuario experto (C2).

5.3.2. Sobre enseñar competencia oral

La informante utiliza una generalización mediante declaración absoluta e identificación semántica doble para definir la enseñanza de la competencia oral: “hacerle hacer al alumno seguro de poder manifestar sentimientos e ideas en el ámbito que hemos dicho anteriormente”. Cree que la competencia oral se puede enseñar y que la enseñanza es ofrecer herramientas para manifestar sentimientos -emociones- e ideas -conceptos- para que el alumno adquiera seguridad, poniendo en evidencia el componente emocional del aprendizaje. Parece, asimismo, que se produce una contradicción entre la enseñanza de estrategias que define y el rol central del profesor, manifestada por la distorsión “sujeto”. En todo ello incide la cosificación de los procesos complejos que conlleva la enseñanza mediante la nominalización “hacerle hacer”, donde se produce una matización consciente del significado del verbo hacer, al pasar de la acepción de “causar, ocasionar” a “fomentar el desarrollo de una habilidad”. Parece, por tanto, que conviven las dos visiones.

5.3.3. Sobre los aspectos de la competencia oral a los que más tiempo dedica

Existe unanimidad tanto en el cuestionario como en la entrevista por lo que se refiere al aspecto de la competencia oral al que se presta más atención, la entonación. En la entrevista introduce esta cuestión con una generalización mediante un juicio de valor

“muchísimas de las veces a la entonación y la pronunciación también le doy importancia”.

La informante utiliza una generalización mediante declaración absoluta e identificación semántica implícita para indicar cuál es la razón principal por la que se trabaja la entonación en el aula: “Palabras *nortasuna*, *telebista* pues que muchas veces están oyendo desgraciadamente y entonces pues pero yo sobre todo les digo yo que cierre los ojos y me parezca que está hablando un *euskaldun* por lo menos”. La identificación semántica implica cuál es la pronunciación correcta de un nativo *euskaldun*, alejada de la pronunciación influida por el español, donde abundan las llanas y las agudas. La trascendencia que tiene esta pronunciación *euskaldun* se aprecia gracias a la distorsión sinéptica y al juicio de valor “cierre los ojos y me parezca que está hablando un *euskaldun* por lo menos”, lo que le permite identificar pronunciación e identidad *euskaldun*.

Utiliza otra generalización mediante sintagma nominal y forma verbal inespecífica con juicio de valor, “lo están oyendo desgraciadamente”, para describir la influencia del español y del contexto *erdaldun*²⁵ en los alumnos que están estudiando *euskera*, situación que parece no considerar muy apropiada para aprender esta lengua.

Se vale de una generalización mediante declaración absoluta e identificación semántica para expresar que el aprendizaje de la entonación se basa en la repetición: “Lo de la entonación es a repetir y a repetir, repetir”. Esta creencia se ve subrayada por la distorsión mediante transgresión formal, incidiendo en la técnica tradicional de aprendizaje: repetición y corrección hasta conseguir la pronunciación correcta.

Posteriormente se vale de una generalización mediante expresión modal y juicio de valor, identificación y distorsión para incidir en la práctica, en sus características y procedimientos metodológicos. Esta técnica presenta, en opinión de la informante, componentes emocionales, como el reconocimiento del error por parte del alumno, ya que “tienen que aceptar” los fallos propios, y los aspectos sociales entre los agentes educativos “*empatía*” (cosificación), ayudando a los demás a detectarlos. Todo ello sugiere que utiliza una metodología tradicional para el aprendizaje de la entonación, sustentada en metodologías comunicativas, como el aprendizaje colaborativo y cooperativo, y el aprendizaje emocional.

5.3.4. Sobre las actividades de aula y el trabajo de competencia oral

La informante enumera mediante cosificaciones e indica las actividades que realiza en el aula: “situación improvisada sobre alguna determinación que tengan que tomar eh pues contarle a otro cosas de la víspera y opinar sobre ellas”; “leer un texto y en base a eso contar hablarle”. Destacan, en la primera, el juicio de valor y generalización mediante expresión modal y, en la segunda, la eliminación gramatical que dificulta entender en qué consiste la propia actividad. Esta enumeración da paso a una generalización mediante declaración absoluta: “eso siempre con un compañero distinto, yo intento que sean siempre compañeros distintos. Tenemos costumbre de sentarnos todos al mismo lado, en la misma silla. Entonces siempre uno habla con el de al lado, y no, un poquito de movimiento”. Detrás esta afirmación subyace la creencia implícita de que la rutina no ayuda a la interacción y, consiguientemente, al fomento de la competencia oral, por comunicarnos siempre con la persona más próxima. Considera que para que la interacción sea una actividad de aula ha de ser siempre con personas

²⁵ Cualquier lengua que no sea el *euskera* se denomina *erdara*. *Erdaldun* es el adjetivo derivado que se refiere a todo aquel que no sabe la lengua vasca (castellano hablante, francófono, etc.).

diferentes, y lo expresa con la forma personal de primera persona “intento”, subrayando el rol del profesor en esta actividad. Ello sugiere que no es conveniente el desarrollo de hábitos y lazos afectivos para que la interacción en el aula sea eficaz (procedimiento para el desarrollo de la expresión oral).

La informante determina que las actividades de aula son “contar y opinar”, valiéndose de una cosificación con distorsión mediante infinitivos que presentan eliminaciones gramaticales y semánticas. A continuación, subraya la importancia de opinar “porque eso es lo que sale de dentro y es sentirlo”, con una generalización mediante declaración absoluta con juicio de valor e identificaciones semánticas explícitas e implícitas y con una distorsión “sale de dentro”. Lo razona expresando abiertamente la creencia que lo impulsa, “yo creo que ayuda a los alumnos a explicar lo que uno siente dentro”. Tras estas afirmaciones subyace la creencia de que la actividad que desarrolla la competencia oral es opinar, por el aspecto afectivo y significativo que la misma supone para el emisor. Identifica igualmente “salir de dentro” con sentimiento y emoción.

5.3.5. Sobre la preparación de los profesores

Cuando se le pregunta a la informante sobre la preparación de los profesores, afirma mediante un juicio de valor que “sinceramente no”, lo que entraría en contradicción con la respuesta explicitada en el cuestionario. A continuación expone la creencia de que los profesores deberían de pasar un examen, “Yo creo que los examinadores también nos tendríamos que examinar”, o tener otra preparación complementaria, “no sé qué tendríamos que leer, a qué curso tendríamos que ir, pero al curso no como alumno, como examinador/profesor, sí”. Para ello utiliza generalizaciones mediante declaraciones absolutas con juicios de valor e identificaciones semánticas explícitas e implícitas. Tras estas afirmaciones subyace la creencia de que los examinadores no están bien preparados y de que el planteamiento de los cursos no es el adecuado, ya que no asistirían como examinadores, sino como alumnos. Parece decantarse por un aprendizaje estratégico de los examinadores.

La creencia de la falta de preparación de los examinadores sale reforzada con la generalización mediante declaración absoluta con identificación semántica implícita, el juicio de valor y la distorsión: “porque no sé cada uno, aquí no sé muchas veces dos personas evaluando y que muchas veces entre ellos tampoco se conocen mucho”, donde subyace la idea de que el conocimiento entre el profesorado y su preparación facilitan el proceso evaluativo.

La informante identifica la dificultad con la falta de discusión. Para ello utiliza una generalización mediante declaración absoluta e identificación semántica explícita e implícita con distorsión: “no sé, muchas veces no se discute”. Razona esta creencia con una generalización con expresión modal, juicio de valor y adivinación: “Tendríamos que ser sanos [...] pero no decimos”, donde subyace la idea de que en los cursos los examinadores no dicen lo que piensan.

5.3.6. Sobre los descriptores y criterios de la prueba de expresión oral de HABE -nivel C1-

Considera, tanto en el cuestionario como en la entrevista, que los descriptores de son “bastante claros y amplios”. Cuando se le pregunta a la informante por el problema, expresa con seguridad que “yo creo que la actitud. Lo siento mucho, pero es la actitud”, utilizando una generalización con juicio de valor. A continuación lo razona valiéndose de una generalizando con adivinación e identificación semántica implícita: “que no se ve como un examen real [...] yo creo que no lo hacemos sintiéndolo”. Tras esta

afirmación subyace la creencia implícita de que para hacerlo bien hay que sentirlo. Seguidamente, para dar otra razón, utiliza una generalización e identificación semántica implícita con construcción impersonal: “a ver, mi trabajo me lo van a valorar, entonces actuemos como tal”, donde subyace la idea de que la valoración externa exige seriedad y profesionalidad.

Por lo que se refiere al uso de los descriptores en la evaluación de la expresión escrita y la oral, afirma con Seguridad, mediante generalización con juicio de valor, distorsión e identificación semántica implícita, que “claro en el oral aquello pasa, pero en el escrito queda ahí. Entonces es más fácil también el desacuerdo o ceder o no ceder, que muchas veces dices, bueno, a ver, es aprobado o no es aprobado. Yo creo que por esto, por esto y por esto es aprobado, pero claro ya ha pasado”. Detrás de esta generalización, subyace la creencia de que la inmediatez del habla dificulta su evaluación por carecer de un soporte fijo como ocurre con la escritura, lo que provoca inseguridad en el examinador cuando defiende sus criterios. Afirma, mediante una generalización con juicio de valor y cosificación, que en el escrito “además lo llevamos marcado, remarcado y, claro, ante las marcas no se puede discutir mucho”. Sugiere la idea de que en la escritura existen pruebas/evidencias físicas que dan consistencia al proceso evaluativo.

Posteriormente, y por lo que se refiere a la corrección, apostilla, con una generalización con sustantivo inespecífico y juicio de valor negativo, que “hay gente que corrige de otras maneras, sin marcar mucho, lee y lee y lee y, claro.” Todo indica que no marcar, la no existencia de evidencias conlleva una corrección poco exhaustiva.

5.3.7. Sobre si existen diferencias en el uso de los descriptores en el centro y entre los examinadores

La informante demuestra coherencia respecto a la diferencia de aprobados en la expresión oral en el centro y en la prueba certificativa de expresión oral de HABE -nivel C1-. Se vale para ello de la evidencia de los datos oficiales de HABE. Explica la situación utilizando una generalización mediante declaración absoluta con identificación semántica implícita y construcciones modales y una adivinación: “tenemos que... podemos dejar presentarse al examen a los alumnos que según nuestro criterio deberían aprobar... pero los porcentajes de aprobados no dan”. Detrás de esta afirmación subyace la creencia de que los profesores dejan pasar a los alumnos, puesta de manifiesto con la siguiente declaración: “un setenta y pico hemos dejado pasar y que no tenía el C1”, donde se distinguen una construcción modal y una adivinación. Incide de nuevo en la creencia utilizando una generalización, mediante declaración absoluta con identificación semántica implícita y juicio de valor, planteada a modo de paradoja: “Si consideramos que los profesionales, los examinadores profesionales son profesionales, los examinadores son profesionales y nosotros somos examinadores, es que ahí hay un choque increíble”. Este silogismo le lleva a concluir que los profesores de *euskaltegi* -nosotros- no son profesionales, algo que le resulta complicado de aceptar: “un choque increíble”, una cosificación y una distorsión con juicio de valor.

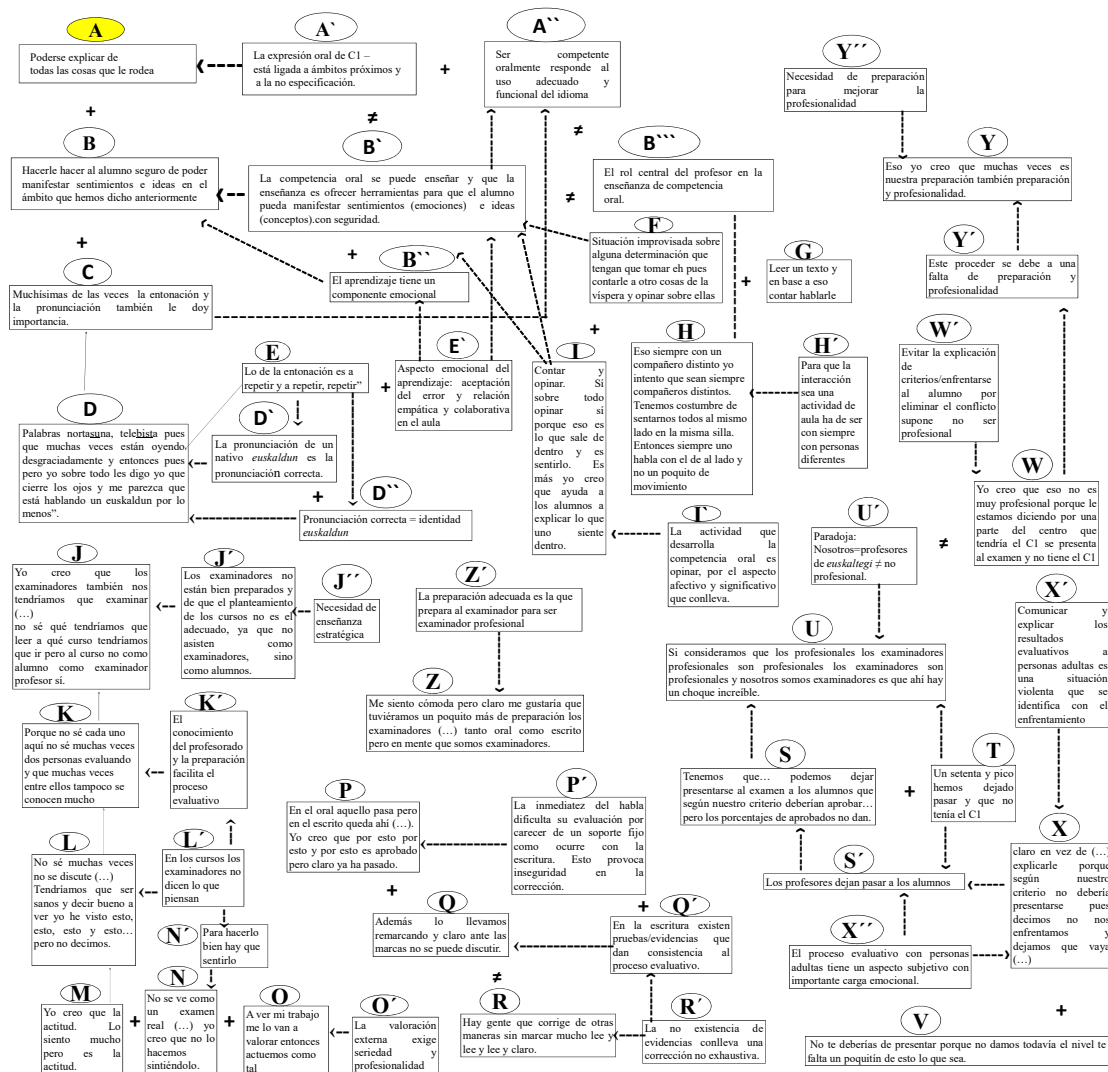
Sigue incidiendo en esta cuestión y explica cuál es la causa para que se actúe de esta manera: “Enfrentarse...no te deberías de presentar porque no damos todavía el nivel, te falta un poquitín de esto, lo que sea”, valiéndose de una cosificación e identificación semántica implícita con distorsión mediante transgresión semántica. Detrás de esta afirmación subyace la creencia de que comunicar y explicar los resultados evaluativos a personas adultas es una situación violenta que se identifica con el enfrentamiento, identificación provocada, quizás, por una situación traumática vivida con algún alumno. La informante afirma que “claro, en vez de [...] explicarle por qué, según

nuestro criterio, no debería presentarse, pues decimos no nos enfrentamos y dejamos que vaya [...]”, mediante una generalización con juicio de valor, identificación semántica implícita, adivinación “mente del colectivo de profesores” y distorsión en la relación causa-efecto. La informante sugiere de esta manera que la explicación de criterios supone una situación traumática, lo que implica que se permita al alumno presentarse a la prueba certificativa oficial de HABE. A continuación valora este comportamiento, afirmando: “yo creo que eso no es muy profesional, porque le estamos diciendo por una parte del centro que tendría el C1, se presenta al examen y no tiene el C1”, mediante una cosificación con juicio de valor y adivinación. Esto le reafirma en su creencia anterior: evitar la explicación de criterios al alumno por eliminar el conflicto, supone no ser profesional. La informante finaliza con una declaración absoluta con cuantificador universal, cosificación y adivinación, buscando una causa y, a su vez, una solución: “eso, yo creo que muchas veces es nuestra preparación, también preparación y profesionalidad”. Detrás de esta afirmación subyace la creencia de que el proceder señalado se debe a una falta de preparación y de profesionalidad.

5.3.8. Sobre si se siente cómoda en las pruebas de HABE

Tanto en el cuestionario como en la entrevista la informante es coherente respecto al sentimiento que le provoca el proceso evaluativo de HABE. Afirma con Seguridad, mediante una generalización con juicio de valor, que se siente cómoda. Sin embargo, hace una matización, valiéndose de una generalización con expresión modal y juicio de valor: “Me siento cómoda pero, claro, me gustaría que tuviéramos un poquito más de preparación los examinadores, un poquito más sí”. Después concreta el tipo de preparación: “[...] tanto a nivel oral como escrito pero, en mente, que somos examinadores”. Para ello se vale de generalizaciones mediante declaración absoluta con expresión modal e identificación semántica implícita. Detrás de estas afirmaciones subyace la creencia de que la preparación adecuada es la que prepara al examinador para ser un examinador profesional y de que es necesaria esa preparación.

5.4. Mapa conceptual



Este mapa conceptual se fundamenta en varias creencias explícitas. La primera se refiere al concepto de competencia oral. Para la informante la competencia oral es “poderse explicar de todas las cosas que le rodea”, subrayando el papel de la entonación como componente de la competencia oral y de la capacidad de contar y de opinar, principalmente de esta última porque “eso es lo que sale dentro y es sentirlo”. Tras esta concepción de la competencia oral subyace la idea de que ser competente oralmente responde al uso adecuado y funcional del idioma, al que añade el componente emocional, el cual le da sentido al propio evento comunicativo.

La segunda creencia explícita informa sobre el concepto de enseñanza de la competencia oral, “hacerle al alumno seguro de poder manifestar sentimientos e ideas en el ámbito que hemos dicho anteriormente”. Tras esta afirmación subyace la idea de que la competencia oral se puede enseñar y de que la enseñanza es ofrecer herramientas para que el alumno pueda manifestar con seguridad sentimientos -emociones- e ideas -conceptos-. Ello nos lleva a la creencia implícita de que enseñar competencia oral tiene un enfoque competencial, estratégico y emocional. Por lo que respecta al rol del

profesor, esta creencia entra en contradicción con la exposición de su papel activo y directo en la gestión de las actividades de aula descritas: “[...] yo intento que sean siempre compañeros distintos [...], un poquito de movimiento”.

También entran en contradicción con el planteamiento anteriormente expuesto las creencias sobre la enseñanza de la entonación, “lo de la entonación es a repetir y a repetir, a repetir”. Tras esta afirmación subyace la defensa del método tradicional de la enseñanza de la entonación y de la competencia oral. En ello incide la creencia explícita sobre la pronunciación correcta: “yo solo les digo que cierre los ojos y me parezca que está hablando un *euskaldun* por lo menos”, donde se identifica la pronunciación nativa con la pronunciación correcta y con la identidad. También cobra protagonismo el aprendizaje mediante el proceso de imitación y de repetición, proceso que, por otra parte, se ha de prolongar en el tiempo hasta la total eliminación del error.

La informante compara la evaluación de la expresión oral con la de la expresión escrita, y manifiesta la creencia de que “en el oral aquello pasa, pero en el escrito queda ahí” y señala que en la escritura “ante las marcas, no se puede discutir”. Tras esta afirmación subyace la creencia de que la inmediatez del habla dificulta su evaluación, frente a las evidencias del soporte fijo que es la escritura, lo que confiere inseguridad a la corrección.

Por lo que respecta a la formación del examinador, manifiesta la creencia de que los examinadores “también nos tendríamos que examinar” y que “tendríamos que ir... al curso... como examinador/profesor”. Tras esta creencia explícita subyace la creencia implícita de que los examinadores no están bien preparados ni tampoco el planteamiento de los cursos. La informante expresa la creencia explícita de que el problema está “en la actitud”, “en que no se ve como un examen real... no lo hacemos sintiéndolo” y de que “muchas veces no se discute”. Incide también en esta creencia, cuando manifiesta que “mi trabajo me lo van a valorar, entonces, actuemos como tal”. Tras todo ello subyace la creencia implícita de que son necesarias la seriedad y la profesionalidad del profesorado. Se considera “segura” como examinadora, pero expresa que “me gustaría que tuviéramos un poquito más de preparación como examinadores”, lo cual incide en la creencia implícita de que es necesaria una preparación adecuada -estratégica- como examinador.

Por lo que se refiere a los malos resultados de la prueba certificativa de nivel C1 de HABE y, en especial, por lo que respecta a la labor previa de los *euskaltegi*s en el proceso evaluativo, expone la creencia de que “un setenta y pico hemos dejado pasar, y no tenía el C1” y “claro, en vez de [...] explicarle por qué según nuestro criterio no debería presentarse, pues decimos no nos enfrentamos y dejamos que vaya”. Posteriormente añade: “yo creo que eso no es muy profesional, porque le estamos diciendo, por una parte, del centro, que tendría el C1, se presenta al examen y no tiene el C1”. Tras todo ello subyace la creencia implícita de que existe una dificultad emocional ligada al proceso evaluativo y una falta de profesionalidad en el proceder de los profesores de *euskaltegi*. En ello incide la creencia explícita de que “eso yo creo que muchas veces es [...] también preparación y profesionalidad”. Ello nos lleva a la creencia implícita de que se necesita una preparación para mejorar la profesionalidad del profesor/examinador de *euskaltegi*.

6. CONCLUSIONES Y FUTURAS INVESTIGACIONES

En este estudio se ha intentado descubrir las creencias explícitas e implícitas de una profesora de *euskaltegi* en torno a la didáctica de la competencia oral y a la prueba certificativa de HABE -nivel C1-, con objeto de arrojar un poco de luz sobre los resultados poco favorables de dicha prueba. Las dos herramientas metodológicas utilizadas -cuestionario y entrevista- han ofrecido información relevante que permite vislumbrar la problemática en que se encuentra inmerso nuestra profesora y, posiblemente, más profesores/examinadores de *euskaltegi*.

El análisis psicolingüístico del discurso realizado corrobora que las creencias de los profesores son persistentes, que parecen influir más que las experiencias de formación y que orientan sus prácticas educativas. En nuestro estudio se ha podido comprobar cómo las creencias de los profesores conviven con los conocimientos nuevos, conformando su modelo de mundo. Así, aunque la profesora estudiada muestra un cierto conocimiento de metodología comunicativa, de aprendizaje e inteligencia emocional y de aprendizaje estratégico y colaborativo, por lo menos a nivel teórico-conceptual, sugiere implementar prácticas tradicionales alejadas de planteamientos comunicativos, como la enseñanza de la pronunciación. También promulga adoptar un rol protagonista del profesor en el aprendizaje y en las prácticas de aula. Mantiene, igualmente, por lo que respecta a la evaluación, la dualidad de lengua escrita/lengua oral, subrayando el carácter volátil y efímero de la segunda y la importancia de las evidencias físicas -errores- de la primera.

También han aflorado creencias ligadas a la preparación del profesor/examinador y al propio proceso evaluativo. Entre ellas, la profesora ha expuesto las dificultades para comunicar las calificaciones al alumnado adulto, los problemas en torno a la corrección de las pruebas certificativas de HABE (escritas y orales) y al uso y a la interpretación de los descriptores. Todos estos aspectos son causa de inconsistencias e incoherencias en el pensamiento de la profesora que inciden directamente en su profesionalidad, y consiguientemente, en su imagen e identidad profesional y personal, provocándole enfado y malestar.

Pensamos que las conclusiones de este trabajo de investigación son significativas y relevantes, por la exhaustividad y rigurosidad con que se ha llevado a cabo el análisis del discurso y la fiabilidad del método. Esperamos que puedan aportar luz en torno a la didáctica actual de la competencia oral en *euskera* y a su proceso evaluativo y certificativo. La finalidad no es otra que la de marcar alguna directriz que ayude a redirigir tanto la didáctica como la formación del profesorado y mejorar los malos resultados en este ámbito. De este trabajo se desprende la necesidad de una mejor y más consistente preparación del profesor/examinador en aspectos didácticos, metodológicos y evaluativos. Sugiere también un replanteamiento de los cursos para optimizar los procesos de corrección y de adecuación de criterios. Aún así, sería necesario contrastar los resultados con observaciones de aula y, por supuesto, con una amplia muestra de informantes que permitiera corroborarlos o refutar-los y, en última instancia, poder generalizarlos.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adam, Jean-Michel: (2001): *Les textes: types eta prototypes*. Paris: Nathan.
- Cambra, Margarida; Ballesteros, Cristina; Palou, Juli; Civera, Isabel; Riera, Montserrat; Perera, Joan; Llobera, Miquel (2000): "Creencias y saberes de los profesores en torno a la enseñanza de la lengua oral". *Cultura y educación*, 17(18), 25-40.

- Connelly, Michael; Clandinin, Jean (1988): *Teachers as curriculum planners: narratives of experience*. New York: Teachers College Press.
- Consejo de Europa (2001): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Council of Europe. Trad. esp. (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/> [31/05/2016]
- Cantero, Francisco José; De Arriba, José (1997): *Psicolingüística del discurso*. Barcelona: Octaedro.
- Cantero, Francisco José (1998): “Conceptos clave en lengua oral”. En Mendoza, Antonio (coord.) (1998), *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Horsori.
- Escandell, María Victoria (2014): *La comunicación. Lengua, cognición y sociedad*. Madrid: Akal.
- HEOK. *Helduen Euskalduntzearen oinarritzko kurrikulua* (2015), Eusko Jaurlaritzza/Gobierno Vasco http://www.habe.euskadi.eus/s23-4728/eu/contenidos/informacion/oinarritzko_kontzeptuak/eu_9716/adjuntos/heok.pdf [31/05/2016]
- Lúriya, Aleksandr (1984): *Conciencia y lenguaje*. Madrid: Visor.
- Llobera, Miquel (1995): *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.
- Mateo, Miguel y Usó, Lidia (2016): La didáctica de la competencia oral en LE. ¿Qué piensan los futuros maestros de primer curso de educación primaria? *e-AESLA*, 2, 95-110.
- Olson, David (1998): *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.
- Pajares, M. Frank (1992): “Teachers’ Beliefs and Educational Research: Clearing up a Messy Construct”. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Palou, Juli; Bosch, Carmina (2005): *La lengua oral en el aula*. Barcelona: Graó.
- Payrató, Lluís (1998): “Variació funcional, llengua oral i registres”. En *Oralment. Estudis de variació funcional*. Barcelona: Publicacions de l’Abadia de Montserrat.
- Piaget, Jean (1968): *Le langage et le pensée chez l’enfant*. Neuchâtel : Delachaux-Niestlé.
- Poyatos, Fernando (1994): *La comunicación no verbal. Volumen I: Cultura, lenguaje y conversación. Vol. 2: Paralenguaje, kinésica e interacción*. Madrid: Istmo.
- Richards, Jack C.; Lockhart, Charles (2008): *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Colección Cambridge de didáctica de lenguas. Madrid: Edinumen.
- Ruiz, Juana (2005): *Modelo de Formación pedagógica del profesorado de segundas lenguas: De las creencias del docente al profesional reflexivo*. Memoria de Máster. Universidad Antonio de Nebrija. <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/76248/00820103006762.pdf?sequence=1> [31/05/2016]
- Unibasco, Iñaki; Zinkunegi, J.F. (2014): “El autoaprendizaje en la euskaldunización de adultos: objetivos y planificación”. Institut per a l’Euskaldunització i Alfabetització d’Adults” (HABE), *VII trobada de centres de centres d’estudi i estudiosos d’Eramrunyá. Comunicacions*. <http://llengua.gencat.cat/permalink/902a6cd3-5386-11e4-8f3f-000c29cdf219> [31/05/2016]

- Usó, Lidia (2007): *Creencias de los profesores de E/LE sobre la enseñanza/aprendizaje de la pronunciación*. Tesis doctoral dirigida por Francisco José Cantero, Universitat de Barcelona.
- Usó, Lidia (2013): “*Explorando las creencias sobre la enseñanza/aprendizaje de la pronunciación en LE*”. PHONICA, vol 9-10, 2013-2014, pp. 230-244. file:///C:/Users/Sof%C3%ADa/Downloads/10984-18970-2-PB%20(2).pdf [31/05/2016]
- Vygotsky, Lev S. (1934): *Myshlenie I rech': Psikhologicheskie issledovaniya*. Moscú, Gosudarstvennoe Sotsial-no-Ekonomicheskoe Izdatel'stvo. Trad. esp. (1997): *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade (Nueva edición a cargo de Al Kozulin. Barcelona: Paidós, 1995).
- Vilá, Montserrat; Castellá, Josep M. (2014): *10 ideas clave. Enseñar la competencia oral en clase. Aprender a hablar en público*. Barcelona: Graó.
- Woods, David (1996): *Teacher Cognition in Language Teaching. Beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

8. ANEXO I

Cuestionario

Información personal

1.- Lengua materna (L1):

castellano euskera

Otras:.....

2.- Edad:.....

3.- Estudios:

Magisterio Filología

Otros:.....

4.- Formación complementaria:

Cursos de didáctica de HABE

Otros:.....

5.- Títulos de euskera:

EGA o similar Labayru C2

6.- Años de experiencia en la enseñanza de euskera:.....

7.- Nombre del centro donde impartes euskera actualmente:.....

8. Años de docencia en este centro:.....

9.- Nivel en el que enseñas habitualmente:

A2 B1 B2 C1 C2

10.- Años de experiencia como examinador en las pruebas de
HABE:.....

Responde a estas preguntas con una cruz (X). Escribe solo en los casos en que se te pida una causa o justificación.

1. ¿Cuánto consideras que hay que trabajar la competencia oral en una lengua en clase?
 - a) Más que a la competencia escrita
 - b) Tanto como a la competencia escrita
 - c) Menos que a la competencia escrita

Justifica tu respuesta:

2. ¿Cuáles de estos aspectos de la competencia oral crees que se deberían trabajar en el aula en niveles avanzados? Responde con un número según tu orden de prioridad. Puedes repetirlos en caso de tratarse de aspectos igual de importantes para ti.

		No sé que es
Fluidez		
Pronunciación		
Entonación		
Acento		
Ritmo		
Entonación de grupos fónicos e integración fónica del discurso		
Fonética		
Lenguaje no verbal (postura corporal /posición en el espacio / gestos / mirada / tono y modulación de la voz / volumen...)		
Coherencia y cohesión discursiva		
Adecuación al contexto y al registro (formal, coloquial o familiar, vulgar)		
Corrección (gramatical, sintáctica y léxica)		
Estrategias conversacionales (tomar la palabra, ceder el turno, robarlo, cómo iniciar y concluir; peticiones de aclaración, verificaciones de la comprensión...)		
Entonación expresiva o paralingüística (dialectal, jergas y hablas de ciertos grupos: pijos, pasotas...)		
Otros...		

3. ¿Cuánto tiempo dedicas a trabajar la competencia oral en euskera en tus clases?
- Más que a la competencia escrita
 - Tanto como a la competencia escrita
 - Menos que a la competencia escrita

Justifica tu respuesta:

4. ¿Cuáles de estas prácticas sueles hacer para trabajar y desarrollar la competencia oral?

Ejercicios de gramática	
Transcripciones fonéticas	
Práctica oral de entonación de grupos fónicos	
Comprensiones orales para trabajar el acento y las variedades dialectales	
Exposiciones orales	
Síntesis o resúmenes	
Práctica de pronunciación	
Debates	
Lectura en voz alta	
Ordenar diálogos desordenados	
Comprensiones orales para trabajar la entonación y la intención comunicativa	
Comprensiones orales para trabajar la percepción y la discriminación de sonidos	
Actividades de <i>role-play</i> (representación de situaciones comunicativas diversas)	
Interacciones orales (en parejas o en grupo)	
Ejercicios de vocabulario	
Lectura expresiva y dramatizada de textos	
Comprensiones lectoras	
Registro (formal, coloquial o familiar, vulgar)	
Práctica oral de tipologías discursivas (expositiva, argumentativa, narrativa, descriptiva...)	
Actividades orales con vacío de información (necesitas información que tiene otra persona y hay que interactuar)	
Representación de obras teatrales	
Otras:	

5. ¿Cómo valoras el trabajo de lengua oral que se hace en las aulas de tu centro?
- Muy bueno
 - Bueno
 - No es muy adecuado*

- d) Malo*
- e) Inexistente*

*Razona tu respuesta:

6. ¿Consiguen los alumnos tener un nivel bueno de competencia oral expresarse en clase?
- a) Mucho
 - b) Bastante
 - c) Poco*
 - d) Nada*

*Posibles causas:

7. ¿Se adecúan los contenidos de lengua oral que trabajáis y las prácticas que hacéis en clase a lo que después se pide en las pruebas de expresión oral de HABE?
- a) Mucho
 - b) Bastante
 - c) Poco*
 - d) Nada*

*Razona tu respuesta:

8. ¿Hay correspondencia y coherencia entre la prueba de expresión oral de nivel C1 de HABE y las pruebas evaluativas correspondientes que se realizan en tu centro?
- a) Mucha
 - b) Bastante
 - c) Poca*
 - d) Ninguna*

*Razona tu respuesta:

9. ¿Son muy diferentes los resultados de la prueba de expresión oral de nivel C1 de HABE y las pruebas evaluativas correspondientes de tu centro?
- a) Sí, en mi centro el porcentaje de aprobados en la expresión oral es mayor*
 - b) Sí, en la prueba de HABE el porcentaje de aprobados en la expresión oral es mayor*

- c) No, el porcentaje de aprobados en la expresión oral es prácticamente el mismo

*Posibles causas:

10. ¿Observas diferencias entre los resultados de la prueba de expresión escrita y la de expresión oral de nivel C1 de HABE?

- a) Sí, en la prueba de expresión escrita el porcentaje de aprobados es mayor*
- b) Sí, en la prueba de expresión oral el porcentaje de aprobados es mayor*
- c) No, en ambas el porcentaje de aprobados es prácticamente igual

*Posibles causas:

11. ¿Crees que la prueba de expresión oral de nivel C1 de HABE permite medir adecuadamente la competencia oral del examinante?

- a) Mucho
- b) Bastante
- c) Poco*
- d) Nada*

*Razona tu respuesta:

12. ¿Crees que los criterios de corrección y los descriptores de la prueba de expresión oral del nivel C1 de HABE son adecuados?

- a) Mucho
- b) Bastante
- c) Poco*
- d) Nada*

*Razona tu respuesta:

13. ¿Consideras que los profesores de tu centro están suficientemente preparados para la enseñanza y evaluación de la competencia oral en euskera?

- a) Sí
- b) No*

*Razona tu respuesta:

14. ¿Consideras apropiada y suficiente la preparación que reciben los examinadores de HABE para evaluar adecuadamente la competencia oral en niveles avanzados de euskera?

- a) Sí
- b) No*

*Razona tu respuesta:

15. ¿Cómo te sientes como examinador de la prueba de nivel C1 de HABE?

- a) Seguro
- b) Cómodo
- c) Inseguro*
- d) Incómodo*
- e) Otros*

*Causas:

ESKERRIK ASKO!

9. ANEXO II

Guión entrevista (semidirigida)

- a) ¿Qué significa para ti “ser competente oralmente” en una lengua?
- b) ¿Y “enseñar competencia oral”?
- c) ¿Crees que los alumnos pueden llegar a desarrollar una buena competencia oral en el aula? (con una buena metodología, enfoque comunicativo...)
- d) ¿Qué metodología de enseñanza de la competencia oral se sigue en tu centro?
¿Crees que es adecuada?
- e) ¿Qué tipo de actividades y tareas realizáis en clase para trabajarla? ¿Cuáles son los recursos que tenéis al alcance? ¿Los consideras suficientes?
- f) ¿A qué aspectos de la competencia oral dedicáis mayor atención y más tiempo? (pronunciación, corrección gramatical, vocabulario, comprensión oral...) ¿Por qué?
- g) ¿Sueles corregir mucho la expresión oral de tus alumnos? ¿Focalizas en algún aspecto en concreto? ¿Según el nivel?
- h) ¿Crees que se puede llegar a ser competente oralmente en euskera con los cursos que se imparten en tu centro?
- i) ¿Normalmente te ciñes al material y metodología de enseñanza de la competencia oral de tu centro o improvisas y añades cosas según tu consideración?
- j) ¿Cuál es tu propia experiencia con el aprendizaje de la competencia oral en euskera? ¿Crees que te han formado para ser competente oralmente? ¿Cómo valorarías dicho aprendizaje? ¿Te sirve ahora para trabajarla en el aula?
- k) ¿Cuál es tu percepción de la prueba de expresión oral de nivel C1 de HABE?
¿Crees que es adecuada para evaluar adecuadamente la competencia oral del examinante? (por la comprensión oral que se pide, por la temática del texto, la tarea a realizar, el tiempo que tiene el examinante, por los resultados actuales...). En caso negativo, ¿qué cambiarías o incluirías?
- l) ¿Qué te parecen los criterios y descriptores de corrección que utilizáis? ¿Crees que son suficientemente amplios y descriptivos? ¿Están suficientemente detallados? ¿Crees que sirven para evaluar adecuadamente la producción oral?
- m) ¿Observas alguna diferencia a la hora de aplicarlos entre los diversos examinadores? En caso afirmativo, ¿a qué crees que se debe? ¿Tienes el mismo problema con los colegas docentes en tu centro?
- n) ¿Te sientes cómodo como examinador de la prueba de expresión oral de nivel C1 de euskera de HABE?