

# Competencias de comunicación oral en la educación primaria

## Oral communication skills in elementary school

Emma Rodero; Isabel Rodríguez-de-Dios

Cómo citar este artículo:

Rodero, Emma; Rodríguez-de-Dios, Isabel (2021). "Competencias de comunicación oral en la educación primaria". *Profesional de la información*, v. 30, n. 6, e300601.

<https://doi.org/10.3145/epi.2021.nov.01>

Artículo recibido el 08-06-2021  
Aceptación definitiva: 20-09-2021



**Emma Rodero** ✉

<https://orcid.org/0000-0003-0948-3400>

Universitat Pompeu Fabra  
Departamento de Comunicación  
Media Psychology Lab  
UPF-Barcelona School of Management  
Roc Boronat, 138  
08018 Barcelona, España  
[emma.rodero@upf.edu](mailto:emma.rodero@upf.edu)



**Isabel Rodríguez-de-Dios**

<https://orcid.org/0000-0003-2460-7889>

Universitat Pompeu Fabra  
Departamento de Comunicación  
Roc Boronat, 138  
08018 Barcelona, España  
[isabel.rodriquez@upf.edu](mailto:isabel.rodriquez@upf.edu)

### Resumen

La escritura y la lectura se han concebido durante muchos años como los dos canales superiores de conocimiento que los alumnos deben dominar a la perfección. Por esta razón, la competencia escrita ha sido la protagonista en la educación, mientras la oralidad, la escucha y el habla, han quedado tradicionalmente en un segundo plano. Sin embargo, la mayoría de los autores que denuncian esta prevalencia de lo escrito no se han basado en estudios sino en simples constataciones, ya antiguas, que no se han aplicado a España. Ante la falta de datos y el reconocimiento de la importancia en nuestros días de la comunicación oral, esta investigación surge con el objetivo de determinar el actual peso que tienen las competencias orales en la educación primaria. Para ello, se realizó un cuestionario online a 433 docentes destinado a conocer la importancia de cada competencia, la frecuencia de trabajo de cada una, las actividades para desarrollarlas y la percepción de los alumnos. Los resultados indicaron que, aunque la mayoría del profesorado cree que la forma de enseñar competencias orales ha cambiado, deberían tener una mayor importancia. De hecho, consideran que los contenidos propuestos en el currículo escolar no son suficientes para trabajarlas. Los docentes afirman destinar un porcentaje similar a la escritura y al habla, pero no tanto a la escucha. Además, creen que los estudiantes experimentan una mayor satisfacción cuando realizan actividades relacionadas con la competencia oral. En conclusión, aunque los resultados son positivos y se está avanzando en el desarrollo del código oral, aún queda margen de mejora para lograr la plena equiparación con el escrito.

### Palabras clave

Habilidades de comunicación; Comunicación oral; Oralidad; Habla; Escucha; Comunicación escrita; Escritura; Lectura; Educación primaria; Currículo escolar; Competencias profesionales.

### Abstract

Writing and reading have long been considered to be the two most important skills that pupils must master perfectly. For this reason, written competence has been the protagonist in education, while oral communication via listening and speaking has traditionally remained in the background. However, most criticisms of this prevalence have not been based on empirical studies but on simple verifications that are old and have not been applied to Spain. Given the lack of data and the importance of oral communication nowadays, the aim of this study is to determine the current weight of oral skills in primary education. For this purpose, 433 teachers answered an online questionnaire to determine the importance of each skill, the work dedicated to each, the activities to develop them, and the students' perceptions. The results indicated that, although most teachers believe that the way in which oral competencies are taught has changed, these skills should have still greater importance. In fact, they consider that the content included in the school curriculum is insufficient. Teachers claim to devote similar percentages of time to writing and speaking, but not so much to listening. In addition, they consider that students experience greater satisfaction when carrying out activities related to oral skills. In conclusion, although the results are positive and some progress is being made in developing oral communication, there is still room for improvement to achieve full equivalence with the written word.

## Keywords

Communication skills; Oral communication; Orality; Talking; Listening; Writing communication; Writing; Reading; Primary education; School curriculum.

## 1. Introducción

Las cuatro competencias lingüísticas fundamentales para dominar una lengua son la escucha, el habla, la escritura y la lectura (Cassany; Luna; Sanz, 2011). Todas ellas integran el código oral (habla y escucha) y el escrito (escritura y lectura). A pesar de ello, a lo largo del siglo XX y comienzos del XXI, la competencia escrita ha tenido prevalencia en la educación formal, mientras el desarrollo de la oralidad ha quedado en un segundo plano. El único estudio que hemos encontrado, realizado por Wilt (1950), demostró que la mayoría de los profesores consideraban la lectura como una habilidad más relevante que la escucha y la concebían como la más importante del currículo escolar. González, Hernández y Márquez lo atribuyen a que

“el docente no conceptualiza los actos del habla (leer, escribir, hablar y escuchar) como una destreza esencial de toda actividad humana” (González-Jaimes; Hernández-Prieto; Márquez-Zea, 2013, p. 265).

Autoras como Usó-Viciedo (2016) y Serrano-de-Moreno y Peña-González (2003) se sorprenden de la ausencia de oralidad en las clases de lengua, de la falta de expresión oral y de reflexión sobre lo escrito o el intercambio de ideas. Por ello, como afirman estas autoras, la competencia oral es la habilidad con menos peso en la educación, aun cuando es preponderante en el día a día (Núñez-Delgado, 2011) y una de las más valoradas en el mundo profesional y de los negocios (*Graduate Management Administration Council*, 2017). Asimismo, es muy importante para el desempeño del profesional de la información (Paletta; Pastor-Sánchez; Moreiro-González, 2021). Esta falta de desarrollo competencial en nuestros días ha tenido como consecuencia un déficit importante de habilidades orales muy visible en el ámbito profesional (Ortiz; Region-Sebest; MacDermott, 2016).

Sin embargo, estas referencias no son recientes, basan sus apreciaciones en observaciones de la realidad y no en estudios empíricos y, además, no se han aplicado a la enseñanza en España. Por eso, este estudio nace con el objetivo de conocer cuál es el peso que los docentes de educación primaria (EP) conceden a las cuatro habilidades del lenguaje y, con ello, determinar si la competencia en comunicación oral ha ganado protagonismo. En concreto, se analizó la percepción sobre su importancia, la frecuencia de trabajo en cada una de ellas, las actividades que realizan para su desarrollo y la percepción sobre la valoración de los alumnos. Hasta donde sabemos, no hay estudios que permitan determinar el peso de estas competencias en EP en España y cómo se trabajan en el proceso educativo. Este aspecto está tan poco desarrollado que apenas hay investigación y obras dedicadas a su análisis. Para comenzar, vamos a analizar de dónde procede la idea tan extendida de superioridad de lo escrito frente a lo oral realizando un recorrido por la evolución de la cultura oral y escrita.

## 2. Evolución de la cultura oral y escrita

La cultura oral ha sido frecuentemente denostada por considerarla inferior, cuando ha sido la predominante en la historia de la humanidad. La escritura surgió hace unos 6.000 años y no se popularizó y extendió a todas las capas de la población hasta la segunda mitad del siglo XIX (Fisher, 2003). Por el contrario, la oralidad está en el principio de nuestra historia. Aproximadamente hace unos 300.000 años los humanos adquirieron la habilidad de hablar y desarrollaron el sentido de la escucha (Mizrach, 1998). Al principio fueron unos simples gruñidos, pero poco a poco se fue desarrollando el lenguaje y, con ello, las diferentes lenguas con sus respectivas reglas gramaticales (Salzmann, 1993). Desde entonces, la capacidad de hablar es la cualidad más sobresaliente del ser humano y nuestro principal medio de comunicación. Pero el hombre necesitaba una manera de poder retener la información en la memoria y en el tiempo, y por ello se inventó la escritura. Surgió como un código de representación de la palabra hablada para poder almacenar la información y consultarla en su mismo estado original (Ong, 2016; Rodero, 2018).

El primer paso en la aparición de la escritura fue la invención del alfabeto hacia el año 700 antes de Cristo (Fisher, 2003). Ya en la Edad Media se dan las actividades de leer y escribir, pero eran competencia de unos pocos al estar controlada la alfabetización gremial por escribas y sacerdotes (Havelock, 1976). Por ello, la manera predominante de transmisión del conocimiento continuaba siendo oral. La verdadera revolución llegó aproximadamente en 1450 con la invención de la imprenta de Gutenberg, que permitía copiar y reproducir cualquier escrito de forma rápida. A pesar de ello, aún tendrían que pasar años hasta que la cultura escrita llegara a amplios sectores de la población. Así, muchas historias continuaron siendo contadas de viva voz y leer siguió siendo mayoritariamente un acto oral (Havelock, 1976).

Durante el siglo XIX, la escritura seguiría siendo una competencia en manos de unas pocas profesiones, como abogados o funcionarios, que se empleaba para realizar transacciones comerciales y fiscales (Viñao, 2002). La lectura, tal y como la conocemos hoy, no aparece y se populariza hasta la segunda mitad del siglo XIX. Hasta entonces se concebía como un acto oral (Graham, 1993), y la lectura en voz alta se percibía como el modo más efectivo para comprender bien el texto. Esta opinión fue cambiando gradualmente, especialmente ya en el siglo XX donde se comenzó a ge-

“La competencia oral es la habilidad con menos peso en la educación, aún cuando es preponderante en el día a día”

neralizar la lectura en voz baja y a considerarse como el método más apropiado para el aprendizaje. Junto con la aritmética, la escritura y la lectura se convirtieron en las tres materias sustanciales, pilar central de toda la educación prácticamente hasta nuestros días (**Sánchez-Arbós, 1936; Serrano-de-Moreno; Peña-González, 2003**). Por

tanto, la escritura estuvo mucho tiempo restringida a capas altas de la población y después formó parte central de la educación en la escuela; de ahí su estrecha asociación con la intelectualidad, el prestigio y el dominio. Por el contrario, la lengua oral quedó relegada y no siempre se le ha concedido importancia (**Romero-Andonegui et al., 2015**).

Sin embargo, este fuerte protagonismo de la escritura y lectura en voz baja en la escuela está cambiando actualmente debido al auge de la oralidad (**Rodero, 2018**). Nos encontramos inmersos en lo que **Barrow (2008)** denomina oralidad digital porque ha nacido en la era de internet. Las nuevas tecnologías han propiciado la aparición de distintas formas orales, como charlas TED, videollamadas, podcasts o audiolibros que permiten desarrollar las competencias orales al mismo tiempo que aprender de forma entretenida. Por tanto, la preocupación por el desarrollo de la competencia oral está emergiendo de forma clara, pero está por determinar si ya forma parte de la educación reglada en similar medida que la escritura y lectura en voz baja, como pretende averiguar este estudio. Este aspecto es importante por cuanto la adquisición de las cuatro habilidades es esencial para la competencia lingüística plena, como veremos a continuación.

### 3. Influencia de la competencia oral: hablar y escuchar

La oralidad es quizá la característica más identificativa de los seres humanos (**Álvarez-Muro, 2001**). En todas las culturas, si no hay ninguna afectación fisiológica o psicológica, los individuos aprenden a hablar sin necesidad de un aprendizaje formalizado. Los niños hablan imitando el lenguaje de sus padres por la necesidad que tienen de comunicarse (**Serrano-de-Moreno; Peña-González, 2003**). Su primer contacto con el mundo real, las primeras palabras para designar objetos y personas, las primeras expresiones para manifestar el pensamiento y las emociones se producen a través del lenguaje oral (**Núñez-Delgado; Santamaría-Sancho, 2014**). Sin embargo, el hecho de que la destreza para hablar se adquiera sin necesidad de un aprendizaje sistemático podría estar causando que se dé por hecho y se considere que no es necesario trabajarla. **González-Jaimes, Hernández-Prieto y Márquez-Zea (2013)** plantean lo que muchos educadores creen: para qué enseñar a los estudiantes a escuchar o hablar si ya saben hacerlo. Pero como señalan los autores, este tipo de planteamientos son los que demuestran que el desarrollo del habla y la escucha no son habilidades valoradas y trabajadas en el ámbito educativo.

Lejos de lo que en general se piensa, las investigaciones demuestran que el lenguaje oral tiene una influencia muy importante sobre el escrito y, por eso, es importante trabajarla incluso antes de aprender a leer y escribir (**Núñez-Delgado; Santamaría-Sancho, 2014**). Tanto es así que cuando leemos en voz baja se produce una activación cerebral de la parte fonológica (**Peng et al., 2004**). Si una persona tiene dificultades para comprender una palabra escrita, lo que hace es pronunciarla en voz alta para poder representarla fonológicamente (**Alexander; Nygaard, 2008**). Por eso, la competencia oral y la conciencia fonológica favorecen el aprendizaje de la escritura y lectura (**Gutiérrez-Fresneda; Díez-Mediavilla, 2015**), y se ha señalado la importancia de trabajar la lectura en voz alta en entornos educativos (**Etxebarria-Lejarreta et al., 2016**). Asimismo, **Schreiber (1980)** mantiene que para que una persona sea considerada competente en lectura, debe saber cómo restituir esas señales prosódicas que aparecen en el habla, pero que están ausentes en el texto escrito. Al escuchar la voz, se reciben dos tipos de información: verbal y no verbal (**Rodero, 2018**). Los oyentes no solo procesan el lenguaje sino también la información idiosincrática (género, edad del hablante...) y la prosódica (**Alexander; Nygaard, 2008**). A través de los cambios de tono, entonación o ritmo, la voz muestra nuestra intención, personalidad y estado emocional, aporta la información dialectal, y ayuda a la comprensión de la información (**Rodero, 2018; Romero-Andonegui et al., 2015**).

Junto al habla, el desarrollo de la escucha también es esencial para la plena competencia lingüística. El oído es el sentido básico e imprescindible para la escucha y, además, es el más cualificado de los estímulos sensoriales cerebrales (**Lacárce, 2003**). El 20% corresponde a la vista; el 30% al tacto, olfato y gusto; y el 50% restante al oído. Escuchar es la primera función lingüística básica que se desarrolla y se inicia dentro de la familia. Así, al entrar en el colegio, hay un mayor dominio de la escucha que del habla. Pero **Beuchat (1990)** advierte que, al dejar los estudios escolares, el nivel del habla es superior al de la escucha porque los niños no están habituados a realizar actividades que la desarrollen, con lo cual, muestran dificultades para trabajar con la expresión verbal. Asimismo, tampoco están acostumbrados a la audición de cuentos y/o poesías, a pesar de sus beneficios para el desarrollo comunicativo y lingüístico (**Brodin; Renbland, 2019**). Una investigación reciente con niños de primaria en España mostró que no tienen la escucha como hábito en la escuela (**Botey-Lluch, 2019**). La gran mayoría de ellos afirmó que leía cuentos, pero solo en casos excepcionales los escuchaban. Frente a ello, varios estudios han demostrado que la escucha es necesaria y muy beneficiosa no solo para el desarrollo del habla, sino también para la mejora de la lectura y la escritura. Como estamos viendo, escuchar y leer son dos procesos fuertemente dependientes hasta el punto de que leer puede considerarse como una extensión de escuchar (**Beuchat, 1990**). El niño, antes de comprender el vocabulario como lector, necesita experimentar el lenguaje como oyente y hablante. Sin embargo, en la escuela española, la lectura ha sido "la base fundamental de la enseñanza" (**Sánchez-Arbós, 1936, p. 335**) y la tradición lectoescritora impera con frecuencia (**Usó-Viciedo, 2016**).

La cultura oral ha sido frecuentemente denostada por considerarla inferior, cuando ha sido la predominante en la historia de la humanidad

#### 4. Dependencia de la competencia escrita: escribir y leer

El desarrollo de la competencia escrita es relevante porque ayuda a la memoria y facilita funciones cognitivas como identificar, comparar, analizar, diferenciar, clasificar, razonar, inferir y sintetizar, entre otras (Rojas, 2002). Al contrario del habla y la escucha, la escritura y la lectura son procesos complejos que necesitan un aprendizaje sistemático durante algunos años. Por ello, Ong y Hartley (2016) consideran que la escritura es un sistema secundario puesto que el habla existe sin ella, pero no sucede lo mismo al revés. En la escuela, la competencia en lectoescritura se alcanza hacia los siete-ocho años (González-Reyes *et al.*, 2011; Vallés-Arándiga, 2005) y la metodología para su aprendizaje ha evolucionado en los últimos años.

Sin embargo, el aprendizaje de la lengua escrita no puede desligarse de lo oral (Núñez-Delgado; Santamaría-Sancho, 2014). La complejidad del procesamiento del lenguaje escrito se produce porque el individuo:

- debe haber adquirido competencia oral;
- debe iniciar el aprendizaje de la correspondencia de los sonidos que ya le son familiares con las grafías;
- debe entender y aplicar todo un conjunto de normas sintácticas, gramaticales y semánticas.

A partir de ese momento, cuando un individuo lee en voz baja debe realizar un procesamiento estratégico que implica dos técnicas básicas (Gough; Tunmer, 1986):

- decodificar e identificar visualmente las letras impresas y su correspondencia fonológica;
- dotarlas de significado a través del procesamiento sintáctico y semántico.

Por tanto, en su primera fase, la competencia lectora requiere de una correcta decodificación visual y del acceso a su información fonológica (Buchweitz *et al.*, 2009). De hecho, como hemos señalado, esa representación fonológica se produce también en la lectura en voz baja (Alexander; Nygaard, 2008). En una segunda fase, el proceso de comprensión implica procesar la información semántica almacenada en la memoria a corto plazo para asociarla con el conocimiento previo almacenado en el cerebro (Vallés, 2005), exactamente igual que ocurre en la escucha. La lectura emplea los mismos procesos mentales que el cerebro usa para el procesamiento del lenguaje oral puesto que es una evolución de éste (Rodero, 2018). Esto significa que leer es un proceso complejo que requiere un mayor esfuerzo cognitivo que escuchar (Rubin; Hafer; Arata, 2000). Además, puesto que la prosodia aporta información que ayuda a construir el sentido, la escucha es una modalidad más sencilla de procesar en comparación con la lectura en voz baja (Sachs, 1974). Sin embargo, al estar despojada de información prosódica, la escritura ha sido considerada como una modalidad más neutra y esto también ha influido en que haya tenido más prestigio. En palabras de Álvarez-Muro (2001, p. 47), la escritura se ha considerado como lo perfecto mientras la oralidad, es “lo imperfecto, problemático y difícil de estudiar”. Más que en términos antagónicos, ambos procesos se deberían entender como complementarios para adquirir la plena competencia en una lengua. La mejor evidencia de que las competencias escritas y orales son complementarias lo demuestra el hecho de que los estudios que analizan los niveles de comprensión y recuerdo producen los mismos resultados (Bell; Perfetti, 1994). Arana *et al.* (2020), en línea con estudios previos (Buchweitz *et al.*, 2009), han demostrado que el cerebro procesa el significado de la información de forma similar sea el estímulo oral o escrito porque los procesos cognitivos superiores, como la comprensión, son comunes a ambas modalidades. Por eso, entendemos que es importante trabajar todas las habilidades de forma integral y no centrarse solo en la parte escrita, y en este estudio analizamos de qué forma se están desarrollando las cuatro competencias lingüísticas en educación primaria.

#### 5. Material y métodos

Esta investigación sigue una metodología cuantitativa, con un diseño descriptivo exploratorio y correlacional, y se realiza a través de la técnica de la encuesta. Esta metodología permite

“recoger información acerca de la frecuencia, distribución y correlación entre ciertas variables en una población” (Igartua, 2006, p. 232),

y se ha utilizado frecuentemente en estudios sobre percepción de la docencia en comunicación (ej. Bañales *et al.*, 2020; Brindle *et al.*, 2016; Hsiang ; Graham; Yang, 2020).

Para aplicar la encuesta se contactó con centros educativos de todas las regiones autonómicas españolas a través del correo electrónico y redes sociales, y se solicitó su colaboración para distribuirla entre los docentes. Tras acceder al cuestionario online, los encuestados eran informados del carácter anónimo, confidencial y voluntario de la investigación, y debían dar su consentimiento informado para poder continuar. Los datos se recogieron entre noviembre de 2020 y abril de 2021.

##### 5.1. Participantes

La muestra del estudio está formada por 433 docentes de enseñanza primaria (EP) de España, con edades entre los 22 y los 65 años ( $M = 43,33$ ;  $DT = 10,36$ ). De ellos:

- el 75,5% son mujeres;
- el 23,8% hombres;
- el 0,7% prefirió no responder.

La mayor parte (84,1%) tiene una diplomatura, licenciatura o grado, mientras que el 15,2% tiene un máster y el 0,7% un doctorado. El 78% está adscrito a un centro de titularidad pública, mientras que el 22% restante realiza su labor en un centro educativo concertado o privado. La mayor parte de los participantes trabaja en una zona urbana (67% frente al 33% en zona rural). Por último, y atendiendo a su experiencia docente:

- el 17,6% de los encuestados tienen cinco años o menos de experiencia;
- el 11,5% entre seis y diez años;
- el 14,1% entre once y quince años;
- el 21,2% entre dieciséis y veinte años;
- el 35,6% presenta una experiencia docente superior a los veintiún años.

## 5.2. Instrumento de recogida de datos

La recogida de información se llevó a cabo mediante un cuestionario online, que estaba estructurado en tres grandes bloques:

La primera parte del cuestionario incluía preguntas sobre:

- el centro educativo (provincia, zona y titularidad);
- las características del aula (nivel educativo, número de estudiantes en el aula, materia impartida e idioma preferente de la enseñanza);
- el perfil del docente (edad, género, nivel educativo y años de experiencia docente),

siguiendo investigaciones previas (**Bañales et al.**, 2020; **Brindle et al.**, 2016; **González; Buisán; Sánchez**, 2009).

La segunda parte incluía, para cada competencia lingüística, una serie de preguntas destinadas a evaluar:

- la frecuencia que se dedica a esta competencia;
- las actividades que realizan para su desarrollo;
- la percepción sobre su importancia;
- la capacitación para desarrollarlas;
- la percepción sobre la valoración de los alumnos.

La consistencia interna de las escalas se estima con el coeficiente Alfa de Cronbach.

En lo que se refiere a las actividades utilizadas para desarrollar estas competencias, se utilizaron escalas con ítems medidos en una escala Likert de 7 puntos (desde 1 = Nunca, a 7 = A diario):

- para la competencia escrita ( $\alpha = 0,73$ ) se incluían siete ítems (ej. "Escribir una historia o un cuento") basados en los estudios de **Bañales et al.** (2020) y **Hsiang, Graham y Yang** (2020);
- para la competencia lectora ( $\alpha = 0,75$ ), cinco ítems (ej. "Lectura en voz alta") basados en **Mckool y Gespass** (2009) y **Dougherty-Stahl** (2004);
- para la competencia hablada ( $\alpha = 0,81$ ), siete ítems (ej. "Exposición oral");
- para la competencia de escucha ( $\alpha = 0,78$ ), cinco ítems (ej. "Escucha de audiolibro o podcast"), ambos basados en la literatura (**Wallace; Stariha; Walberg**, 2003).

Para cada competencia se incluyó además una escala que media la percepción sobre su importancia y la capacidad para desarrollarla. Esta escala incluía siete ítems (ej. "Considero que estas actividades son relevantes para los estudiantes de educación primaria") medidos en una escala Likert de 5 puntos (desde 1 = Totalmente en desacuerdo hasta 5 = Totalmente de acuerdo) y basados en investigaciones previas (**Álvarez-Muro et al.**, 2011; **García-López et al.**, 2018). Por último, para medir la valoración de los estudiantes, se incluyeron tres ítems (ej. "Disfrutan cuando hacen estas actividades") medidos en una escala Likert de 5 puntos (desde 1 = Nada a 5 = Mucho) a partir del estudio de **Sink y Spencer** (2007). El Alfa de Cronbach osciló entre 0,85 y 0,88.

La última parte del cuestionario abordaba la percepción de la enseñanza de la competencia oral e incluía cuatro ítems (ej. "Se debería dar una mayor importancia a las competencias orales en educación primaria") en una escala Likert de 5 puntos (desde 1 = Totalmente en desacuerdo hasta 5 = Totalmente de acuerdo).

## 6. Resultados

Los datos han sido analizados con el programa estadístico *IBM SPSS v26*. Se han realizado análisis de carácter descriptivo (porcentaje, media y desviación típica), fiabilidad de las escalas (Alfa de Cronbach) y de carácter inferencial para medir la asociación entre variables (correlaciones, prueba t de Student y análisis de la varianza, Anova).

### 6.1. Resultados descriptivos

En primer lugar, con respecto a la percepción de los docentes, la mayor parte del profesorado cree que la forma de enseñar competencias orales ha cambiado en los últimos años (83,3%) y que la enseñanza de la competencia escrita no debe prevalecer sobre la oral (64,7%). Así-

El hecho de que la destreza para hablar se adquiera sin necesidad de un aprendizaje sistemático podría estar causando que se dé por hecho y se considere que no es necesario trabajarla

mismo, solo uno de cada tres encuestados considera que los contenidos propuestos en el currículo oficial son suficientes para trabajar las competencias orales (32,3%), y la gran mayoría mantiene que se debería dar una mayor importancia a estas competencias en EP (83,6%).

Por otra parte, y en lo que se refiere al tiempo dedicado a cada una de las habilidades, de media, los docentes señalan que destinan un porcentaje similar para la escritura ( $M = 26,14$ ;  $DT = 10,44$ ), la lectura ( $M = 25,14$ ;  $DT = 8,64$ ), y el habla ( $M = 26,21$ ;  $DT = 10,44$ ). Sin embargo, el porcentaje dedicado a la escucha es ligeramente inferior ( $M = 22,51$ ;  $DT = 8,71$ ). Con respecto a la percepción de los encuestados sobre las actividades enfocadas al desarrollo de estas habilidades, la opinión es similar para todas.

Tal y como muestra la figura 1, la mayoría de los docentes considera que estas actividades son relevantes para el alumnado. Igualmente, aunque en menor medida, creen que estas tareas están integradas en el currículo educativo de la materia y no restan tiempo para abordar sus contenidos. Además, la mayoría considera que la carga de trabajo de estas actividades está equilibrada con los beneficios obtenidos, y que disponen de los materiales y recursos adecuados para realizarlas. Sin embargo, solo uno de cada dos docentes cree que el número de alumnos por aula es apropiado para realizar este tipo de tareas. Finalmente, la mayor parte de los docentes cree que su formación es adecuada para llevar a cabo estas actividades.

Por último, y en relación con la percepción de los alumnos, los docentes consideran que los estudiantes obtienen una mayor satisfacción cuando realizan actividades relacionadas con la competencia oral, tanto del habla ( $M = 4,33$ ;  $DT = 0,62$ ) como de la escucha ( $M = 4,08$ ;  $DT = 0,67$ ), en comparación con la escritura ( $M = 3,72$ ;  $DT = 0,73$ ) o la lectura ( $M = 4,01$ ;  $DT = 0,69$ ). En la figura 2 se presentan las variaciones.

### 6.2. Enseñanza de competencias orales según el perfil del docente

Para determinar si existía alguna diferencia en la frecuencia y la percepción de las competencias orales en función del nivel educativo del docente, se utilizó la prueba Anova de un factor. Tal y como se observa en la tabla 1, no hay diferencias en el porcentaje de tiempo o la frecuencia de las actividades dedicadas al desarrollo de las competencias orales en función del nivel educativo del profesorado. Igualmente, el nivel educativo alcanzado por el docente no influye en la percepción de las competencias orales.

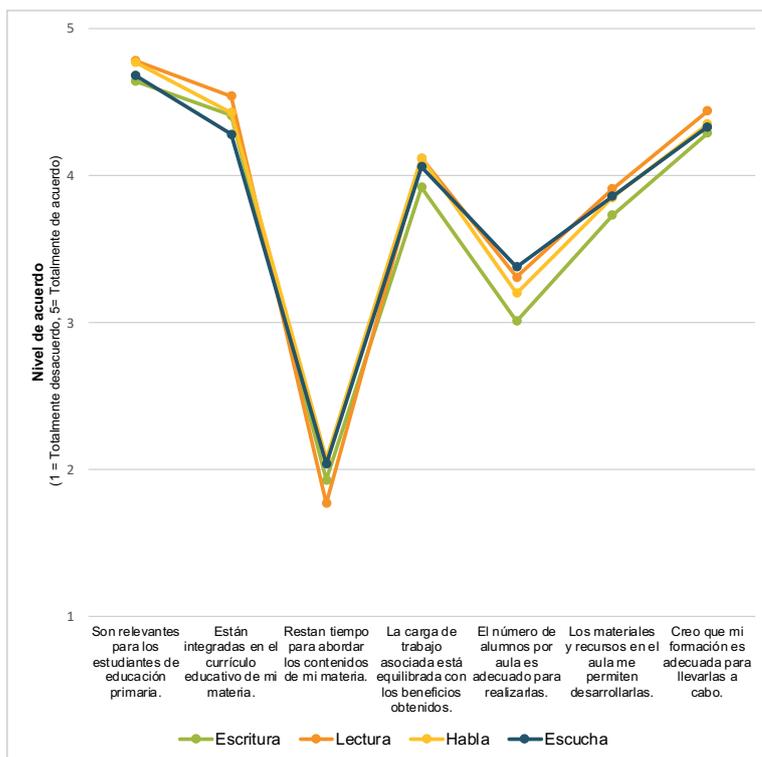


Figura 1. Percepción de los docentes sobre las actividades para cada competencia

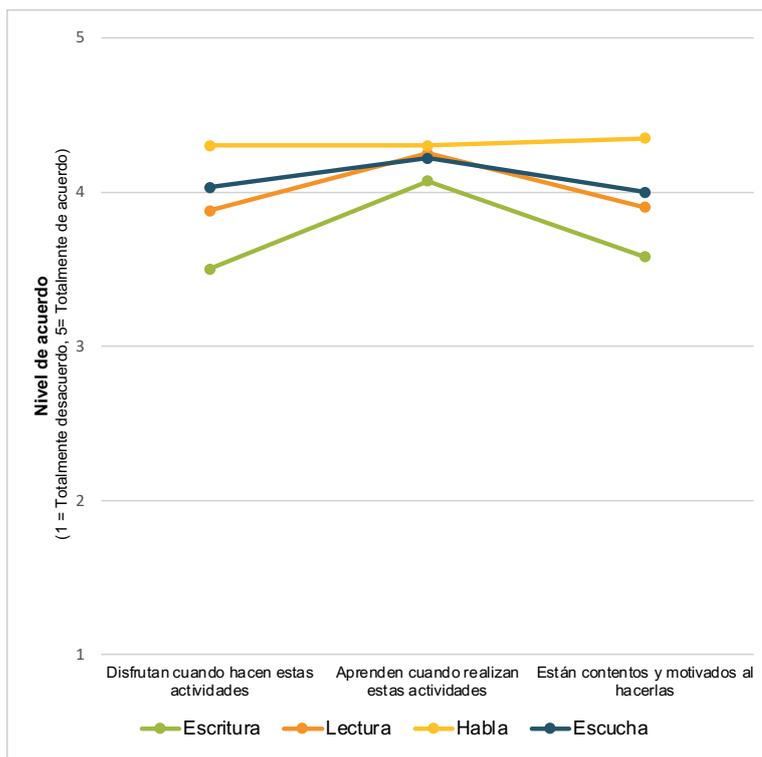


Figura 2. Percepción de los estudiantes sobre las actividades para cada competencia

Tabla 1. Análisis de varianza: competencias orales según el nivel educativo del docente

	SC	GL	F	p
Porcentaje dedicado a la competencia del habla	98,940	2	0,453	0,636
Porcentaje dedicado a la competencia de escucha	74,660	2	0,232	0,801
Frecuencia actividades para competencia del habla	1,030	2	0,146	0,864
Frecuencia actividades para competencia de escucha	8,880	2	1,100	0,333
Ha habido cambios en la forma de enseñar competencias orales	3,870	2	2,120	0,122
La enseñanza de la competencia escrita debe prevalecer	0,137	2	0,620	0,940
Los contenidos del currículo oficial son suficientes para trabajar las competencias orales	5,050	2	1,900	0,150
Se debería dar más importancia a las competencias orales en EP	1,770	2	0,960	0,382

Nota. SC (Suma de los cuadrados), GL (Grados de libertad intergrupo)

Posteriormente, se analizó la relación entre la experiencia docente y esas mismas variables. La tabla 2 muestra que, al igual que en el caso anterior, no existen relaciones estadísticamente significativas entre la experiencia y el porcentaje dedicado o la frecuencia de las actividades para el desarrollo de competencias orales. La experiencia tampoco influye en la percepción de estas habilidades, excepto en la valoración del currículo. A menor número de años como docente, mayor es la percepción de que los contenidos del currículo oficial no son suficientes para el desarrollo de las competencias del habla y de la escucha.

Tabla 2. Correlaciones entre años de experiencia y percepción de competencias orales

	r
Porcentaje dedicado a la competencia del habla	-0,05
Porcentaje dedicado a la competencia de escucha	-0,02
Frecuencia actividades para competencia del habla	0,02
Frecuencia actividades para competencia de escucha	-0,02
Ha habido cambios en la forma de enseñar competencias orales	0,03
La enseñanza de la competencia escrita debe prevalecer	-0,01
Los contenidos del currículo oficial son suficientes para trabajar las competencias orales	0,11*
Se debería dar más importancia a las competencias orales en EP	-0,04

Nota. \*  $p < 0,05$

### 6.3. Competencias orales en los distintos cursos y materias, y según el idioma de enseñanza

En primer lugar, se analizaron las diferencias entre el tiempo dedicado a cada competencia en función del curso académico. Las diferencias son únicamente significativas en los dos primeros cursos de EP. Así en el primer curso de EP se dedica un mayor porcentaje de tiempo al desarrollo del habla ( $r = 0,18$ ;  $p < 0,001$ ) y de la escucha ( $r = 0,18$ ;  $p < 0,001$ ) frente a la lectura ( $r = -0,10$ ;  $p = 0,026$ ) y la escritura ( $r = -0,24$ ;  $p < 0,001$ ). Lo mismo ocurre en el segundo curso de primaria, donde se dedica mayor tiempo a la habilidad del habla ( $r = 0,11$ ;  $p = 0,017$ ) y la escucha ( $r = 0,18$ ;  $p < 0,001$ ), frente a la competencia escrita ( $r = 0,19$ ;  $p < 0,001$ ). En el resto de los cursos no existen diferencias reseñables, aunque los valores apuntan a que se produce un incremento del tiempo dedicado a la lectura y la escritura a medida que los estudiantes avanzan de curso. Por otro lado, no existen diferencias estadísticamente significativas en el tiempo que se dedica o en la frecuencia con la que se realizan actividades para cada competencia en función del número de alumnos.

Teniendo en cuenta las materias, solo existen diferencias en el tiempo que se dedica a cada una de las cuatro habilidades lingüísticas en algunas asignaturas troncales (lengua castellana y literatura, matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales). En todas ellas, se dedica un mayor porcentaje a las competencias escrita y lectora, frente a las competencias del habla y de la escucha. Esta diferencia es especialmente significativa en el caso de la materia lengua castellana y literatura. Mediante la prueba t de Student se comprobó la diferencia entre dicha asignatura y el global del resto de asignaturas. Tal y como refleja la tabla 3, en esta materia se dedica más tiempo a la escritura y a la lectura que en el resto de las asignaturas. Por el contrario, el tiempo dedicado al habla y a la escucha es significativamente inferior en la asignatura de lengua castellana y literatura.

Tabla 3. Diferencias en el porcentaje dedicado a cada competencia según la materia

Competencia	Lengua castellana y literatura M (SD)	Otras materias M (SD)	t	gl	p
Escrita	28,39 (9,10)	20,63 (11,45)	6,77	192,83	0,000
Lectura	26,70 (7,65)	21,35 (9,70)	5,52	191,87	0,000
Habla	24,53 (8,30)	30,32 (13,56)	-4,46	164,84	0,000
Escucha	20,38 (6,59)	27,70 (10,86)	-7,06	164,11	0,000

Nota. En las pruebas t test no se han asumido varianzas iguales

Por último, se realizó la prueba Anova de un factor para comprobar si existían diferencias en el porcentaje dedicado a las competencias orales en función de la lengua en la que se imparte la docencia. En este caso, no hay diferencias significativas y el tiempo dedicado es similar independientemente de la lengua empleada en la docencia (castellano, catalán, euskera, inglés, u otra lengua) en todas las competencias:

- competencia escrita,  $F(2, 427) = 0,983, p = 0,375$ ;
- competencia lectora,  $F(2, 427) = 0,324, p = 0,723$ ;
- competencia del habla,  $F(2, 427) = 0,044, p = 0,957$ ;
- competencia de la escucha,  $F(2, 427) = 0,662, p = 0,516$ .

Es decir, no existe una relación entre la lengua empleada de forma mayoritaria en la docencia y el tiempo que se dedica a cada una de estas competencias.

## 7. Discusión y conclusiones

El objetivo de esta investigación era conocer la importancia que los docentes de enseñanza primaria (EP) conceden a las cuatro habilidades del lenguaje y, con ello, determinar si la competencia en comunicación oral, tradicionalmente relegada, ha logrado un mayor peso en la educación. Los resultados muestran que, a pesar de que la mayoría de los docentes cree que la forma de enseñar habilidades orales ha mejorado en los últimos años, dos de cada tres consideran que los contenidos propuestos en el currículo oficial no son suficientes para trabajar estas competencias. Además, defienden que la enseñanza de la parte oral debería tener mayor relevancia en primaria y que lo escrito no debe prevalecer sobre lo oral. Estos datos confirman las consideraciones de autores previos denunciando la reducida consideración de la oralidad en EP (Núñez-Delgado, 2011; Serrano-de-Moreno; Peña-González, 2003; Usó-Viciedo, 2016). Sin embargo, en este caso observamos que se ha producido un cierto avance, como confirman los encuestados, y un cambio con respecto a reflexiones y estudios anteriores como el de Wilt (1950) o González-Jaimes, Hernández-Prieto y Márquez-Zea (2013). Ahora los profesores sí están concienciados sobre la importancia de trabajar estas habilidades. Prueba de que se está avanzando en este sentido es que los docentes más jóvenes son los que mayormente consideran que los contenidos del currículo oficial no son suficientes para el desarrollo de las competencias orales. Esto, a pesar de que, según Usó-Viciedo, los currículos de educación primaria contemplan

“desde hace tiempo objetivos, contenidos y criterios de evaluación para [...] la competencia oral” (Usó-Viciedo, 2016, p. 4).

Por lo tanto, aunque estas directrices y normativas presten una mayor atención a la comunicación oral, nuestro estudio muestra que en la práctica sigue siendo insuficiente para los docentes.

Junto a ello, los datos indican que el porcentaje que los profesores dedican a la escucha es inferior al que destinan a la escritura, la lectura y el habla. Escuchar es la primera función lingüística que desarrollan los niños en el ámbito familiar, pero posteriormente tiene una consideración menor en la escuela, como manifiesta Beuchat (1990) y demuestra este estudio. Por ello, sería conveniente que los currículos escolares concediesen un mayor espacio al desarrollo de esta competencia teniendo en cuenta los beneficios que han demostrado actividades como la escucha de cuentos (Botey-Lluch, 2019; Brodin; Renbland, 2019). Además, los docentes dicen detectar una alta satisfacción entre los alumnos cuando las realizan, no solo en la escucha sino también en el habla, en comparación con la escritura o la lectura.

Asimismo, existen diferencias en el tiempo que se dedica a cada una de las cuatro habilidades lingüísticas en algunas asignaturas troncales (lengua castellana y literatura, matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales). En todas ellas, predominan las competencias escritas frente a las orales. Esta diferencia es especialmente significativa en el caso de lengua castellana y literatura, donde se dedica menos tiempo al habla, y especialmente a la escucha, que en el resto de las asignaturas. Por tanto, la denuncia de autoras como Serrano-de-Moreno y Peña-González (2003) sobre la ausencia de oralidad en las clases de lengua sigue estando vigente y cabría reflexionar sobre el peso de estas habilidades en las diferentes materias, especialmente en lengua.

En conjunto, esta investigación realiza una contribución práctica y novedosa en el contexto español que pone de manifiesto la necesidad de revisar los currículos escolares para trabajar de manera más intensa y rigurosa las competencias orales, especialmente la escucha. Su importancia radica en que varias investigaciones previas han demostrado su influencia sobre el aprendizaje y dominio de la escritura y lectura (Gutiérrez-Fresneda; Díez-Mediavilla, 2015; Núñez-Delgado; Santamaría-Sancho, 2014). Además, el conseguir la plena competencia lingüística de los menores ayudará a mejorar sus logros académicos y su futuro laboral (Graduate Management Administration Council, 2017; Ortiz; Region-Sebest; MacDermott, 2016), especialmente en el caso de los profesionales de la información.

Esta investigación presenta algunas limitaciones que deben considerarse al interpretar los resultados. Los datos se recogieron durante la pandemia, un momento en el que los docentes han tenido una elevada carga de trabajo. Esto ha dificultado el conseguir una mayor participación. Por tanto, futuras investigaciones podrían replicar este estudio con

Los docentes más jóvenes son los que mayormente consideran que los contenidos del currículo oficial no son suficientes para el desarrollo de las competencias orales

mayor población y en otros contextos. En cualquier caso, la escasez de estudios empíricos en el contexto español hace que esta investigación sea de por sí valiosa y pueda representar un punto de partida para próximos estudios. Por último, esta investigación se realiza desde la perspectiva de los docentes, por lo que podría complementarse con la percepción y habilidades de los propios menores.

En definitiva, este estudio contribuye a la investigación sobre competencias lingüísticas, en especial, sobre las habilidades de comunicación oral en niños de primaria. Los resultados permiten concluir que la competencia oral ha ganado protagonismo en la enseñanza, aunque la habilidad de la escucha sigue siendo la menos trabajada de las cuatro competencias lingüísticas. Además, la mayor parte del profesorado, independientemente de su nivel educativo o experiencia docente, considera que se debería conceder una mayor importancia a las competencias orales en esta etapa educativa. Todo ello, unido a que las actividades destinadas al desarrollo del habla y de la escucha son especialmente valoradas por parte del alumnado, y a sus beneficios demostrados, sugiere que se deberían fomentar en mayor medida en la EP. El desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas es esencial para que el pleno desarrollo comunicativo se traduzca en profesionales más competentes en el futuro.

“ El desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas es esencial para que el pleno desarrollo comunicativo se traduzca en profesionales más competentes en el futuro ”

## 8. Referencias

- Alexander, Jessica D.; Nygaard, Lynne C.** (2008). “Reading voices and hearing text: Talker-specific auditory imagery in reading”. *Journal of experimental psychology: Human perception and performance*, v. 34, n. 2, pp. 446-459.  
<https://doi.org/10.1037/0096-1523.34.2.446>
- Álvarez, Susana; Cuéllar, Carmen; López, Belén; Adrada, Cristina; Anguiano, Rocío; Bueno, Antonio; Comas, Isabel; Gómez, Susana** (2011). “Actitudes de los profesores ante la integración de las TIC en la práctica docente: estudio de un grupo de la Universidad de Valladolid”. *EduTec. Revista electrónica de tecnología educativa*, v. 35, a160.  
<https://doi.org/10.21556/edutec.2011.35.416>
- Álvarez-Muro, Alexandra** (2001). “Análisis de la oralidad: una poética del habla cotidiana”. *Estudios de lingüística del español*, v. 15.  
<http://elies.rediris.es/elies15>
- Arana, Sophie; Marquand, André; Hultén, Annika; Hagoort, Peter; Schoffelen, Jan-Mathijs** (2020). “Sensory modality-independent activation of the brain network for language”. *Journal of neuroscience*, v. 40, n. 14, pp. 2914-2924.  
<https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.2271-19.2020>
- Bañales, Gerardo; Ahumada, Silza; Graham, Steve; Puente, Aníbal; Guajardo, Marcela; Muñoz, Ignacio** (2020). “Teaching writing in grades 4–6 in urban schools in Chile: A national survey”. *Reading and writing*, v. 33, pp. 2661-2696.  
<https://doi.org/10.1007/s11145-020-10055-z>
- Barrow, Time** (2008). “Digital orality: Examining a new phase of oral communication”. *Discourse and technology/digital rhetoric*.
- Bell, Laura C.; Perfetti, Charles A.** (1994). “Reading skill: Some adult comparisons”. *Journal of educational psychology*, v. 86, n. 2, pp. 244-255.  
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.86.2.244>
- Beuchat, Cecilia** (1990). “Escuchar: el punto de partida”. *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura*, v. 3, pp. 20-25.  
[http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a10n3/10\\_03\\_Beuchat.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a10n3/10_03_Beuchat.pdf)
- Botey-Lluch, Raquel** (2019). *Análisis de las diferencias perceptivas y cognitivas entre la escucha y la lectura en niños y niñas*. Trabajo fin de grado. Universitat Pompeu Fabra.  
<https://repositori.upf.edu/handle/10230/43865>
- Brindle, Mary; Graham, Steve; Harris, Karen R.; Hebert, Michael** (2016). “Third and fourth grade teacher’s classroom practices in writing: A national survey”. *Reading and writing*, v. 29, n. 5, pp. 929-954.  
<https://doi.org/10.1007/s11145-015-9604-x>
- Brodin, Jane; Renblad, Karin** (2019). “Improvement of preschool children’s speech and language skills”. *Early child development and care*, v. 190, n. 14, pp. 2205-2213.  
<https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1564917>
- Buchweitz, Augusto; Mason, Robert A.; Tomitch, Lêda M. B.; Just, Marcel-Adam** (2009). “Brain activation for reading and listening comprehension: An fMRI study of modality effects and individual differences in language comprehension”. *Psychology & neuroscience*, v. 2, n. 2, pp. 111-123.  
<https://doi.org/10.3922/j.psns.2009.2.003>

- Cassany, Daniel; Luna, Marta; Sanz, Glòria** (2011). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó. ISBN: 978 84 782710 0 9
- Dougherty-Stahl, Katherine A.** (2004). "Proof, practice, and promise: comprehension strategy instruction in the primary grades". *The reading teacher*, v. 57, n. 7, pp. 598-609.  
<https://fddocuments.in/document/proof-practice-and-promise-comprehension-strategy-practice-and-promise.html>
- Etxebarria-Lejarreta, Aintzane; Gaminde-Terraza, Iñaki; Romero, Asier; Iglesias, Aitor** (2016). "Desarrollo de la competencia prosódica en la lectura en voz alta: importancia de las pausas". *Ocnos*, v. 15, n. 2, pp. 110-118.  
[https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2016.15.2.1047](https://doi.org/10.18239/ocnos_2016.15.2.1047)
- Fisher, Steven-Roger** (2003). *A history of writing*. London: Reaktion Books. ISBN: 978 18 618916 7 9
- García-López, Luis-Miguel; Gutiérrez, David; Pastor, Juan-Carlos; Romo, Vicente** (2018). "Validity and reliability of a questionnaire on primary and secondary school teachers' perception of teaching a competence-based curriculum model". *Journal of new approaches in educational research*, v. 7, n. 1, pp. 50-55.  
<https://doi.org/10.7821/naer.2018.1.255>
- González, Xosé-Antón; Buisán, Carmen; Sánchez, Susana** (2009). "Las prácticas docentes para enseñar a leer y a escribir". *Infancia y aprendizaje*, v. 32, n. 2, pp. 153-169.  
<https://doi.org/10.1174/021037009788001752>
- González-Jaimes, Elvira-Ivonne; Hernández-Prieto, María-Lourdes; Márquez-Zea, Juan** (2013). "La oralidad y la escritura en el proceso de aprendizaje. Aplicación del método aprende a escuchar, pensar y escribir". *Contaduría y administración*, v. 58, n. 2, pp. 261-278.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39525785011>
- González-Reyes, Ana-Luisa; Matute, Esmeralda; Inozemtseva, Olga; Guajardo-Cárdenas, Soledad; Roselli-Cock, Mónica** (2011). "Influencia de la edad en medidas usuales relacionadas con tareas de lectura en escolares hispanohablantes". *Revista neuropsicología, neuropsiquiatría y neurociencias*, v. 11, n. 1, pp. 51-66.
- Gough, Philip B.; Tunmer, William E.** (1986). "Decoding, reading, and reading disability". *Remedial and special education*, v. 7, n. 1, pp. 6-10.  
<https://doi.org/10.1177/074193258600700104>
- Graduate Management Administration Council* (2017). *Corporate recruiters survey report*.  
<https://bit.ly/3hRVXFJ>
- Graham, William A.** (1993). *Beyond the written word: Oral aspects of scripture in the history of religion*. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN: 978 05 214482 0 8
- Gutiérrez-Fresneda, Raúl; Díez-Mediavilla, Antonio** (2015). "Aprendizaje de la escritura y habilidades de conciencia fonológica en las primeras edades". *Bordón. Revista de pedagogía*, v. 67, n. 4, pp. 43-60.  
<https://doi.org/10.13042/Bordon.2015.67405>
- Havelock, Eric A.** (1976). *Origins of Western literacy*. The Ontario institute for studies in education. Monograph series, v. 14.
- Hsiang, Tien-Ping; Graham, Steve; Yang, Yu-Mao** (2020). "Teachers' practices and beliefs about teaching writing: a comprehensive survey of grades 1 to 3 teachers". *Reading and writing*, v. 33, pp. 2511-2548.  
<https://doi.org/10.1007/s11145-020-10050-4>
- Igartua, Juan-José** (2006). *Métodos cuantitativos de investigación en comunicación*. Barcelona: Bosch. ISBN: 978 84 979027 1 7
- Mckool, Sharon S.; Gespass, Suzanne** (2009). "Does Johnny's reading teacher love to read? How teachers' personal reading habits affect instructional practices". *Literacy research and instruction*, v. 48, n. 3, pp. 264-276.  
<https://doi.org/10.1080/19388070802443700>
- Mizrach, Steve** (1998). *From orality to teleliteracy*.
- Núñez-Delgado, María-Pilar** (2011). *Propuesta didáctica para la formación de maestros en el desarrollo de las habilidades lingüísticas en la etapa infantil*. Granada: Ediciones Dauro. ISBN: 978 84 96677 34 0
- Núñez-Delgado, María-Pilar; Santamaría-Sancho, María** (2014). "Prerrequisitos para el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura: conciencia fonológica y destrezas orales de la lengua". *Lengua y habla*, n. 18, pp. 72-92.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4888939>
- Ong, Walter J.** (2016). *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra*. Fondo de Cultura Económica. ISBN: 978 60 716391 8 9

- Ortiz, Lorelei A.; Region-Sebest, Michelle; MacDermott, Catherine** (2016). "Employer perceptions of oral communication competencies most valued in new hires as a factor in company success". *Business and professional communication quarterly*, v. 79, n. 3, pp. 317-330.  
<https://doi.org/10.1177/2329490615624108>
- Paletta, Francisco-Carlos; Pastor-Sánchez, Juan-Antonio; Moreira-González, José-Antonio** (2021). "Competências e habilidades digitais requeridas aos profissionais da informação nos anúncios brasileiros de emprego na web". *Profesional de la información*, v. 30, n. 1, e300108.  
<https://doi.org/10.3145/epi.2021.ene.08>
- Peng, Dan-ling; Ding, Guo-sheng; Perry, Conrad; Xu, Duo; Jin, Zhen; Luo, Qian; Zhang, Lei; Deng, Yuan** (2004). "fMRI evidence for the automatic phonological activation of briefly presented words". *Cognitive brain research*, v. 20, n. 2, pp. 156-164.  
<https://doi.org/10.1016/j.cogbrainres.2004.02.006>
- Rodero, Emma** (2018). "El peso creciente de la voz y el sonido para comunicar en la era digital: El protagonismo de la oralidad". *Anuario AC/E de cultura digital*, pp. 80-94.  
<https://www.accioncultural.es/media/2018/ebook/Anuario/6EmmaRodero.pdf>
- Rojas, Raúl** (2002). *El arte de hablar y de escribir. Experiencias y recomendaciones*. México: Plaza y Valdés.
- Romero-Andonegi, Asier; Etxebarria-Lejarreta, Aintzane; Gaminde-Terraza, Iñaki; Garay-Ruiz, Urtza** (2015). "El papel de la prosodia en la enseñanza de la L1. Un aporte didáctico para el aula de educación infantil y de educación primaria". *Revista Phonica*, v. 11, pp. 64-86.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5879668>
- Rubin, Donald L.; Hafer, Teresa; Arata, Kevin** (2000). "Reading and listening to oral-based versus literate-based discourse". *Communication & education*, v. 49, n. 2, pp. 121-133.  
<https://doi.org/10.1080/03634520009379200>
- Sachs, Jacqueline S.** (1974). "Memory in reading and listening to discourse". *Memory & cognition*, v. 2, n. 1, pp. 95-100.  
<https://doi.org/10.3758/BF03197498>
- Salzmann, Zdenec** (1993). *Language, culture & society: an introduction to linguistic anthropology*. Westview Press. ISBN: 978 0 8133495 4 1
- Sánchez-Arbós, María** (1936). "La enseñanza de la lectura y de la escritura en la escuela primaria: sus métodos actuales". En: *Libro-guía del maestro*. Madrid: Espasa-Calpe, pp. 335-353.
- Schreiber, Peter A.** (1980). "On the acquisition of reading fluency". *Journal of reading behavior*, v. 12, n. 3, pp. 177-186.  
<https://doi.org/10.1080/10862968009547369>
- Serrano-de-Moreno, Stella; Peña-González, Josefina** (2003). "La escritura en el medio escolar: un estudio en las etapas". *Educere: revista venezolana de educación*, v. 6, n. 20, pp. 397-408.  
<https://www.redalyc.org/pdf/356/35662007.pdf>
- Sink, Christopher A.; Spencer, Lisa R.** (2007). "Teacher version of the My class inventory-short form: An accountability tool for elementary school counselors". *Professional school counseling*, v. 11, n. 2, pp. 129-139.  
<https://www.jstor.org/stable/42732793>
- Usó-Viciedo, Lidia** (2016). "La importancia de la competencia oral en la didáctica comunicativa de lenguas". *Phonica*, v. 12.  
<https://raco.cat/index.php/Phonica/article/view/320166>
- Vallés-Arándiga, Antonio** (2005). "Comprensión lectora y procesos psicológicos". *Liberabit*, v. 11, n. 11, pp. 49-61.  
[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1729-48272005000100007](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272005000100007)
- Viñao, Antonio** (2002). "La historia de la educación en el siglo XX. Una mirada desde España". *Revista mexicana de investigación educativa*, v. 7, n. 15, pp. 223-256.  
<http://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/944>
- Wallace, Trudy; Stariha, Winifred E.; Walberg, Herbert J.** (2003). *Teaching, speaking, listening and writing. Educational practices series-14*. Unesco International Bureau of Education.  
<https://bit.ly/33Q5VPC>
- Wilt, Miriam E.** (1950). "A study of teacher awareness of listening as a factor in elementary education". *The journal of educational research*, v. 43, n. 8, pp. 626-636.  
<https://doi.org/10.1080/00220671.1950.10881817>