



UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE PALENCIA

Grado en Educación Primaria

TRABAJO DE FIN DE GRADO

**ESCENARIOS PARA EL DESARROLLO
DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA
ORAL EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

AUTORA: M.^a Teresa Álvarez Vicente

TUTOR: José Vidal Torres Caballero

Palencia, junio 2017

RESUMEN

El desarrollo de la competencia comunicativa en el aula se ha centrado básicamente en el desarrollo de la lectura y la escritura cuando en realidad ambas son deudoras de la oralidad; por ello, es fundamental promover el desarrollo de la competencia comunicativa oral de acuerdo con las necesidades comunicativas del alumnado de Educación Primaria, a través de situaciones integradas en la vida diaria del aula a las que denomino *escenarios*. El registro de las situaciones de comunicación oral, producidas en los distintos escenarios, me ha servido para analizar el lenguaje empleado por el alumnado y la evolución de los mismos, así como para obtener conclusiones sobre la utilidad de los escenarios y las estrategias educativas.

PALABRAS CLAVE

Competencia comunicativa oral, competencias lingüística, sociolingüística, textual y estratégica, oralidad, necesidades comunicativas, escenarios comunicativos, hablar en la escuela.

ABSTRACT

The development of communicative competence in the classroom has been basically focused on the development in writing and reading, but both are in debt to orality; that's why it is essential to boost the development in oral communication skills according to the students' communicative needs in Primary Education, through integrated situations in the daily life of the classroom which I call "scenes". The record of the oral communication situations, produced in the different scenes, allowed me to analyze the language used by the students and their evolution, as well as to obtain conclusions about the usefulness of the scenes and the educational strategies.

KEY WORDS

Oral communicative competence, linguistic, sociolinguistic, textual and strategic competence, orality, communicative needs, communicative scenes, to talk at school.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	
1. JUSTIFICACIÓN.....	4
2. OBJETIVOS.....	9
3. MARCO TEÓRICO	10
3.1. La competencia comunicativa.....	10
3.1.1. Componentes de la competencia comunicativa.....	11
3.1.2. La competencia comunicativa oral.....	13
3.2. La competencia comunicativa oral en Educación Primaria	15
3.2.1. La oralidad en Educación Primaria	16
3.2.2. El aula como espacio para la producción oral	17
3.2.3. La competencia comunicativa como contenido transversal	19
3.3. Estrategias para el desarrollo de la competencia comunicativa oral en Educación Primaria.....	20
3.3.1. Actividades encaminadas a consolidar estructuras de comunicación oral .	22
3.3.2. Organización de estructuras en el aula para la producción oral	24
3.3.3. Uso de las estructuras de comunicación oral en la vida escolar. El aprendizaje cooperativo	27
4. ESCENARIOS Y ANÁLISIS DE PRODUCCIONES ORALES EN TERCER CURSO DE EDUCACIÓN PRIMARIA.....	29
4.1. Objetivos y metodología	29
4.1.1. Objetivos	29
4.1.2. Metodología	29
4.2. Los escenarios	31
4.3. Análisis del discurso oral	34
4.3.1. Competencia lingüística	34
4.3.2. Competencia sociolingüística.....	40
4.3.3. Competencia textual	43
4.3.4. Competencia estratégica.....	45
5. CONCLUSIONES	48
6. LISTA DE REFERENCIAS.....	50
ANEXOS.....	52

INTRODUCCIÓN

En mi Trabajo de Fin de Grado, justifico la necesidad de abordar el desarrollo de la competencia comunicativa oral en Educación Primaria de una manera integrada, mediante el uso de estructuras y actividades habituales dentro del aula a las que denomino *escenarios*. En el primer capítulo, apporto información que justifica el planteamiento del trabajo desde la legislación vigente, en los documentos normativos y en la *Memoria* del plan de estudios del título de grado de maestra o maestro por la Universidad de Valladolid.

Después de enunciar los objetivos que pretendo conseguir en este trabajo, informo, en el marco teórico, de las aportaciones realizadas por diversos autores en relación con el tema de mi trabajo. Desde la evolución del concepto general de competencia comunicativa y sus componentes hasta llegar a la oralidad en la escuela, en general, y en el aula, en particular, como espacio para la producción oral del alumnado. Destaco la importancia de la organización, de las propias actividades como elementos adecuados de los escenarios y el empleo del aprendizaje cooperativo como método apropiado para el desarrollo de la competencia comunicativa oral del alumnado de Educación Primaria.

En el capítulo cuarto, describo los escenarios y las actividades llevadas a cabo en un aula de tercer curso de Educación Primaria; analizo los discursos de las producciones orales grabadas y estudio, en esas producciones orales, los componentes de la competencia comunicativa: lingüística (niveles fónico, gramatical y léxico), sociolingüística, textual y estratégica. Finalmente, expongo las conclusiones a las que he llegado después de realizado dicho análisis, conclusiones en las que se reflejan las características de los discursos orales del grupo y sus implicaciones educativas.

1. JUSTIFICACIÓN

Los profesionales de la educación deben analizar su labor y las necesidades que surgen en el ejercicio de la función docente, función que debe ser flexible y adaptarse a los cambios que se producen en una sociedad en continua evolución. Fruto de esa inquietud es este trabajo de fin de grado, que estudia la necesidad de crear unos espacios o escenarios dentro de la educación formal, es decir, dentro de las aulas. Estos escenarios deben favorecer el aprendizaje de numerosos contenidos educativos de muy diversa naturaleza. El desarrollo de la competencia comunicativa oral precisa una estructura organizativa adecuada para la producción oral. Hablar y escuchar requieren condiciones singulares previas al diseño de intervenciones más específicas, que son en sí mismas objeto de aprendizaje: empleo de un conjunto adecuado de actividades, disposición espacial, control emocional, minimización de los elementos disruptivos, mantenimiento del contacto visual, etcétera. Es objeto de este trabajo dar respuesta a esta necesidad.

La creación de esos escenarios a través del análisis de las producciones orales de alumnos y alumnas de tercer curso de Primaria supone la ejecución de los objetivos y competencias profesionales recogidos en la *Memoria de plan de estudios del título de grado de maestro -o maestra- en Educación Primaria por la Universidad de Valladolid*, de 23 de marzo de 2010, documento según el cual el grado debe capacitar a los alumnos y alumnas para el ejercicio de la función docente dentro del marco legal. Para ello propone la consecución, entre otros, de los siguientes objetivos a los que se adecua mi Trabajo de Fin de Grado:

- Diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza-aprendizaje, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.
- Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana.
- Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella, resolver problemas de disciplina y contribuir a la resolución pacífica de conflictos. Estimular y valorar el esfuerzo, la constancia y la disciplina personal en los estudiantes

- Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo entre los estudiantes.

De la misma forma, la *Memoria* establece el desarrollo de las competencias generales a las que se ajusta mi trabajo:

- Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio –la Educación- que parte de la base de la educación secundaria general.
- Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio –la Educación-.
- Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos esenciales (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas esenciales de índole social, científica o ética.
- Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.
- Que los estudiantes desarrollen un compromiso ético en su configuración como profesionales, compromiso que debe potenciar la idea de educación integral, con actitudes críticas y responsables; garantizando la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la igualdad de oportunidades, la accesibilidad universal de las personas con discapacidad y los valores propios de una cultura de la paz y de los valores democráticos.

Como referencia para justificar el contenido de estudio del presente Trabajo de Fin de Grado acudo también a los documentos normativos siguientes:

1. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, *BOE*, n.º 295, de 10 de diciembre de 2013.
2. Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, *BOE*, n.º 52, de 1 de marzo de 2014.
3. Decreto 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León, *BOCYL*, n.º 142, de 25 de julio de 2016.

1. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, *BOE*, n.º 295, de 10 de diciembre de 2013

Señala el documento, en su preámbulo, algunos aspectos generales que ponen de relieve el interés de la competencia comunicativa; menciona la Constitución Española; expresa, como objeto de la educación, el desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos y de convivencia; afirma la necesidad de crear y emplear canales y hábitos que permitan relaciones equilibradas y fuertes entre los miembros de la comunidad educativa; describe las exigencias de la sociedad actual y la necesidad de capital humano con capacidad para la colaboración y el trabajo en equipo, en una sociedad donde las habilidades cognitivas no son suficientes si no van acompañadas de otras habilidades como la creatividad, el pensamiento crítico y divergente, la gestión de la diversidad, la capacidad de comunicar, el equilibrio emocional o la resolución pacífica de conflictos. Todos estos aspectos ponen de relieve la extraordinaria importancia del desarrollo de la competencia comunicativa oral a lo largo del ciclo vital, así como la necesidad de abordarlo de manera transversal y a edades tempranas.

2. Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, *BOE*, n.º 52, de 1 de marzo de 2014

En las Disposiciones Generales, el documento describe los elementos que componen el currículo oficial y define el aprendizaje basado en competencias, un aprendizaje que se caracteriza por ser dinámico, interdisciplinar e integral, que favorece los procesos de aprendizaje y la motivación por aprender, que conecta los conocimientos adquiridos a través de la participación activa en prácticas sociales con las habilidades o destrezas que integran esas competencias. En este aprendizaje de competencias, es fundamental que el profesor sea capaz de diseñar situaciones de aprendizajes que permitan la resolución de problemas y promuevan la actividad de los estudiantes.

El documento hace referencia al desarrollo de la competencia comunicativa oral en los artículos y anexo siguientes:

- Artículo 2.2: competencias del currículo entre las que aparece la competencia en comunicación lingüística.
- Artículo 6: aprendizaje de la expresión y comprensión oral como finalidad educativa.

- Artículo 7: b) desarrollo de hábitos de trabajo en equipo, c) habilidades para la resolución de conflictos, e) conocimiento y uso de la lengua castellana, m) desarrollo afectivo y de relación con los demás como objetivos de la Educación Primaria.
 - Artículo 10: comprensión y expresión oral y resolución pacífica de conflictos entendidos como elementos transversales dentro del currículo.
 - Artículo 12: evaluación de la expresión y comprensión oral forman parte de las pruebas: individualizada de tercero y al finalizar sexto de Educación Primaria.
 - Anexo I: organiza bloques, contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje para cada una de las áreas curriculares, c) especifica el área de Lengua Castellana y Literatura como troncal con el objetivo de desarrollar la competencia comunicativa en todas sus vertientes: pragmática, lingüística, sociolingüística y literaria, debiendo aportar los conocimientos y herramientas necesarias para resolver satisfactoriamente cualquier situación comunicativa. Define la capacidad de comprender y expresarse como instrumento de aprendizaje y estructuración del pensamiento y declara la necesidad de que las prácticas orales formen parte de la actividad cotidiana de las aulas en todas las áreas del currículo. Establece los bloques de contenido, el primero es el siguiente: Comunicación oral: hablar y escuchar.
3. Decreto 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León, *BOCYL*, n.º 142, de 25 de julio de 2016

En el Anexo I-A, el documento desarrolla los principios metodológicos que aplicar en Educación Primaria. Propone las estrategias dinámicas e interactivas como las más oportunas en un aprendizaje de competencias, ya que posibilitan el intercambio verbal de ideas y la construcción del conocimiento. De este modo, el aprendizaje cooperativo, a través de la resolución compartida, facilita la adquisición de aprendizajes y su transferencia a situaciones no académicas. El docente diseñará situaciones de aprendizaje que favorezcan la interacción, la colaboración, la reflexión, la exposición y el diálogo.

En el Anexo I-B, aparece la asignatura de Lengua Castellana como asignatura troncal cuya finalidad es ayudar a los alumnos a dominar las estructuras básicas del lenguaje: escuchar, hablar, leer y escribir. Se pretende conseguir esta finalidad a través del bloque

de comunicación oral: hablar y escuchar: que el alumnado adquiriera las habilidades necesarias para comunicar sus ideas, escuchar de forma activa e interpretar las ideas de los demás, interpretar la realidad y la autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta. Se propone la utilización de actividades variadas y describe el aula como el lugar idóneo para el crecimiento personal, el desarrollo de valores como el diálogo y el respeto al trabajo y opiniones de los demás.

El decreto establece los siguientes contenidos dentro del Currículo de Etapa para el Bloque de Comunicación Oral. Hablar y Escuchar:

Situaciones de comunicación, espontáneas propias de la vida cotidiana y de la actividad del aula (conversación, discusión informal, planificación de una actividad) o dirigidas (asambleas, debates, dilemas, encuestas y entrevistas), utilizando un discurso ordenado y coherente. Comprensión y expresión de mensajes verbales y no verbales. Estrategias y normas para el intercambio comunicativo: participación; exposición clara; organización del discurso; escucha; respeto al turno de palabra; papel de moderador; entonación adecuada, lenguaje no sexista ni estereotipado para evitar juicios de valor y prejuicios racistas, respeto por los sentimientos, experiencias, ideas, opiniones y conocimientos de los demás.

Es incuestionable la necesidad del desarrollo de la competencia comunicativa oral en la Etapa de Educación Primaria, y así se especifica en los documentos normativos; por consiguiente, es obligado dotar a nuestras aulas de escenarios que faciliten la puesta en práctica de situaciones de aprendizaje en las que la producción oral tengan lugar privilegiado, donde los espacios, instrumentos y normas de funcionamiento colaboren en la progresiva adquisición de conocimientos, actitudes y destrezas esenciales para el desarrollo humano.

2. OBJETIVOS

Es habitual, con el paso del tiempo, que los docentes actuemos de manera intuitiva en el ejercicio de nuestra labor; sin duda, los años de experiencia son un bagaje importante a la hora de abordar el desempeño de cualquier profesión. Sin embargo, no debemos olvidar la responsabilidad de analizar ese proceso intuitivo para asegurarnos de que responda a las necesidades de nuestros alumnos y alumnas y de que constituyen una respuesta justificada y de calidad. Este trabajo es la reflexión sobre mi forma de entender el tratamiento pedagógico de la oralidad en un aula de Educación Primaria, y responde a los siguientes objetivos que pretendo conseguir:

1. Justificar la enseñanza de la competencia comunicativa oral de forma integrada en Educación Primaria.
2. Crear espacios para la producción oral en el aula como respuesta a las necesidades organizativas.
3. Definir e implementar escenarios que respondan a necesidades reales de comunicación para la producción oral en el aula de tercero de Educación Primaria.
4. Recoger producciones orales del alumnado a través de grabaciones de actividades realizadas en los distintos escenarios.
5. Analizar las producciones orales para obtener conclusiones sobre el grado de desarrollo de la competencia comunicativa oral del grupo, así como de la pertinencia de los distintos escenarios y actividades propuestas.

3. MARCO TEÓRICO

Hablar de desarrollo del lenguaje es hablar de desarrollo humano, de aquello que nos ha distinguido como especie en el proceso evolutivo. Nuestra capacidad para designar las cosas representa la posibilidad de aprehender la realidad, de comprenderla y modificarla, pero además, nos da la oportunidad de hacerlo en interacción. A través del acto del habla nos ponemos en contacto con los demás, y surge el conocimiento compartido, de la experiencia mantenida en el tiempo a través de las generaciones. Según Pardo (1987, p. 320) , “El desarrollo mental del individuo humano se materializa en la apropiación de la experiencia acumulada por la humanidad en el curso de su historia social”.

Si el desarrollo del lenguaje ha sido un hito en el desarrollo de nuestra especie, no lo será menos en el crecimiento de cada individuo. Por ello, debemos entender la importancia que el aprendizaje de una lengua tiene como herramienta de desarrollo. Según Tucón (1989; citado por Cassany, 1994, p 35), “una lengua, cualquiera del millar que se extienden por el mundo, es el instrumento simbólico mediante el cual organizamos nuestro entorno”. Como expone Cassany (1994, p. 36), “el aprendizaje de la lengua supone la llave para la adquisición de la cultura, el instrumento para ordenar nuestra mente, el facilitador de la comunicación y relación y el poder analizar y participar en el mundo en que vivimos”. La lengua es un instrumento de comunicación y uso construido como resultado de la interacción familiar, escolar y social.

3.1. La competencia comunicativa

En el último tercio del siglo XX, se produce un cambio en la forma de entender la enseñanza y aprendizaje de la lengua, aparece el concepto de “competencia comunicativa” y a continuación, el enfoque comunicativo. Con este nuevo enfoque, se supera la concepción de la enseñanza de la lengua como conjunto cerrado de contenidos relacionados con la fonética, la ortografía, la gramática o el léxico, es decir, la forma tradicional de tratamiento en una escuela donde el peso fundamental se situaba en la enseñanza de la lengua escrita. Como señala Lomas (2015, pp. 9-10), se produjo el paso de “saber cosas sobre las palabras” a “saber hacer cosas con las palabras”, y la investigación lingüística se centró en el uso lingüístico y la comunicación de las personas.

El concepto de *competencia lingüística* fue creado por Chomsky (1957), quien atribuye al término *competencia* a los procesos mentales que facilitan el desarrollo del lenguaje, la habilidad innata que posee cualquier ser humano para hablar una lengua, el conocimiento que oyente y hablante tienen de una lengua o el sistema de la lengua interiorizado, y lo opone al concepto de *actuación* o ejecución de la competencia. Dice Chomsky (1957; en Lomas 1999, p. 33): “Capacidad innata de un hablante/oyente ideal para emitir y comprender un número indefinidamente grande de oraciones en su lengua en una comunidad de habla homogénea”, pero la competencia comunicativa es una habilidad más compleja; la competencia lingüística es una competencia más dentro de la competencia comunicativa.

Hymes (1971) propuso el término de *competencia comunicativa*, precisamente, para superar la concepción chomskyana de *competencia lingüística*. Para Hymes (1971, p. 35), es necesario estudiar el lenguaje en interacción sociocultural, es decir, contextualizado y en situaciones comunicativas concretas. Apunta Lomas (2015, pp.14-15) que Hymes definió la competencia comunicativa como un saber y un saber hacer: cuándo hablar, cuándo no hablar y de qué hablar, con quién, dónde y en qué forma. Se trata de construir enunciados lingüísticamente correctos, utilizarlos en contextos concretos y saber evaluar si son socialmente apropiados. En palabras del propio Hymes (1971, p. 37),

Se puede afirmar que el objetivo de una teoría de la competencia amplia es el mostrar las formas en que lo sistemáticamente posible, lo factible y lo apropiado están conectados para producir e interpretar el comportamiento cultural que ocurre en la realidad.

Esta visión de la realidad destaca la importancia del estudio de la comunicación en los contextos en los que sucede. Amplía el concepto de *competencia* que deja de tener un significado puramente lingüístico, para introducir la variable sociolingüística, y concede relevancia al contexto sociocultural en que se produce el acto comunicativo. Este planteamiento será recogido por distintas disciplinas y estudiosos del lenguaje.

3.1.1. Componentes de la competencia comunicativa

Canale (1995, pp. 64-66) recoge las aportaciones de Hymes y de otros autores del momento (Morrow, 1977; Widdowson; 1978; Breen y Candlin, 1980) para analizar las

características de la comunicación lingüística como forma de interacción social que se adquiere y se usa, justamente, en la interacción social; comunicación que tiene lugar en contextos discursivos y socioculturales que requieren un determinado uso de la lengua; que se realiza bajo limitaciones psicológicas; que siempre tiene un propósito; que implica un lenguaje auténtico; que se juzga con éxito si el hablante consigue el propósito perseguido.

Para Canale (1995, pp. 66-71), la *competencia comunicativa* es el bagaje de conocimientos y habilidades para el desarrollo de la comunicación, y se compone de una serie de componentes, subcompetencias o competencias específicas (gramatical [lingüística], sociolingüística, discursiva y estratégica), esenciales para poder llevar a cabo la comunicación real:

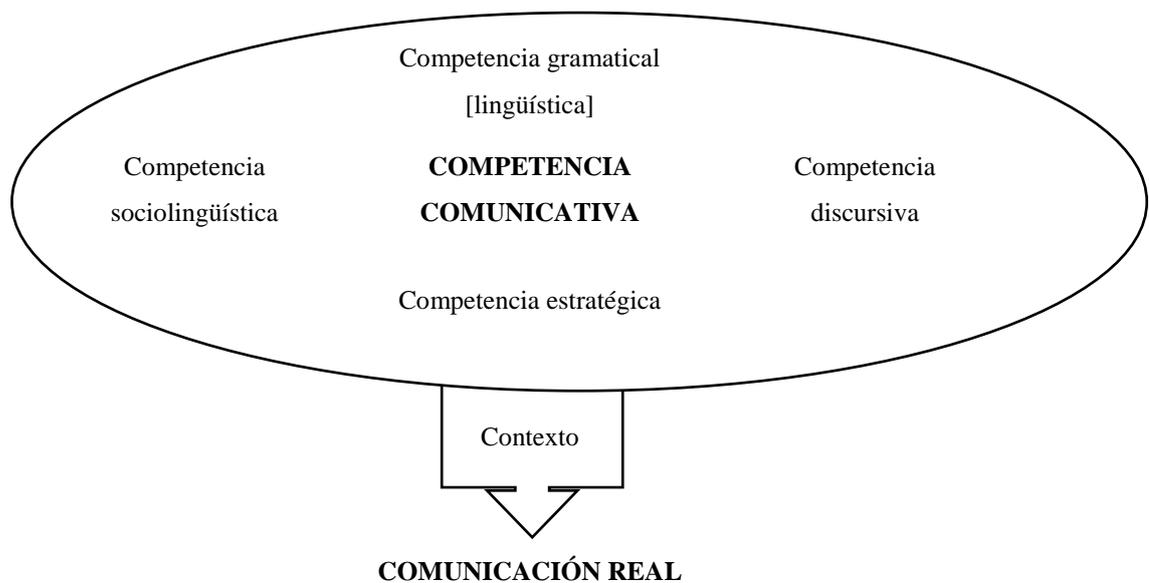


Figura 1. Componentes de la competencia comunicativa
[Elaboración propia, a partir de Canale (1995, pp. 66-71)]

Componentes de la competencia comunicativa

- Competencia gramatical [lingüística]: corrección en el uso de la lengua.
- Competencia sociolingüística: adecuación del significado y de la forma dependiendo del contexto sociolingüístico.
- Competencia discursiva: saber elaborar distintos tipos de textos, ajustados a criterios textuales.

- Competencia estratégica: resolución de fallos comunicativos y eficacia comunicativa.

En su definición de competencia lingüística, Campell y Walles (1970, citado por Tusón; en Lomas 2015, p. 85) piensan que

La destreza lingüística más importante es con mucho la capacidad de producir y comprender enunciados que no sean simplemente correctos desde el punto de vista gramatical, sino que mucho más importante, sean adecuados respecto al contexto en que son emitidos.

Por su parte, Saville-Troike (1982; en Lomas 1999, p. 33) piensa que

La competencia comunicativa implica conocer no sólo el código lingüístico, sino también qué decir, a quién y cómo decirlo de manera apropiada en cualquier situación dada. En pocas palabras, todo aquello que implica el uso lingüístico en un contexto dado.

Lomas y Osorio (1993, p. 95) añaden que la competencia comunicativa es “la capacidad de oyentes y hablantes reales para comprender y producir enunciados adecuados a intenciones diversas, en comunidades de habla concretas en los que influyen factores lingüísticos que regulan el sentido de las interacciones comunicativas”; y Lomas (1999, p. 34), en otro lugar, afirma: “La adquisición de la competencia comunicativa no consiste sólo en tener la capacidad biológica de hablar, sino también de aprender a usarla con arreglo a intenciones concretas en contextos de comunicación enormemente diversos y heterogéneos”

Finalmente, Jover, Gómez-Ferrer y Lomas (en Lomas, 2015, p. 141) apostillan: “La competencia comunicativa [...] pone el acento en la adquisición y el desarrollo del lenguaje, en el aprendizaje de las habilidades lingüísticas y en el papel que desempeñan los usos comunicativos en la construcción de la identidad cultural de las personas y las sociedades”; la competencia comunicativa contribuye a la formación de sociedades abiertas.

3.1.2. La competencia comunicativa oral

Todos los días nos ponemos en contacto con un mundo en comunicación. Vivimos en la era de la comunicación. El desarrollo tecnológico, en ocasiones, nos separa de los seres que tenemos más cerca. Es fácil encontrar niños y niñas digitalmente competentes a

edades cada vez más tempranas. Nuestros pequeños acceden a la tecnología desde la más tierna infancia a través de juguetes interactivos, casi siempre en varios idiomas, y de los dispositivos con acceso a las redes de comunicación y espacios virtuales que les acerca a innumerables juegos y aplicaciones para su educación y entretenimiento. Pero también es fácil encontrar, todos los días, en cualquier patio de escuela, a niños y niñas que deambulan sin jugar, o que se muestran enfadados, sin hablar, o que buscan al profesor o profesora para buscar ayuda en la *difícil tarea* de comunicarse porque o no han sabido qué decir o no han sido escuchados. ¿Qué está pasando? Tal vez no estemos dando toda la importancia que debiéramos a la enseñanza de la competencia comunicativa oral en nuestras aulas.

Saber hablar es algo esencial en la vida humana que afecta a todos los aspectos de la persona y así lo manifiestan, por ejemplo, Lomas y Osorio (1993, p. 60): “Desde las situaciones más informales entre iguales hasta las situaciones más jerarquizadas [...], el intercambio verbal desempeña un papel de crucial importancia en casi todas las interacciones que permiten que exista la sociedad”. Utilizamos la comunicación oral todos los días en numerosos contextos y situaciones. Como dice Tusón (en Lomas, 2015, p. 26), “la palabra nos acompaña a lo largo de nuestras actividades cotidianas, y es un instrumento precioso que nos permite realizar gran parte de esas actividades”.

Pero, además, hablar es consustancial al desarrollo de las sociedades y de la interacción social; en palabras de Cassany (1994, p. 35), “La comunicación oral es el eje de la vida social, común a todas las culturas, lo que no sucede con la lengua escrita. No se conoce ninguna sociedad que haya creado un sistema de comunicación prescindiendo del lenguaje oral”. Aprender a comunicarse oralmente es un proceso lento y gradual que abarca toda la vida. Antes de nacer, los seres humanos estamos en contacto con la lengua oral a través de la voz de la madre, principalmente, y desde el momento de nacer, esa misma lengua oral abrirá las puertas al mundo. Tusón (en Lomas, 2015, p. 26) lo expresa de esta manera: “La lengua que el niño o niña comienza a hablar en los primeros años de su vida, se adquiere en el uso y a través del uso”. En el acto de hablar, en las interacciones orales, es donde se manifiesta y se comprueba la competencia comunicativa, y es en el intercambio comunicativo oral donde se adquiere dicha competencia.

3.2. La competencia comunicativa oral en Educación Primaria

La Educación Primaria constituye la primera etapa de la educación obligatoria en nuestro país. Como describe el artículo 27.2. de la Constitución española: «La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales». Las políticas educativas buscan la mejor manera de responder a esta necesidad, y establecen principios y prioridades educativas. Así, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, establece la finalidad de la Educación Primaria como:

Facilitar a los alumnos y alumnas los aprendizajes de la expresión y comprensión oral, la lectura, la escritura, el cálculo, la adquisición de nociones básicas de la cultura y el hábito de convivencia, así como los de estudio y trabajo, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad, con el fin de garantizar una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos y alumnas y de prepararlos para cursar con aprovechamiento la Educación Secundaria Obligatoria.

De la misma forma, el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, en su artículo 7 establece, entre otros, los siguientes objetivos para la Educación Primaria: c) Adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan y e) Conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana.

Menciono también el decreto 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León, que establece la asignatura de Lengua Castellana como troncal, y cuya finalidad es la siguiente: "Ayudar a los alumnos a dominar las destrezas básicas del lenguaje: escuchar, hablar, leer y escribir e iniciarse en la reflexión sobre la estructura de la lengua para mejorar y enriquecer la producción de enunciados orales y escritos" y que desarrollará ampliamente en el bloque denominado: "Comunicación oral: escuchar y hablar".

Es claro el interés de las políticas educativas en una orientación comunicativa en la enseñanza de la lengua, pero, como dice Lomas (2015, p. 17), “Los currículos lingüísticos de las últimas dos décadas [...] manifiestan [...] su adhesión a una dinámica comunicativa del lenguaje, aunque a menudo, entre lo que se dice que se hace y lo que en realidad se hace haya una cierta distancia, cuando no un innegable abismo”. La práctica educativa de la mayoría sigue siendo academicista, gramatical y escrita; se olvida “su valor de uso como herramienta de comunicación entre las personas”.

3.2.1. La oralidad en Educación Primaria

Hablar y escuchar son procesos inherentes al desarrollo lingüístico. A medida que crecemos, adquirimos espontáneamente la habilidad de hablar y escuchar en los intercambios producidos con los familiares y en el entorno próximo, y se produce el aprendizaje de la lengua materna. El universo infantil se va llenando de palabras y significados, y se amplía el abanico de posibilidades expresivas y comunicativas. El niño y la niña llegan a la escolaridad obligatoria a través de la etapa de la Educación Primaria. Durante este periodo deberá aprender a interactuar fuera del ámbito familiar y a utilizar la lengua que ya ha aprendido hasta este momento.

La competencia comunicativa en expresión oral es más que escuchar y hablar. La pragmática describe el carácter eminentemente práctico de los actos comunicativos en la interpretación de los usos sociales, los contextos y situaciones que colaboran en la transmisión de los mensajes. Son numerosos los elementos que componen el tamiz por el que discurre el acto comunicativo, el ritmo, el silencio, la sonrisa, lo no dicho, los gestos de quien emite el discurso, y no menos condicionantes los que componen el entorno del oyente, su percepción, sensibilidad, experiencia, anhelos, cansancio, emoción.

El discurso forma parte de nuestra vida, comunicarse es ponerse en contacto con el otro, con los otros, con lo que ocurre a nuestro alrededor. En la expresión oral, somos en esencia, y solo desde un concepto de *lenguaje integrado* podremos abordar la tarea de evidenciar lo consciente e inconsciente del acto comunicativo. Solo podremos mejorar en eficacia en la medida en que seamos conscientes de cómo se producen esos intercambios y cuáles son sus efectos. Como señalan Calsamiglia y Tusón (2008, p. 49), es necesario “obtener suficientes conocimientos sobre el uso variado de la lengua, para poder enseñar a usarla adecuada, coherente y eficazmente”. Afirman, además, que el lenguaje oral natural se constituye en punto de partida de la actuación educativa, partir

de lo que se conoce sobre el uso lingüístico, es decir la conversación espontánea, para analizar los aspectos que deben trabajarse con el objeto de ampliar su competencia comunicativa oral. Se analiza “algo que ya saben hacer para valorarlo como se merece y apoyarnos en ello como punto de partida para alcanzar otras metas”.

La oralidad en Educación Primaria nos lleva a la comprensión de que la conversación es algo impreciso, de que los conocimientos compartidos hacen posible el entendimiento. La escuela es el salto a otro tipo de discurso que permite actuar en cualquier contexto y circunstancia en la producción discursiva y en el entendimiento inteligente. El uso de registros diferentes cohesiona los grupos sociales al tiempo que los diferencia; el dominio o la carencia del uso lingüístico reproduce la diversidad cultural o las desigualdades sociales, como afirman Calsamiglia y Tusón (2008, p. 2): “Somos iguales ante la lengua pero desiguales en el uso”.

El objetivo de la enseñanza de la lengua en Educación Primaria es formar personas que se desenvuelvan con eficacia en distintas situaciones de comunicación oral. De acuerdo con Tusón (en Lomas, 1993, p. 56), “Personas que puedan reflexionar de forma crítica sobre todo lo que implica el habla o la escritura, que sean, pues, conscientes de las dimensiones socioculturales del uso lingüístico, ya sea oral o escrito”. Además, Lomas (1999, p. 301) añade que la escuela tiene el deber de minimizar las desigualdades; por eso, afirma: “Las personas tienen derecho a construir su identidad sociocultural en el uso cotidiano de sus variedades lingüísticas pero deben ser conscientes de su utilidad social de saber usar cuantas más variedades, registros y estilos, mejor”.

3.2.2. El aula como espacio para la producción oral

El aula es el espacio en el que se desarrollan las situaciones de enseñanza aprendizaje. Como describe Tusón (en Lomas, 1993, p. 61), “El aula es un microcosmos, un concentrado de la realidad sociocultural donde, continuamente, aprendices y profesores van poniendo en juego los instrumentos que tienen a su alcance para conseguir sus objetivos”. Se necesita crear contextos significativos donde los intercambios comunicativos faciliten la comprensión y expresión orales como forma de apertura a los demás.

El aula es un espacio propicio para crear diferentes situaciones de comunicación, simuladas o reales. En ella se proporcionan herramientas lingüísticas y discursivas a los estudiantes para que pongan a prueba su capacidad de modificación de su discurso oral en

función del contexto y los propósitos previstos, y se promueve el desarrollo de su competencia discursiva. Como añade Tusón, hay que entender el aula como un escenario comunicativo donde se suceden escenas comunicativas. El tratamiento de la oralidad requiere unas condiciones específicas, no pueden darse producciones orales bajo determinadas condiciones de ruido o en situaciones en las que los participantes no pueden verse o escucharse o donde la presión emocional nos deja *sin palabras*. A juicio de Lomas (1999, p. 314),

Es necesario que las clases de lengua sean un escenario comunicativo donde se observen y se analicen los usos orales propios y ajenos, con instrumentos teóricos y metodológicos que favorezcan tanto la reflexión [...] como la corrección y mejora de las producciones orales.

La interacción didáctica en la gestión del aula es muy importante en el caso de la lengua oral. El ambiente que se genere en el aula tiene una incidencia directa en la participación y en el desarrollo de lo oral en el trabajo en grupo. Habrá que *preparar* el aula como escenario comunicativo y responder a algunas cuestiones sobre qué usos orales y géneros discursivos se dan en el aula y cómo se regulan. Es habitual encontrar aulas físicamente preparada para la escritura, aulas en las que se dispone de una mesa y una silla para cada alumno o alumna y en las que la situación enfrentada a una pared con pizarra, aunque sea digital, predispone una comunicación muy limitada en la que el protagonismo de la oralidad es, con frecuencia, a cargo del docente. Del Río (1993, p. 32) dice que la forma de entender la comunicación en el aula está condicionada por factores externos que también forman parte del proceso: "Una de las primeras exigencia metodológicas de la enseñanza de habilidades comunicativas muchas veces pasa por crear espacios integradores (todos en círculo) y romper la dinámica espacial habitual (filas) tendente justamente a impedir la comunicación entre los alumnos".

Esa disposición física del aula debe ir acompañada de otra no menos importante: la disposición personal. Como dicen Castellá y Vilá (2016, pp. 4-6), el aula es un microsistema social en el que los componentes tienen un lugar social dentro del grupo. Habrá alumnos con habilidades y altamente considerados que serán aplaudidos antes de empezar a hablar y otros a los que nadie querrá prestar atención. Será necesario trabajar el clima de aceptación de las diferencias y equilibrio social en el aula para lograr, en lo

posible, que todos sean escuchados y atendidos de forma similar evitando la subjetividad y las tensiones que bloquean la fluidez:

Hay una predisposición innata hacia la inhibición o la extraversión, pero también lo es que la creación de un entorno propicio que conforme experiencias personales positivas aporta seguridad y aceptación de la propia identidad [...] El hecho de hablar con naturalidad y tacto de las emociones y de los roles en clase puede permitir reconocer la negatividad y generar corrientes de simpatía que modifiquen las relaciones establecidas.

El aula debe garantizar unas determinadas condiciones físicas y emocionales para el trabajo de la oralidad.

3.2.3. La competencia comunicativa como contenido transversal

La Dirección General de Política Educativa Escolar establece orientaciones pedagógicas para el refuerzo y consolidación de la competencia lingüística, a través del desarrollo de destrezas de expresión oral y escrita. Especifica la necesidad de que estas consideraciones sean tenidas en cuenta en todos los cursos y a través de todas las áreas curriculares, y pone de relieve la necesidad de trabajar este contenido de forma transversal. La lengua es el vehículo de apropiación del saber; de forma general, debemos facilitar la expresión y comprensión oral en las aulas de todas las áreas para conseguir tres propósitos fundamentales:

1. Hablar para promover la interacción social: preguntar una duda, explicar unos contenidos, resolver los ejercicios; se valora el respeto al turno de palabra, pedir la palabra, las fórmulas de cortesía lingüística y social...
2. Hablar para aprender los conocimientos propios de cada materia; se valora la actitud reflexiva y participativa del alumnado.
3. Hablar para aprender a hablar mejor: conocer estrategias para hacer una exposición oral, participar en un debate, ofrecer argumentos a nuestras opiniones...

La lengua es vehículo de construcción de saberes, el aprendizaje ya no es la transmisión de conocimientos a cargo de docentes; como afirma Tusón (en Lomas, 2015, p. 75), hay que poner el acento en la construcción de conocimiento por parte de los estudiantes. Como dice Cassany (1994, p. 101), escuchar “es comprender el mensaje, y para hacerlo debemos poner en marcha un proceso cognitivo de construcción de significado y de interpretación de un discurso pronunciado oralmente”. Escuchar supone reconocer las

palabras; seleccionar la información relevante; interpretar intención y significado; anticipar sobre lo que se ha de escuchar en función de lo que conocemos; inferir datos del emisor, del contexto o de los códigos no verbales. Es la habilidad que más se practica en las aulas y, como Cassany dice, “es uno de los procedimientos instrumentales más relevantes para conseguir otros aprendizajes”.

De igual manera, Logarini (1995; en Lomas, 1999, p. 295) pone de relieve el carácter transversal de la oralidad cuando describe los tres ámbitos dialécticos en el aula: la interacción verbal intrapersonal, la enseñanza lingüística propiamente dicha y el uso cognitivo que permite canalizar otros contenidos, organizar y articular el pensamiento. Las interacciones verbales en las distintas situaciones comunicativas “desempeñan un papel esencial en la organización de las funciones psíquicas superiores” y facilita el desarrollo de “las formas más puramente humanas de la inteligencia práctica y abstracta” (Vygotsky (1979 [1934], pp. 47-48; en Lomas, 1999, p. 94). Así lo afirma también Del Río (1993, p. 10), cuando dice: “El lenguaje se considera una actividad humana de naturaleza social muy compleja y en relación estrecha con otras actividades psicológicas superiores, tales como el pensamiento y la memoria aunque no dependientes de ella”.

Como vemos, hablar y escuchar forman parte de la vida escolar, de la intención de enseñar, de forma tal que “la adquisición de un uso restringido de la lengua dificulta la comprensión y expresión con consecuencias en el fracaso académico, personal y social” Berstein (1977; en Lomas 1999, p. 301).

3.3. Estrategias para el desarrollo de la competencia comunicativa oral en tercer curso de Educación Primaria

La escuela debe facilitar contextos significativos para que el alumnado se comunique adecuadamente de forma oral, comprenda lo que otros transmiten y asuma su propia expresión como forma de interacción hacia los demás. Pero también debe implementar situaciones de enseñanza-aprendizaje que desarrollen, con un enfoque comunicativo, los contenidos previstos por la normativa. Siguiendo a Canale y Swain (1980; en Lomas, 2015, p. 86 y 87), podemos enumerar los siguientes principios metodológicos del enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua:

1. El diseño de actividades debe partir de las necesidades de comunicación del alumnado, dar respuesta a las mismas y basarse en las variedades de la lengua más probables en situaciones comunicativas reales.
2. Debe responder a las necesidades comunicativas auténticas en situaciones reales de comunicación.
3. Debe permitir que infieran connotaciones y valoraciones sociales implícitas en los enunciados.

Por su parte, Bronckart (en Lomas, 2015, pp. 96-101) distingue tres ámbitos en la **finalidad** que se persigue en la enseñanza de la lengua: saber hacer lingüístico como competencia en comunicación verbal; adquirir saberes constituidos como competencia lingüística, y desarrollar normas de uso del lenguaje. “En principio, los objetivos relacionados con la competencia de comunicación podrían conseguirse sin recurrir al conocimiento explícito que tiene que ver con la competencia lingüística”. Esta finalidad puede conseguirse a través de la comprensión y producción de distintos tipos de géneros discursivos habituales. Propone el autor el empleo de métodos inductivos, mediante actividades de estructuración y construcción de conocimiento que den respuesta al conocimiento de la lengua y responda al carácter contextual y situacional.

Como vemos, partir de los distintos tipos de discursos orales, en situaciones cercanas al alumnado, para ir buscando otros objetivos es un recurso de primer orden en cualquier nivel de la Educación Primaria. El desarrollo de contextos situacionales en el aula será otro recurso valioso para el trabajo de la oralidad en el aula, así como el diseño de actividades de enseñanza-aprendizaje que respondan a principios didácticos en diferentes contextos sociales, y que persigan un fin significativo para el alumnado.



Figura2. Principios para una didáctica de los discursos

[Elaboración propia, a partir de Bronckart (en Lomas, 2015, pp. 115-117)]

3.3.1. Actividades encaminadas a consolidar estructuras de comunicación oral

Pretendemos que la escuela responda al desarrollo de la competencia comunicativa oral en el aula, de manera que su tratamiento no se convierta en la excepcional puesta en práctica de un número variable de actividades a lo largo de un curso escolar. La competencia comunicativa oral deberá, por tanto, abordarse desde una perspectiva integradora, según la cual, la competencia comunicativa oral forma parte del desarrollo habitual de nuestras clases. La competencia comunicativa oral se convierte en objetivo, contenido y componente metodológico de aprendizaje. La actividad comunicativa oral será el vehículo de aprendizaje en tantas situaciones habituales como sea posible.

Desde esta perspectiva, deben analizarse las dinámicas que podemos articular de manera habitual en la escuela, qué situaciones comunicativas describe y cuál es su tratamiento educativo. Estas situaciones requieren una organización adecuada y muy diferente en función de qué aspectos se quieran trabajar; son escenarios no solo físicos que hacen posible que tenga lugar el intercambio comunicativo oral. El número de alumnos por aula, dentro de nuestro actual sistema educativo, dificulta el diseño de estas situaciones y actividades. La falta de recursos tecnológicos para la grabación y reproducción de intercambios comunicativos orales en la escuela es, asimismo, un inconveniente para su puesta en práctica.

Los niños y niñas reclaman continuamente situaciones para contar. Necesitan traer al mundo escolar su realidad personal, lo que les preocupa, les emociona, les gusta; necesi-

tan ser escuchados, sentir que tienen la oportunidad de decir sobre sí mismos sin temor a sentirse evaluados o juzgados. A esta necesidad, responde la mayoría del profesorado de Educación Infantil en una actividad denominada “Asamblea”, que tiene lugar diariamente y que, sorprendentemente, desaparece al llegar a Primaria o, como mucho, se mantiene en los planes de transición. Transición del “Habla que te escucho” al “Ya no puedes hablar”. No hay semana en la que mis alumnos y alumnas de tercero de Primaria no me digan: “Teresa, aún no hemos contado lo de la semana”.

El aprendizaje de cualquier materia se produce por la interacción del discente en situaciones de enseñanza-aprendizaje, diseñadas teniendo en cuenta los aprendizajes previos y su “zona de desarrollo próximo”, para que pueda construir nuevos esquemas de pensamiento relacionados con los ya existentes. Las situaciones de aprendizaje cooperativo suponen un recurso de primer orden para dar respuesta a estas condiciones; situaciones de búsqueda de información, de discusión de contenidos, de corrección de errores, de organización de trabajo, de asumir función y responsabilidad dentro de un grupo, de llegar a acuerdos y tantas otras para las que se hace imprescindible el desarrollo de habilidades comunicativa orales.

Crear un buen clima de aula es importantísimo si pretendemos una educación en valores, no discriminatoria y que favorezca el intercambio comunicativo oral. Las actividades de cohesión de grupo están destinadas a que los alumnos se conozcan, se acepten y contribuyan al desarrollo del grupo con las habilidades o cualidades personales que cada individuo es capaz de aportar. Conocer a quien tengo delante es el primer paso para comprender, tolerar y establecer dinámicas asertivas capaces de satisfacer necesidades emocionales y comunicativas. Aun así, los conflictos son inevitables y constituyen, en sí mismos, oportunidades de aprendizaje realmente excepcionales.

Las actividad académica requiere una oralidad diferente a la habitual, a la familiar o social. El desarrollo de una oralidad con muy diversos registros que se adecuen a los contextos en que se utilizan es una empresa larga y costosa. Empezar cuanto antes el desarrollo de esta oralidad es una necesidad para quien pretenda dotar a sus alumnos y alumnas de esta competencia.

ACTIVIDADES HABITUALES. ESCENARIOS DE COMUNICACIÓN ORAL	
RESPUESTA EMOCIONAL	Asamblea. Una vez a la semana. Los alumnos y alumnas cuentan libremente aquellos acontecimientos personales que deseen compartir con el resto de la clase, el resto se interesa y pregunta sobre lo contado.
FUNCIÓN RELACIONAL	Actividades de cohesión de grupo. Una o dos veces a la semana. <ul style="list-style-type: none"> • Diálogos en grupos pequeños (4 o 5) con preguntas que dinamicen temas de conversación, que conduzcan a conocerse mejor (sobre comida, vacaciones, series de la tele..). • Debates de toda la clase sobre temas de interés o de actualidad.
RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS	Adaptación de “Mesa de la Paz”, de pedagogía Montessori. Cuando sea necesario. Improvisaciones sobre situaciones ficticias
CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO	Estrategias y técnicas de aprendizaje cooperativo. Todos los días. Discusión de respuestas, corrección de ejercicios, ayuda a los compañeros y compañeras, búsqueda de información, repaso de contenidos... <ul style="list-style-type: none"> • Folio giratorio • Frase mural • Escritura simultánea por parejas • 1-2-4
EXPOSICIONES	Presentación de trabajos realizados en equipo al resto de la clase. Mensualmente. Lectura de obras literarias al resto de la clase. Semanalmente.

Figura 3. Escenarios de comunicación oral a partir de actividades habituales

[Elaboración propia]

3.3.2. Organización de estructuras en el aula para la producción oral

Siguiendo el esquema de actividades planteado en el apartado anterior, es necesaria una distribución del espacio y del mobiliario que permita una gestión operativa de las diferentes necesidades espaciales y de agrupamiento que requieren los distintos tipos de actividades, dichas necesidades son en ocasiones muy dispares. Partiremos de una organización general del aula. El alumnado se distribuye en equipos de cuatro miembros con una orientación en el espacio que permita modificar los agrupamientos.

Se dota al aula de un rincón en el que se dispone de material para el aprendizaje emocional y la resolución de conflictos en el que se utiliza una adaptación de la mesa de la paz de la metodología Montessori (dibujo 1), En ocasiones, es necesario variar la agrupación base en otra de grupos de refuerzo o *expertos* (dibujo 2). En otras ocasiones, la distribución requiere contener los grupos para un trabajo en equipo o disponer de más espacio para realizar actividades de todo el grupo de clase (dibujos 3 y 4).

En el Esquema 1:

- Los alumnos y alumnas distribuidos en equipos se orientan hacia la pizarra. Esta distribución permite prestar atención a las explicaciones generales y que el profesor o profesora se mueva libremente por el espacio.
- Los alumnos y alumnas con necesidades de refuerzo se colocan en los extremos (mesas sombreadas) para poder agruparlos en los momentos precisos.
- En el extremo superior derecho se sitúa la mesa de la paz.

En el esquema 2:

- El grupo central recibe la atención directa del docente mientras el resto trabaja de forma autónoma.

En el Esquema 3 y 4: esta distribución permite tres tipos de actividades:

- El alumnado trabaja en equipo en grupos base.
- El alumnado en el centro del aula en forma de círculo ovalado utilizando pequeñas alfombras de cartón para la Asamblea y en la realización de debates.
- El alumnado en filas, frente a la zona de pizarras para su utilización y para las exposiciones de trabajos; se emplean las alfombras de cartón.

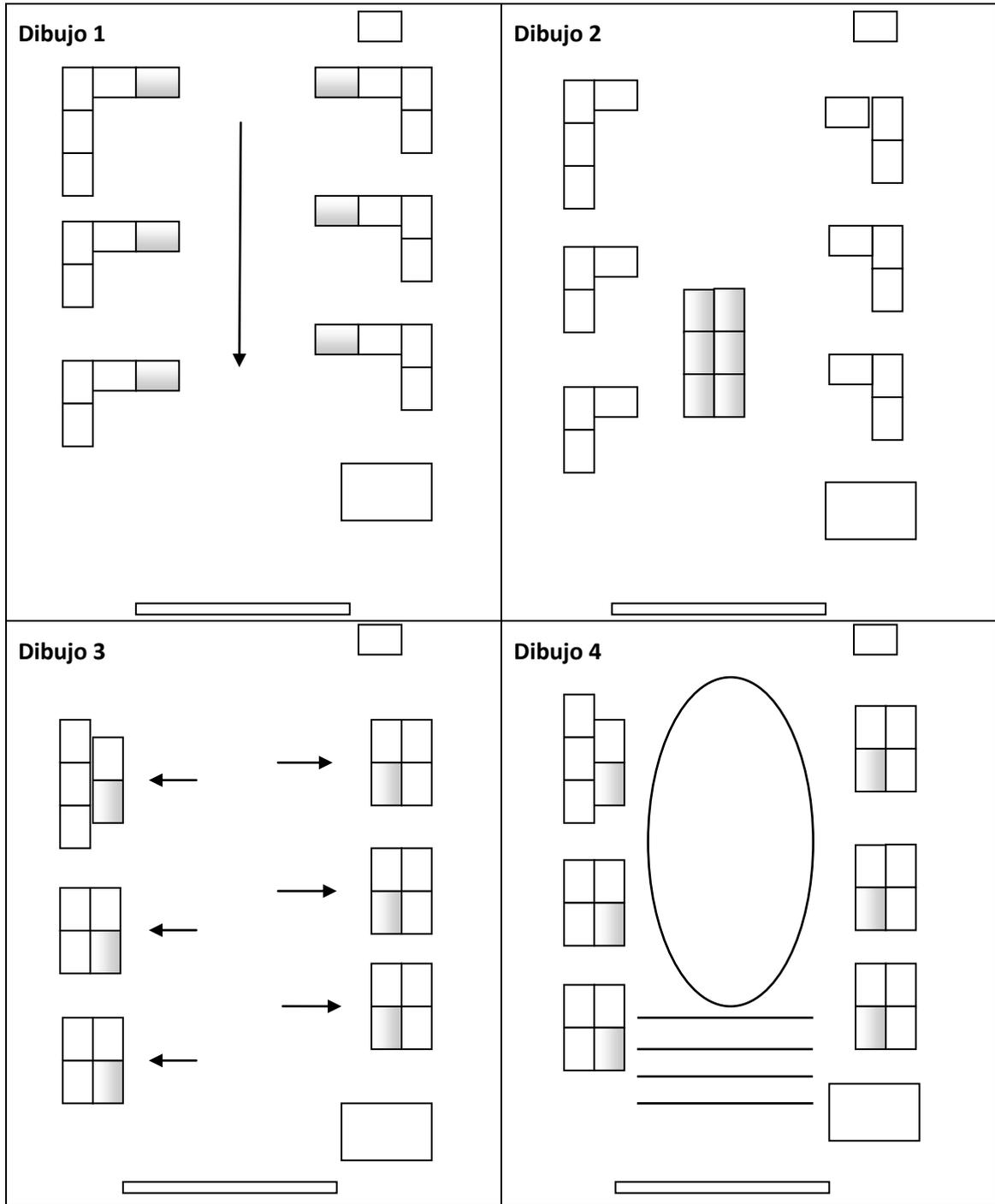


Figura 4. Organización del aula en función de los escenarios comunicativos

[Elaboración propia]

3.3.3. Uso de las estructuras de comunicación oral en la vida escolar. El aprendizaje cooperativo

El aprendizaje cooperativo se basa en la organización de espacios y actividades para que el aprendizaje se convierta en una experiencia social, ya que depende del intercambio de información entre estudiantes. Como dicen Johnson y Holubec (2013; en Mayordomo y Onrubia, 2015, p. 19), “Los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás”. El aprendizaje cooperativo se opone al individual y competitivo, “supone compromiso con un objetivo compartido, reciprocidad, mutualidad y (re)negociación continuada de significado” (Vas y Littleton, 2010; en Mayordomo y Onrubia, 2015, p.20). No hay aprendizaje cooperativo a menos que en la realización de actividades cooperativas se pongan en marcha los elementos que componen dicha forma de aprendizaje:

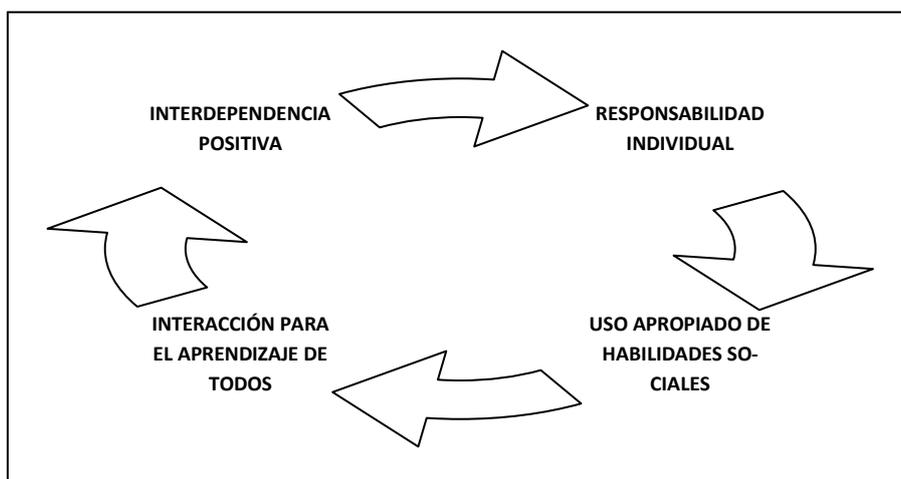


Figura 5. Elementos del aprendizaje cooperativo

[Elaboración propia, a partir de Mayordomo y Onrubia, 2015, p. 21]

Son muchos los estudios que avalan la idea de que, en el aprendizaje cooperativo, se obtiene mayor rendimiento en distintas variables, no solo cognitivas:

1. Mayor rendimiento y productividad en el aprendizaje.
2. Mejora de las relaciones sociales interpersonales.
3. Bienestar psicológico mejorando la salud y la autoestima.

Para Johnson y Johnson (2014; en Mayordomo y Onrubia, 2015, p. 26), “La psicología cognitiva y las perspectivas constructivistas y socioculturales (entienden) el aprendizaje

como un proceso activo y constructivo social y contextual, en el que los aprendizajes construyen y reconstruyen significados gracias a la interacción y el diálogo con otros”. El aprendizaje cooperativo es un proceso mediado por el lenguaje y por determinados usos del lenguaje. De acuerdo con Antoni Badía (en Mayordomo y Onrubia, 2015, p. 129), “La habilidad comunicativa es la base del aprendizaje cooperativo. Preguntar, responder, explicar, describir, negociar argumentar o reflexionar”.

Por su parte, Mercer (1997 y 2001) distingue tres formas de conversación que aparecen en el aprendizaje cooperativo:

- Conversación acumulativa: se van sumando puntos de vista y aportaciones orientadas a buscar elementos comunes, se caracteriza por las repeticiones.
- Conversación disputativa: cada miembro trata de convencer de la valía de su punto de vista.
- Conversación exploratoria: orientada hacia la construcción conjunta de ideas y el progreso del conocimiento del grupo.

La figura del docente adquiere una nueva dimensión bajo estos criterios. Su función ya no es la de transmitir conocimientos, sino fomentar aprendizajes. Como dice Del Río (1993, p. 11), “contribuye al proceso del aprendiz en la medida que le permite participar en actividades conjuntas, le ayuda a estructurar la situación como si el aprendiz ya fuera ligeramente más competente de lo que en realidad es”. En este marco, el conjunto de habilidades pragmáticas del profesor van más encaminadas a la escucha que a la producción; escucha que le permita orientar y reconducir las interacciones y las reflexiones conjuntas. Su función ha cambiado y también las tareas que ha de realizar. En Mayordomo y Onrubia (2015, pp.36-37), se mencionan las tareas siguientes:

1. Preparar escenarios cooperativos, técnicas que emplear, definir objetivos o facilitar materiales.
2. Supervisar la calidad de la interrelación durante el proceso en la forma y en la pertinencia del contenido. Intervenir para mejorarla en lo posible ofreciendo claves y ayudas personalizadas. Consolidar aprendizajes.
3. Reflexionar sobre la consecución de los objetivos perseguidos y de los procesos seguidos.

4. ESCENARIOS Y ANÁLISIS DE PRODUCCIONES ORALES EN TERCER CURSO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

4.1 Objetivos y metodología

4.1.1. Objetivos

Los objetivos que pretendo conseguir son los siguientes:

1. Dotar el aula de escenarios que faciliten la enseñanza-aprendizaje sistemática e integrada de la lengua oral en el tercer curso de Educación Primaria.
2. Analizar las producciones orales grabadas para conocer la evolución y necesidades educativas para la enseñanza de la lengua oral.
3. Mejorar el clima de aula y la resolución de conflictos a través de la mejora de la competencia comunicativa oral.

4.1.2. Metodología

La investigación la he llevado a cabo en un colegio público de la ciudad de Valladolid; un centro bilingüe de tres líneas educativas en todos los niveles de Infantil y Primaria, y con una ratio de veinticinco alumnos y alumnas por aula. El centro está situado en un barrio periférico que, con el crecimiento de la ciudad, se ha rodeado de una amplia zona residencial y al que acuden alumnos y alumnas de varias zonas de la ciudad, pueblos y urbanizaciones cercanas. El nivel sociocultural de las familias es mayoritariamente medio o medio-alto con algunas excepciones. El centro cuenta con dos edificios, uno para Infantil y otro para Primaria, separados por el patio de recreo. El barrio cuenta con otros dos centros públicos en las inmediaciones.

El grupo de tercero de Educación Primaria, con quien se ha llevado a cabo las actividades, está compuesto por 13 alumnas y 12 alumnos. Al comenzar este curso, y siguiendo la política del centro, el alumnado fue mezclado con los tres cursos que hay en el nivel, de manera que, aunque se conocen desde Infantil, es la primera vez que están juntos como grupo de clase.

Desde mi llegada a este centro, en el curso 2014-2015, y a iniciativa del equipo directivo, se han ido incorporando recursos y técnicas de aprendizaje cooperativo en las aulas. En el curso 2015-2016, se realizó en el centro un curso de formación de “Aprendizaje Cooperativo”, al que asistió con interés la mayoría del claustro. Al finalizar dicho curso de formación, se decidió comenzar con la incorporación y puesta en práctica de un mínimo de estructuras cooperativas comunes, de forma que pudieran ser empleadas por el conjunto de profesores y profesoras que imparten clase en cada grupo y nivel.

La puesta en práctica de una metodología cooperativa supone diseñar actividades en las que los alumnos y alumnas trabajen por el aprendizaje común. Este hecho requiere el uso del lenguaje oral. La oralidad y el aprendizaje común necesitan un aula adaptable, en la que se puedan modificar los espacios físicos para acomodarlos a las distintas situaciones comunicativas. Las interacciones comunicativas orales, el uso del lenguaje oral, es el vehículo de intercambio psíquico y emocional que crea o destruye los lazos que hacen posible el aprendizaje.

De esta manera, un niño enfadado porque le han empujado en la fila, no estará en disposición de aprender hasta que haya podido resolver la causa de su enfado y, para ello, necesitará hablar con la persona en conflicto y obtener de ella una respuesta satisfactoria. Dos niños o niñas no pueden aprender juntos si el que no sabe o no entiende necesita “copiar del otro” porque no sabe preguntar “¿Cómo lo has hecho?”, y porque el más capaz lo será aún más si consigue explicar aquello que sabe. Esto lo conocen todos los docentes, pero no siempre se le da la importancia y el tratamiento educativo que merece, sin importar la metodología que estemos utilizando.

El diseño y puesta en marcha de los diversos escenarios se han realizado durante el primer trimestre del curso, y las grabaciones se han producido el segundo trimestre. Se ha recogido material de los diversos escenarios y de todos los alumnos y alumnas. Una de las principales dificultades ha sido obtener grabaciones con una calidad suficiente que permitiera el análisis del lenguaje oral ya que el volumen de los niños y niñas era muy bajo mientras que el nivel de ruido durante las actividades era bastante alto. Tengamos en cuenta que muchas de estas actividades se realizan en pequeños grupos en los que hay varias personas hablando a la vez. Para ello ha sido necesario sincronizar tipos de actividades en las que se compagina la grabación oral y otra escrita o de lectura individual en silencio.

4.2. Los escenarios

Entiendo que es muy interesante crear en el aula escenarios que faciliten la tarea. Llamo *escenarios* a aquellas situaciones de comunicación oral que forman parte del día a día, situaciones que se realizan en el aula de manera sistemática, porque son necesarias y porque dan respuesta a las necesidades de los alumnos y alumnas. Las llamamos *escenarios* porque están concebidas como una estructura que forma parte de “nuestra forma de estar en la escuela”, y van más allá del diseño de actividades en un sentido tradicional como propuestas concretas con la única función de enseñanza-aprendizaje de contenidos curriculares concretos. Son *escenarios* porque son demandados por el alumnado, “¿Teresa, puedo ir a la mesa de la Paz, es que tengo que hablar con...?”, “¿Teresa, cuándo vamos a contar lo del fin de semana?”. Para ello, debemos dar respuesta a varias cuestiones de gran importancia: disposición espacial, agrupaciones, actividades que realizar y su estructura para que respondan a los contenidos curriculares. Después de un primer análisis de las interacciones propias de la vida escolar, se pueden observar situaciones que forman parte de lo cotidiano de las aulas y que, al mismo tiempo, surgen de las necesidades de los alumnos y alumnas.

a) Necesidad de contar las cosas

La primera de estas situaciones es la *necesidad de contar las cosas* que, para el alumnado, es una necesidad de especial relevancia. Son pequeñas anécdotas o acontecimientos familiares, personales o cercanos y que, por algún motivo, les resulta emocionalmente importante. Para dar respuesta a ella, hemos elegido como escenario una actividad iniciada en la etapa de Infantil, denominada *Asamblea*. Una vez a la semana, todos y todas sentados en círculo comparten sus temores, inquietudes, alegrías o tristezas.

Durante la actividad, cada uno cuenta voluntariamente lo que quiere siguiendo un orden de intervención moderado por la tutora, en un primer momento, y después, un alumno o alumna asumirá esa función de moderador. Cualquiera puede preguntar al narrador con intención de aclarar o interesarse por lo que dice. El tiempo de exposición no está limitado pero la premisa es que “Tenemos que ser claros y breves porque todos y todas queremos hablar”. Al final de todas las exposiciones, cada grupo piensa una pregunta que formulará al resto de los equipos, pregunta relativa a lo contado en la actividad. El tipo de texto oral suele ser narrativo o descriptivo, y en ocasiones, surge el dialogal.

b) Resolución de conflictos

Otra de las situaciones que tiene un fuerte componente emocional es la *resolución de conflictos* que se dan en la interacción personal. Para dar respuesta a ella, hemos instalado en la clase, como escenario, una “Mesa de la Paz”, adaptación de la propuesta con el mismo nombre de pedagogía Montessori. La mesa puede utilizarse en cualquier momento a petición del alumnado o sugerencia del profesorado. Está situada en un rincón del aula, decorado con material que vamos trabajando sobre contenidos en educación emocional.

La mesa tiene una doble finalidad; por un lado, lugar al que acudir cuando estamos molestos con alguien y no hemos podido aclarar la situación. Para ello tenemos una hoja con algunas frases que invitan a la reflexión antes de abordar el tratamiento del conflicto, el dibujo de una mano en la que van alternando las suyas cuando cuesta respetar el turno de palabra, y una campana de cascabeles que harán sonar las personas en conflicto cuando lo dan por resuelto. Por otro lado, la mesa es un lugar de *refugio emocional* al que acudir cuando se necesita encontrar tranquilidad. Para ello tenemos diverso material como cuentos sobre emociones, música u objetos relajantes.

La práctica oral se ejecuta a través de textos argumentativos y dialogales para aclarar la situación. La actividad se realiza en función de los conflictos reales y únicamente participa el alumnado implicado; por ello, una vez por semana proponemos improvisaciones con situaciones ficticias sobre las que todos reflexionamos.

c) Equipos de trabajo

La tercera situación que planteamos como habitual son los *equipos de trabajo*, grupos heterogéneos de cuatro alumnos y alumnas que se sientan y trabajan juntos durante un trimestre. Cada uno de los componentes del equipo desempeña una función o papel, que rotará quincenalmente, de manera que todos pasen por todas las funciones. El escenario se plantea a través de actividades de cohesión de grupo. Con ellas se pretende que los alumnos y alumnas se conozcan, sepan cómo son, cuáles son sus gustos, preferencias, habilidades o dificultades, al tiempo que se establece un vínculo que ayudará a crear un buen clima de trabajo. Algunas de las actividades son buscar un nombre de equipo, un saludo de equipo y conversaciones sobre temas no curriculares inducidos o propuestos libremente.

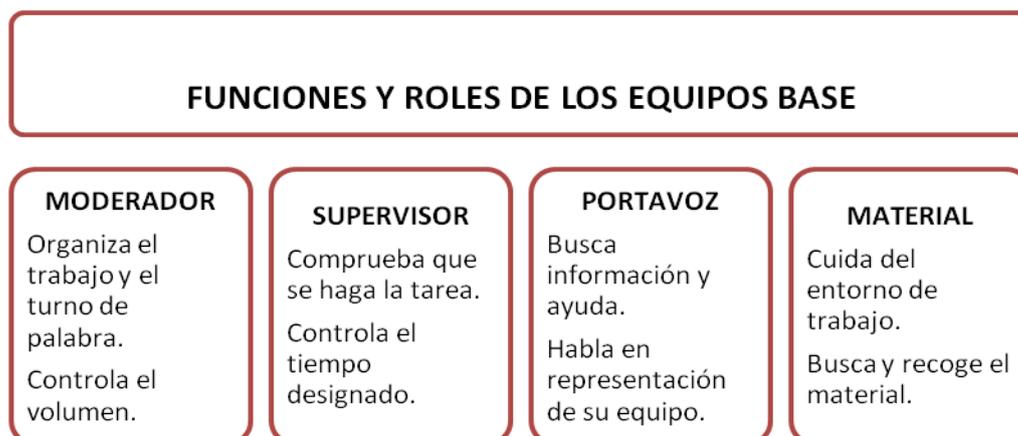


Figura 6. Roles y funciones de los componentes en cada equipo base

[Elaboración propia]

También los debates de todo el grupo de clase, sobre temas de interés o actualidad, suponen un escenario que permite a alumnos y alumnas conocer, compartir y respetar puntos de vista diferentes, así como exponer y argumentar para la defensa de los propios. Nuevamente, el tipo de texto oral que suele surgir puede ser muy diverso, desde el dialogal al narrativo, descriptivo y, en el caso de los debates, el argumentativo.

d) Construcción de conocimiento

Una cuarta situación se presenta en los momentos en que los grupos realizan actividades encaminadas a la *construcción de conocimiento*. El escenario habitual es el trabajo en parejas para la realización y corrección de ejercicios; situaciones de ayuda entre iguales o repasos en grupo en las que las dinámicas de intercambio comunicativo oral se completa con el escrito. Nuevamente, se mezclan distintos tipos de texto oral, sobre todo, el expositivo y el argumentativo.

e) Exposición de trabajo

La quinta y última situación que proponemos tienen un carácter expositivo. Son escenarios en los que, en parejas o en pequeño grupo, se *presenta un trabajo* ante el resto de la clase. Las actividades propuestas son exposiciones de contenidos de cualquier materia, trabajo realizado en equipo, así como la lectura al resto de la clase de una obra literaria. Este escenario, por ser el más académico, es el menos frecuente, pues creo que, para los niños y niñas de estas edades, es oportuno partir de sus intereses y necesidades.

4.3. Análisis del discurso oral

En los anexos I-V recojo la transcripción del discurso oral de las cinco actividades llevadas a cabo con el alumnado objeto de estudio:

- Anexo I : asamblea 1 y asamblea 2
- Anexo II: conflictos reales (1-6) y conflictos ficticios (7-16)
- Anexo III: actividad de cohesión de grupo (1-6)
- Anexo IV: debate 1 y debate 2
- Anexo V: exposición 1 y exposición 2

4.3.1. Competencia lingüística

A esta edad los niños y niñas utilizan un lenguaje muy sencillo y espontáneo. El conocimiento gramatical de la lengua es algo abstracto para ellos y las reglas gramaticales no se tienen en cuenta a la hora de comunicarse oralmente; sin embargo, poseen un conocimiento de la estructura gramatical de la lengua materna que les permite comunicarse con eficacia en la mayoría de los casos e, incluso, corregir sus propias producciones orales e interpretar las expresiones de los demás.

A) Nivel fónico

En todos los escenarios analizados, podemos observar el enorme interés que niños y niñas tienen por hablar y contar las cosas que les interesan o preocupan. Sin embargo, es llamativo el hecho de que les resulta difícil hablar ante una audiencia. Normalmente, se dirigen a la profesora en lugar de a sus compañeros y compañeras y suelen hacerlo en un tono bajo. Hablan a gran velocidad como si quisieran terminar pronto y tienden a incrementar la velocidad y bajar el tono a medida que avanzan en su intervención. Aun así, tono, entonación y articulación de los sonidos son suficientes para asegurar la comunicación, a pesar de que encontremos algunas palabras ininteligibles. En ocasiones, suprimen la pronunciación de algún sonido al final de la palabra o emiten sonidos innecesarios.

A esta edad se encuentran en pleno cambio dental y es frecuente que lleven correctores de paladar, lo que les dificulta la articulación correcta y les influye en la seguridad con la que abordan las producciones orales. En este grupo, en concreto, hay cinco alumnos con corrector. Al comienzo de la intervención, es frecuente que la mayoría de los

alumnos y alumnas alargue las vocales al final de las palabras e introduzca algún tipo de elemento paralingüístico con objeto de pensar y organizar el discurso; este fenómeno es más acusado en los alumnos y alumnas que presentan dificultades en otros ámbitos como el lenguaje escrito, habilidades sociales, déficit de atención o hiperactividad. Cabe señalar la dispar frecuencia en función de los escenarios, muy acusada en asamblea y cohesión y, prácticamente, inexistente en el caso de la resolución de conflictos.

[...] ee...el sábado ee...ee...mm [habla muy bajito]

[...] no sé si por allí [señalo al otro lado de la clase] te oyen, yo estoy cerca, es mejor que les mires a ellos [le digo] (asamblea 1. Carla)

[...] que...un día no se cual [ríe] pues estaba jugando a... a la consola y...a al Súper Mario Bros dos y... me pasé...mundo uno, mundo dos, mundo tres, mundo cuatro y llegué al mundo cinco y... (asamblea 2. Héctor L)

[...] ee..sí...mm...un elefante (dice mirando al techo con actitud de pensar) (cohesión 3.)

Es muy frecuente la omisión de algún sonido en interior de palabra (síncopa), sobre todo, supresión del sonido [d] intervocálico en participios terminados en *-ado*, en cualquiera de las situaciones o escenarios; fenómeno muy común en el español general:

[...] a mí me ha gustao porque era mm...muy corta pero movida, movida (ríe) (debate 1)

[...] si me has pegao tú en la fila justo cuando hemos entrao (conflicto 3)

[...] Que mi madre me ha comprado un despertador porque el otro día el que tenía se había estropeao (asamblea 2. Elena)

[...] ee...a mí sí porque...puedes aprender cosas nuevas y puedes enseñar a los demás a hacer cosas que a ellos... que les interesaría pero no se han apuntao (cohesión 6)

A veces, los alumnos y alumnas unen palabras como resultado de haber omitido un sonido o grupo de sonidos, aféresis muy extendida en el español general; por fonética sintáctica, se encuentran sílabas iguales y una de ellas no se pronuncia: *hecho* por *he hecho*, *hacia tras* por *hacia atrás*, *porques* por *porque es que*.

[...] que yo...ee... que este fin de semana...el...sábado hecho jabones (asamblea 2. Elena)

[...] que me caí hacia tras (contesta) (asamblea 2. Diego)

[...] porques que estaba jugando a pillar (conflicto 17)

Un caso llamativo en este registro oral es la particular creación de una palabra compuesta por la unión de dos palabras diferentes; el compuesto resultante es muy original: de *contentamos* y *alegramos* surge *calengramos*:

[...] [hay murmullo general y levanta las manos pidiendo silencio] el viernes en el cumpleaños de Laura me lo pasé muy bien, aunque al principio, nos fuimos todos, nos enfadados, no sé por qué, pero luego nos calengramos y entonces estuvimos jugando a...a piraña que me encantó porque teníamos que tirarnos y a mí me tiraban y me hacían un daño, pero bueno, me lo pasaba bien (asamblea 2. Paula)

Otras veces, al alumnado le cuesta pronunciar algunas palabras que no forman parte de su vocabulario habitual; son palabras que contienen metátesis, es decir, cambio de lugar de algún sonido de la palabra:

[...] a mí me gustaría ver e...un oso panda porque me gusta...porque es herbrívolo y... es bonito (cohesión 4)

En el caso de que se utilicen palabras que forman parte de su vocabulario habitual, suelen darse cuenta del error fonético y se corrigen de forma espontánea:

[...] ¿con conservas alguno? yo sí, yo consejo, conservo otro...muñeco pero... también está desgastado (cohesión 1)

La variación del tono de voz puede estar condicionada por diversas motivaciones, pero siempre se encuentra muy ligada al ámbito emocional. Así, un alumno hace una pregunta y, como no le responden, aumenta el volumen para obtener respuesta, quiere saber cuál es ese sitio dónde Paula se lo pasó tan bien:

[...] ¿y dónde era el cumpleaños?(pregunta un niño, al no tener respuesta repite más alto) (asamblea 2. Paula)

Alguien ha mencionado que Arturo se metió un gol en su propia portería y, ante la alusión, surge la necesidad de aclarar el hecho:

A mí no me metieron en propia, a mí se me escapó [aclara Arturo rápidamente en tono ofendido. Algunos se ríen y hacen gestos de diversión, palmadas o balanceos] (asamblea 1. Diego)

Esta correlación entre entonación y emociones se hace patente en las situaciones de conflicto reales, en las que se transmite y se percibe si realmente los interlocutores entienden a la otra parte:

[...] porque tú estabas dando empujones en la fila (habla muy bajito y acentúa mucho la última palabra) (parece nervioso y no para de balancearse) (conflicto 3)

[...] yo eso no lo he dicho, lo he decía para mí porque al final me ibais a echar ahora la culpa a mí (habla muy deprisa y con cara preocupada, totalmente colorado) (conflicto 6)

La variación entonativa en las situaciones de conflicto ficticias intenta dar credibilidad a lo que se dice, pero se consigue normalmente el efecto contrario:

[...] pero es que me siento mal [entona de forma especial el adjetivo mal] (conflicto 12)

[...] yo un poco me siento mal porque no te quería hacer eso [con una entonación interrogativa al final. Retira la mano, la pone la compañera, la retira y la vuelve a poner para disculparse]. Perdona (conflicto 17)

Debido a esta relación entre entonación y estado emocional, a los niños y niñas de esta edad les resulta muy difícil utilizar variaciones entonativas para enfatizar su discurso. La única excepción aparece en las exposiciones, situaciones en las que los alumnos y alumnas utilizan una entonación expresiva común para focalizar el título del tema expuesto:

[...] se llama Ordesa y Monte Perdido [hablan todos a la vez] (exposición 2)

[...] hemos elegido Picos de Europa [hablan todos a la vez] (exposición 2)

[...] El rocío misterioso [hablan todos a la vez] (exposición 1)

B) Nivel Gramatical¹

La concordancia de género y número se establece correctamente entre determinantes, sustantivos y adjetivos, así como entre núcleo del sujeto (sustantivo) y núcleo del predicado (verbo), salvo alguna excepción:

[...] estoy molesto [es una niña] porque me has cogido... molesta [rien las dos] porque yo creía que esa cosa no era de nadie (conflicto 7)

A veces, al alumnado le cuesta encontrar el tiempo verbal más adecuado:

[...] que el sábado me compraron chuches y mi madre ha salido de la tienda y me ha reñido un poco porque había tardado mucho en elegir las chuches pero...igual las tenía [se reuerce las manos y al final me mira] (asamblea I. Carla)

¹ Los casos de leísmo y de láismo no los consideramos errores lingüísticos, sino rasgos lingüísticos propios del habla de una zona dialectal.

[...] yo tengo un mu... yo tenía un muñeco que era...pequeño que era... un peluche... pero ya no le tengo porque mi madre con los dos años ya me...lo quitó (cohesión 1)

Normalmente, utilizan frases sencillas en las que yuxtaponen la información o la unen mediante conjunciones, las más frecuentes son *y*, *pero* y *porque*:

[...] yo...vivo con...mi madre, mi padre y mi hermano y son...y a veces me enfado con mi hermano (cohesión 2)

[...] Pues a mí... el conejo porque...no muerde [dos de ellos continúan la broma sin escuchar distraendo a la narradora](cohesión 3)

[...] que...el domingo en catequesis como...siempre nos vemos en una sala...pero como esa sala que siempre nos vemos estaba ocupada nos tocó bajar abajo a la iglesia y hicimos la catequesis en la iglesia (asamblea 1 Ruth)

[...] la serpiente de cascabel porque es venenosa y no quiero morir (cohesión 4)

Como es característico del lenguaje oral, es frecuente que las palabras aparezcan “desordenadas” en el enunciado, incluso da la impresión de caos informativo, pues se van añadiendo datos según avanza la comunicación:

[...] que a mí... como la familia de mi madre... e ... me gusta que me visiten más porque son más de mi edad mejor juego más con ellos pero la familia de mi padre también me gusta pero...son más mayores y casi no pedo jugar (cohesión 2)

[...] ¿recuerdas tus primeros juguetes? sii...yo tenía un caballo de pequeño y ahora le sigo teniendo que...es de...Toy Story... y es mi estilo... me lo regalaron de pequeño y se mueve...y también tengo Toy Story [ininteligible] tengo todos los muñecos y me encanta jugar con ellos (cohesión 1)

También son frecuentes en el lenguaje oral las frases incompletas, pues mucha información es compartida por los participantes, o viene inferida por el contexto:

[...] a mí me gustaría también lo de Carla pero también porque tiene muchos monumentos muy bonitos (cohesión 4)

[...] no te ha colao por que iba delante Martina y yo no he visto (conflicto 4)

[...] que a mi tía la han operado por segunda vez...y...va con muletas y también au...a una de mis mejores amigas se ha hecho una fisura en el dedo gordo, porque yo, sin querer, le tiré una bola de bolos de 16 kilos (asamblea 1. Martina)

C) Nivel Léxico

Utilizan un vocabulario sencillo y propio del estilo coloquial. Las clases de palabras varían en función de los escenarios; en las asambleas, abundan artículos, nombres, pronombres y verbos que usan para describir las acciones realizadas:

[...] que el sábado...jugué un partido...primero ee...íbamos perdiendo, luego remontamos 2-1, luego ellos nos empataron y a...ahí yo metí el segundo, el tercero y el cuarto y luego ya quedamos 6-2 ganando (asamblea 1. Víctor)

[...] Que el otro día mi abuela me invitó a comer con mis primos...y des, y después mis primos se tuvieron que ir...y después yo me fui a dar un paseo (asamblea 1. Izan)

En la resolución de conflictos se hace necesaria la comunicación de sentimientos y necesidades emocionales que requieren un vocabulario específico, un vocabulario aún por adquirir y que irán incorporando significativamente, al tiempo que sean capaces de concretar en palabras un mundo interior que apenas empiezan a conocer.

Lucía necesita que Arturo se disculpe por haberla empujado, de forma voluntaria o involuntaria por parte de Arturo:

[...] yo no quería empujarte

[...] me da igual, veníamos los dos de atrás, y sabes que yo antes no sabía que habías pues la mano ni nada, y luego ya, pues, me empujas porque dices que estabas tú primero (conflicto 1)

Diego se siente mal después de haber insultado a Héctor, pero no sabe cómo decírselo:

[...] ¿te sientes mal cuando se lo llamas? [le pregunto, y asiente con la cabeza; entonces yo le animo]

[...] Yo tampoco me siento bien (conflicto 2)

Aitor busca, en un listado de palabras, una que le ayude a decirle a Arturo cómo se siente cuando no quiere trabajar con él:

[...] me siento [y le señala la palabra escogida en el cartel]

[Pone cara de estar sorprendido, y añade][...] pues lo siento (conflicto 5)

En las actividades de cohesión, hablan de gustos, preferencias, deseos o costumbres; son habituales las descripciones, por lo que aparecen adjetivos y adverbios. En función del

tema elegido, se utiliza un campo semántico con su vocabulario específico: familia, animales, juguetes, etcétera:

Yo tengo un peluche que me lo regalaron cuando era pequeña, eee..., y todavía lo tengo, pero ya está un poco roto (cohesión 1)

Yo tengo tíos y primos en... Palencia y en Burgos y, a veces, voy a visitarlos (cohesión 2)

A mí me gustaría vivir en Galicia porque hay montañas y ahí puedo tener mi casa (cohesión 4)

Los debates y exposiciones requieren un lenguaje más formal y específico. Es habitual que no se utilice adecuadamente el vocabulario propio de este registro, pues no forma parte de sus intereses; además, son palabras aprendidas y, de momento, poco significativas para ellos.

A mí me ha gustao... me ha gustado, por una parte, porque era muy divertida y, por otra parte, no me ha gustado porque ha sido muy repetitiva y aburrida (algunos no entienden el comentario contradictorio aburrida y divertida, alboroto general) (debate 1 Carla)

Los árboles son importantes porque necesitamos oxígeno limpio para la vida (debate 2. María)

Nos ha tocado las Islas Atlánticas de Galicia [al unísono]

Y lo podemos proteger cuidando su fauna y su vegetación

También lo podemos proteger su flora (exposición 2. Lucía)

4.3.2. Competencia sociolingüística

El alumnado presenta un alto grado de adecuación en su uso lingüístico. Las actividades planteadas parten del lenguaje espontáneo de los niños y niñas en un contexto y situación escolar. El diseño de los escenarios garantiza una alternancia en el uso de la palabra a través de un orden establecido, mediante la figura de un moderador o la utilización de un dibujo de sobremesa en el caso de los conflictos. De igual modo, la actividad concreta delimita el uso equilibrado del tiempo empleado por los participantes.

Aunque a esta edad son bastante capaces de respetar el turno de palabra, en ocasiones, se dejan arrastrar por el deseo de comunicar, sobre todo en temas especialmente relevantes para sus intereses, sin darse cuenta de que no es su turno para hablar. Como en

otras ocasiones, esta tendencia aparece con mayor frecuencia en los alumnos y alumnas que presentan otras dificultades.

Volvemos al momento en el que Arturo necesita contar que no se metió en propia, sino que se le escapó el balón:

[...] Arturo luego cuentas lo tuyo ¿vale? [le recuerdo] (asamblea 1. Diego)

Ha surgido el tema de la celebración de los cumpleaños y muchos necesitan contar lo que hubo en el suyo, un niño grita por encima del murmullo general, necesita contarlo:

[...] no puedes contar tus cosas, puedes preguntarla a ella (recuerdo, insisten) puedes preguntarle a ella pero no contar tus cosas porque entonces no estamos respetando cómo es la actividad (asamblea 2. Lucía)

En otras ocasiones, de forma involuntaria, saltan el turno de alguien, que no reclama su intervención o lo hace de pasada sin que el resto le preste atención:

[...] y yo estoy de acuerdo con...a veces... [mueve la cabeza con gesto de desaprobación, le han saltado el turno sin darse cuenta y él no ha dicho nada] (cohesión 2. Jorge)

En ningún caso se produce en la resolución de conflictos. En este escenario, la alterancia en el uso de la palabra se produce entre dos participantes, lo que reduce al mínimo el tiempo de espera.

El alumnado establece el orden de intervención en el caso de las exposiciones. A veces, se producen errores que son subsanados mediante el lenguaje no verbal:

[...] ee...Picos de Europa está al norte de España y también al norte de Castilla y León y está... [se adelanta la próxima en exponer] se puede proteger...[hace un gesto con los hombros, al darse cuenta, dos de los componentes la miran con enfado] (exposición 2. Héctor R)

Como ya señalamos en otras partes del trabajo, hay diferencias en la capacidad de escucha en el propio alumnado. Cabe destacar que la especial motivación que encuentran en estos escenarios supone un refuerzo para el alumnado con déficit de atención, que es capaz de mantener su interés sin las dificultades que presentan en otras situaciones más académicas, como las explicaciones generales del profesorado. El grado de interés y escucha es muy alto, en general, como queda reflejado en las intervenciones espontáneas en el transcurso de las actividades.

Diego da su opinión sobre las chuches al hilo del relato de Carla:

[...] A mí no me gustan las chucherías [dice otro niño] (asamblea 1. Carla)

Héctor anima a Aitor a conseguir algo que se ha propuesto:

[...] si lo consigues, te damos un aplauso [añade otro niño y él levanta los brazos y emite un sonido de satisfacción] (asamblea 1. Aitor)

Martina corrobora que Emma ha traído unas gafas nuevas:

[...] las que tienes puestas [digo, fijándome en sus gafas] ¡es verdad, que bonitas! ¿las habías traído ayer? [pregunto]

[...] sí [dice una niña], desde el lunes (asamblea 2. Emma)

Risas generales ante el comentario de que el premio de una carrera de relevos no fue una medalla, sino chuches:

[...] no, me dieron chuches [risas en general] (asamblea 2. Carmen)

Y en muchas ocasiones, revuelos y comentarios ante temas de interés general:

[...] yo ayer me hice un esguince porque me pisaron y uno que...pesa 50 kilos [¡ala!, murmullo general] (asamblea 2. Héctor R)

[...] en carnaval [añade, empieza a haber murmullo, todos y todas quieren hablar de sus actividades y disfraces] (asamblea 2. Aitor)

Como ya hemos señalado, el alto de grado de motivación de estas actividades hace que todos y todas deseen participar, es muy rara la ocasión en la que no tienen nada que contar:

[...] [niega con la cabeza]

[...] ¿no vas a contar nada? [le pregunto, ella vuelve a negar con la cabeza] (asamblea 1. Cecilia)

Los cambios en la interacción social se observan en el mayor interés por los relatos ajenos. La etapa egocéntrica va dando paso a nuevas relaciones en las que el interés por contar lo propio va incorporando la curiosidad por los demás, lo que lleva al alumnado de esta edad a tímidos intentos por obtener información.

Aitor quiere saber por qué un niño pisó a Héctor en un partido:

[...] ¿pero qué tiene, que tiene contigo ese tío? [dice un niño sorprendido]

[...] pues que se cayó [risa general]

[...] ¡pero si te ha pisado! [insiste el mismo] (asamblea 2. Héctor R)

En este caso, Martina intenta improvisar una pregunta en la actividad de cohesión:

[...] a mí, sí, ¿puedo hacer una pregunta? [me dice]

[...] sí, puedes hablar de ese tema de lo que tú quieras [respondo]

[...] vale, ¿cuál es la afición, cuál es, no me acuerdo [pasa la tarjeta negando con la cabeza, y manifiesta risa nerviosa]

Como no acierta en la formulación exacta, insistirá más tarde:

[...] ¿cuál es la afición más favorita y la que hacemos más frecuentemente? [improvisa Martina] (cohesión 6)

Al tratarse de un único contexto, el escolar, la necesidad de adecuación se ve marcada por los distintos escenarios. Normalmente, los discursos se ajustan al momento y a los interlocutores con algunas excepciones.

Héctor demuestra agresividad y poca empatía al tratar de resolver un conflicto:

[...] ¿por qué me has dicho una palabrota?

[...] porque Jorge me lo ha enseñado

[...] ¿y si Jorge te enseña que hay que tirarse por la ventana tú te tiras por la ventana? (conflicto 2)

En esta ocasión, la respuesta de Héctor no es pertinente en absoluto:

[...] ¿hay algún animal que te dé miedo?

[...] el león blanco para que me coma [todos ríen] y, y así yo tenga hambre y que me eche kétchup [vuelven a reír, alguien pregunta – ¿pero no te da miedo? (cohesión 3)]

En otras ocasiones, las risas que se le escapan a la audiencia están totalmente fuera de lugar:

[...] yo vivo con mi padre, mi madre y mi hermano, pero mi hermano me pega patadas [lo ha dicho en tono jocosos, se ríen nerviosos, él no parece muy contento] (cohesión 2)

4.3.3. Competencia textual

En las producciones recogidas aparecen los tipos de texto narrativo, descriptivo, expositivo, argumentativo y dialogal; es decir, los cinco tipos de texto clásicos, según el crite-

rio de la finalidad o propósito comunicativo del hablante. Como es habitual en la comunicación oral, los tipos de texto aparecen en función de las necesidades comunicativas. El orden cronológico en las narraciones viene marcado por el uso de los tiempos verbales, los adverbios de tiempo y los conectores; entre los más utilizados, se encuentran *primero, luego y después*:

[...] que el lunes después de yudo, fui a francés, y después, me invitó una amiga a su casa y estuvimos estudiando juntas, y...luego a la ...y luego, nos pusimos a jugar y luego...hasta las ocho no me fui de su casa (asamblea 1. Lucía)

El alumnado encuentra gran dificultad para organizar la información, por ello se recurre a giros originales para establecer un orden. Víctor está relatando la secuencia de un partido y utiliza el adverbio *ahí*, con sentido temporal, para enfatizar el momento en el que empezó a marcar goles, y luego el momento final del partido:

[...] que el sábado...jugué un partido...primero ee...íbamos perdiendo, luego remontamos 2-1, luego ellos nos empataron y a...ahí yo metí el segundo, el tercero y el cuarto y luego ya quedamos 6-2 ganando (asamblea 1 Víctor)

Aitor utiliza la expresión temporal *el otro miércoles*, para referirse al miércoles pasado:

[...] pues que el miércoles...el otro miércoles he terminado el...el disfraz de bombero, y el próximo lunes voy a... en el centro cívico, voy a ir al carnaval disfrazado de bombero (asamblea 2. Aitor)

A veces, se produce cierta incoherencia en el discurso, que requiere aclaración para asegurar la comprensión. Unas veces relatan acontecimientos cuando lo que en realidad quieren transmitir es un deseo:

[...] que...a lo mejor...que yo podía haber ido a ver a Carmen pero como tenía una cena con la familia de mis padres no pude ir además también compitió una prima mía

[...] ¡vaya!, ¿te hubiera gustado ir a verla? [se afirma a través de construcción interrogativa] (asamblea 2. Ruth)

María trata de explicarnos que se cayó esquiando, pero su descripción del arrastre de la zona de debutantes no puede ser comprendido sin conocer el lugar.

[...] no, iba esquiando, pero estaba en el tubo que... vas con una cinta...

[...] sí (la animo a seguir)

[...] yo me caí en la cinta y me llevó la cinta para tras [risas] (asamblea 2. María)

Otras veces el lenguaje no verbal contradice el discurso. Víctor infiere que Carla se lo pasó bien torciéndose una mano, porque lo cuenta sonriendo, pero en realidad quiere comunicar que lo pasó mal:

[...] que se lo pasó muy bien porque está sonriendo [añade otro niño situado enfrente] (asamblea 2. Carla)

El grado de incoherencia discursiva aumenta cuando el contenido del discurso es poco significativo para los niños y niñas, como en el caso de las exposiciones de los cuentos, o el que se da entre el lenguaje verbal y no verbal en el caso de los conflictos ficticios.

Como en otros ámbitos, es frecuente que aparezcan textos poco coherentes entre los alumnos y alumnas que presentan otras carencias. En este caso, el alumno trata de llamar la atención contando algo totalmente inverosímil:

[...] a mí me gustaría ver el león blanco porque es un león, y me gustaría que me comiera [se ríe de su ocurrencia, los demás le acompañan] (asamblea 2. Héctor L)

El componente emocional condiciona las producciones orales. La coherencia del discurso es más difícil de conseguir en los conflictos reales; los niños y niñas son capaces de expresar lo ocurrido, pero no cómo se sienten con respecto a ello, o qué necesitarían recibir para reparar el daño causado:

[...] ¿y por qué haces caso a lo que dice Jorge si no tienes ni idea? [se inclina sobre la mesa, la actitud y el tono son agresivos; se frota la barbilla y sonrío sin saber qué contestar]

[...] ¿estás siendo amable? [pregunto; él se encoge de hombros] ¿Le estás diciendo cómo te sientes? (conflicto 2)

[...] no [responde], me siento muy mal cuando me llamas eso [añade]

4.3.4. Competencia estratégica

La estructura de los escenarios se pone de manifiesto, de nuevo, en el mantenimiento de la comunicación. Sin embargo, es un momento de apertura hacia los demás y los alumnos y alumnas necesitan establecer los usos lingüísticos en la interacción. La búsqueda de información y la acción que el discurso propio ejerce en el otro son situaciones que habrán de consolidar.

Es frecuente que se produzcan interrupciones, resueltas sin muchas explicaciones:

[...] Que el sábado...jugamos un partido...y en la primera parte...ee...ganábamos 2-1, metí un gol [un niño le empuja amistosamente desde la nuca hacia delante él, le da un codazo y añade- ¡quita!] (asamblea 1. Diego)

[...] y el domingo me fui a Segovia vi el...[un compañero le molesta hablándole al oído] el Acueducto y el Alcázar [añade sin hacer caso] (asamblea 1. Víctor)

Van apareciendo las preguntas al hilo de la narración en ese interés por los demás que contribuye a fomentar la comunicación:

[...] que el sábado por la tarde, fui a patinar con mis padres, y el domingo mi madre se compró un bicicleta nueva

[...] ¿de qué color es?, ¿es chula?, ¿o mal? [pregunta un niño; risas] (asamblea 2 . Cecilia)

Es importante en esta etapa que la figura del moderador ejerza de ejemplo competente en la búsqueda de intercambio comunicativo. La profesora será la encargada de dinamizar las intervenciones ejerciendo de modelo en el arte de clarificar o ejemplificar una escucha activa, para ir cediendo, progresivamente, este papel a los propios alumnos y alumnas:

[...] ¡qué me dices Jorge!, y eso ¿por qué? [pregunto] (asamblea 2. Jorge)

Pero donde mayores dificultades aparecen, en el ámbito de la competencia estratégica, es en el escenario de los conflictos. Recordemos que la mesa de la paz está siempre a disposición del alumnado, lo que significa que, habitualmente, son capaces de resolver sus conflictos autónomamente. Los conflictos registrados en este trabajo son situaciones propuestas por la docente después de comprobar que no habían sido resueltos.

Esta dificultad queda perfectamente reflejada en momentos de bloqueo donde las personas en conflicto no saben qué decir o repiten la misma idea sin avanzar en la comunicación. Solo podrán salir de esta situación circular con la ayuda de la profesora:

[...] mentira

[...] verdad

[...] mentira [coloca la mano en el turno y niega enérgicamente con la cabeza sin decir nada] (conflicto 3)

Micaela está desolada y no encuentra cómo explicar lo que le pasa, necesitará la ayuda de la profesora para encontrar sentido a lo ocurrido:

[...] pero es que... me siento mal... porque es que... [nerviosa pone y quita la mano del turno sin saber cómo explicarse] (conflicto 6)

La pérdida del escenario por la entrada de otro profesor en el aula termina con la conversación:

[...] ya, pero es que [un niño pasa por delante gritando e interrumpe, ha entrado el profesor de Educación Física y se van sin resolverlo]

Las actividades de cohesión de grupo son el desencadenante de temas de conversación mediante preguntas, pero la respuesta del alumnado se parece más a la ejecución de un ejercicio que a una verdadera conversación, carece de la espontaneidad de otros escenarios. Como ya se ha podido ver en muchos de los ejemplos, se destaca la importancia del lenguaje no verbal en el acto comunicativo de los niños y niñas, pues aún no son capaces de controlar sus reacciones espontáneas y acompañan sus producciones orales con multitud de gestos.

Con la puesta en práctica de la metodología de aprendizaje cooperativo, se utiliza en el aula el gesto codificado de levantar las dos manos a la vez para solicitar silencio y el uso de la palabra, procedimiento muy utilizado por todos los niños y niñas. En muchas ocasiones los gestos enfatizan las emociones surgidas en el acto comunicativo:

[...] que...el...domingo estuve donde mi primo, que era su cumple, y le regalé una maqueta para hacer la Tierra, y que la tenía que pintar y le dije a mi padre que le hiciese una foto, pero como, como es tan vago, se pone siempre a jugar a la maquina y no la hace [gesticula con una mano mientras habla] (asamblea 2 Víctor)

Otras veces, imitan lo relatado:

[...] se torció el tobillo [explica Alex, y Miguel se tira hacia atrás simulando la caída murmullo general] (asamblea 2. Diego)

En los conflictos reales, los gestos de enfado no se pueden disimular. También pueden dejar claro el desinterés del interlocutor:

[...]¿con quién quieres hablar? [pregunto a Carmen; Jorge no parece que le haga mucho caso] (conflicto 4)

Incluso reflejan el alivio que les supone haber podido comunicar sus inquietudes:

[...] Sí [dicen ambos a la vez en tono muy bajo; sus caras y cuerpos muestran un estado de relajación] (conflicto 6)

El hecho de hacer sonar los cascabeles supone haber conseguido una respuesta satisfactoria; solo pueden hacerlo sonar a la vez, y con ello, arrancan el aplauso espontáneo del resto de la clase.

5. CONCLUSIONES

Evaluar la propia labor educativa es un reto al que no debemos renunciar en ningún momento de nuestra trayectoria profesional. El trabajo docente es a veces solitario, y volver la cabeza sobre el surco, favorece la reflexión personal. Mi trabajo es la reflexión fundamentada de una forma de entender y trabajar la oralidad en Primaria. Escuchar a nuestros alumnos y alumnas es una prioridad en cualquier etapa educativa, pero, en el caso de Primaria, es una necesidad a la que no siempre se da respuesta. La demanda del alumnado por hablar y ser escuchado requiere una estructura que lo permita de manera integral en el aula y no como circunstancia o actividad excepcional.

La creación de escenarios para la producción oral en el aula garantiza y facilita el desarrollo de la competencia comunicativa; responde a la demanda del alumnado y favorece el aprendizaje significativo. El diseño de situaciones de enseñanza-aprendizaje cooperativo en los diferentes escenarios es un recurso que contribuye a la creación de zonas de desarrollo próximo en las que el alumnado puede construir su aprendizaje.

Cuando se da en el aula la oportunidad de hablar, desaparece la necesidad de “mandar callar”, dificultad descrita por muchos docentes. Entonces los mismos alumnos y alumnas piden silencio para escuchar y ser escuchados. El alto grado de motivación que estas actividades consiguen en niños y niñas representa una oportunidad de inestimable valor para el alumnado en general y, especialmente, para quienes presentan dificultades de aprendizaje.

Las actividades de cohesión y resolución de conflictos son una forma eficaz de prevención de enfrentamientos y mejoran el clima de aula. Con ellas se aborda la educación emocional y ética, y contribuye al desarrollo de la autoestima en nuestros alumnos y alumnas. El docente debe cambiar su función tradicional de transmisor de información y

centrar su papel como creador de escenarios y actividades comunicativas, como moderador, como modelo de estrategias comunicativas y como dinamizador de la reflexión en la acción de los usos comunicativos.

La competencia comunicativa oral es un contenido transversal, la creación de escenarios que impulse su tratamiento facilita el trabajo en todas las áreas y momentos de la vida escolar. La diversificación de los escenarios en función de las necesidades presentadas fomenta diferentes tipos de oralidad. Debemos partir de aquello más cercano a los intereses del alumnado para ir construyendo los diferentes usos comunicativos que la sociedad actual demanda.

La grabación y análisis de discursos orales y situaciones comunicativas es un recurso de extraordinaria relevancia tanto para el docente como para el alumnado. Su puesta en práctica requiere solventar importantes dificultades. Son un medio excelente para hacer presente contenidos relevantes en comunicación oral, como el uso de tono de voz y la comunicación no verbal.

Se observa una gran variación en la habilidad comunicativa en función de los escenarios y las necesidades comunicativas. El alumnado aborda con eficacia los intercambios comunicativos que tienen un alto grado de espontaneidad, se refieren a situaciones habituales, son cercanas a sus intereses y no tienen un compromiso emocional importante.

El alumnado de esta edad manifiesta un conocimiento lingüístico que hace posible la comunicación en las situaciones habituales, y puede participar con normalidad en conversaciones espontáneas adecuadas a su desarrollo cognitivo. Dentro de la competencia lingüística, en los niveles fónico, gramatical y léxico, los errores son mínimos, y los alumnos y alumnas son capaces de reflexionar sobre los errores y corregirlos. Podemos afirmar que la competencia lingüística no es el principal obstáculo en los intercambios comunicativos del alumnado objeto de estudio.

La competencia sociolingüística, en este caso, se desarrolla en la situación escolar. Las actividades y los escenarios propuestos facilitan los turnos de palabra y un reparto equilibrado en las intervenciones; con los turnos se consigue un alto grado de motivación, interés y participación. El paso a una etapa menos egocéntrica facilita el interés por la búsqueda de información sobre los demás.

La oralidad precisa del empleo de distintos tipos textuales que se suceden de forma natural en función de las necesidades comunicativas. Son capaces de establecer sin difi-

cultad el orden cronológico con el uso de tiempos verbales, adverbios y conectores. Sin embargo, el alumnado manifiesta dificultades en la organización de la información; por lo que, en ocasiones, los textos presentan un grado bajo de coherencia. Dificultad que aumenta cuando la situación comunicativa es poco significativa o está condicionada por un fuerte componente emocional. En cuanto a la competencia estratégica, destaca la función de la maestra como referente y modelo, sobre todo, en las ocasiones de bloqueo comunicativo.

6. LISTA DE REFERENCIAS

- Canale, M. (1995) [1983]. De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje, en M. Llobera (coord.) (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lengua extranjeras* (63-81). Madrid: Edelsa.
- Canale, M. y M. Swain (1996) [1980]. Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos. *Signos*, 17, 56-61 y 18, 78-91.
- Cassany, D. y otros (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Grao.
- Castañer, M. (2012). *El poder del lenguaje no verbal del docente- Comprender e investigar la comunicación pedagógica*. Lleida: Milenio.
- Castellá, J.M. y Vilá, M. (2016). La evaluación de la lengua oral. Retos y alternativas. *Textos*, 73, 4-18, [Versión electrónica].
- Coll, C. y Onrubia, J. (1999). Discusión entre alumnos e influencia educativa del profesor. *Textos*, 20, 1-8, [Versión electrónica].
- Del Río, M.J. (1993). *Psicopedagogía de la lengua oral. Un enfoque comunicativo*. Barcelona: ICE.
- Estopá, R. (coord.). (2006). *Hablemos de lengua con niños y niñas*. Barcelona: Grao.
- Fornieles, J. y Ridao, S. (2008). Debate y mediación: dos géneros discursivos afines. Propuestas para su aplicación en los contextos educativos. *Textos*, 49, 1-5, [Versión electrónica].
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2008). *Aportaciones del análisis del discurso a la educación lingüística*. *Textos*, 49, 1-6. [Versión electrónica].

- Lomas, C. y Osorio, A. (comps.). (1993). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*. Barcelona: Paidós.
- Lomas, C. (coord.). (2015). *Fundamentos para una enseñanza comunicativa del lenguaje*. Barcelona: Graó.
- Mayordomo, R.M. y Onrubia, J. (2015). *El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: VOC.
- Montes, F. y Unamuno, V. (1.999). La discusión en el grupo-clase: ¿Nos entendemos? *Textos*, 20, 1-5. [Versión electrónica].
- Pérez, P. y Zayas, F. (2007). *La competencia en comunicación lingüística*. Madrid: Alianza Editorial.

DOCUMENTOS NORMATIVOS

- Memoria de plan de estudios del título de grado de maestro -o maestra- en Educación Primaria por la Universidad de Valladolid*, 23 de marzo de 2010.
- Ley orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, *BOE*, n.º 295, 10 de diciembre de 2013.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, *BOE*, n.º 52, 1 de marzo de 2014.
- Decreto 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León, *BOCYL*, n.º 142, de 25 de julio de 2016.

ANEXO I

Asamblea 1

Lucía

- *que el lunes después de yudo fui a francés y después me invitó una amiga a su casa y estuvimos estudiando juntas y...luego a la ...y luego nos pusimos a jugar y luego...hasta las ocho no me fui de su casa*

Cecilia

- *(niega con la cabeza)*
- *¿no vas a contar nada? (le pregunto, ella vuelve a negar con la cabeza)*

Aitor

- *e que hoy me voy a portar muy bien, todos verdes, porque si saco todos verdes mi padre me descarga el su play steison cuatro un juego, de un muñeco de trapo, de deivid planet (ininteligible) – bueno, pues bien ¿no? a ver si lo consigues (digo)*
- *si lo consigues te damos un aplauso (añade otro niño y él levanta los brazos y emite un sonido de satisfacción)*

Diego

- *Que el sábado...jugamos un partido...y en la primera parte...ee...ganábamos 2-1 metí un gol (un niño le empuja amistosamente desde la nuca hacia delante él le da un codazo y añade ¡quita!) y...luego en la segunda parte...uno se metió en propia y Arturo también*
- *A mí no me metieron en propia , a mí se me escapó (aclara Arturo rápidamente en tono ofendido) (algunos ríen y hacen gestos de diversión, palmadas o balanceos)*
- *Arturo luego cuentas lo tuyo ¿vale? (le recuerdo)*
- *y también...y jugábamos contra los segundos y el entrenador nos felicitó por casi gan...por casi ganar porque nosotros éramos los séptimos por ahí y ellos eran los segundos*
- *o sea que era un equipo muy bueno (asiente)*

Héctor L

- *que...después de yudo...estuve con... con un amigo mío de tercero A que se llama Dani...que es mi mejor amigo y...estuvimos hablando de clas royal*
- *en serio, clas royal (pregunta un niño él asiente)*
- *¿muy bien sois mejores amigos desde infantil? (pregunto. asiente)*
- *y...también que... que me tuve...que ayer estuve todo el rato jugando a la a la play*
- *¿en vez de estudiar science? (le pregunto)*
- *bueno, bueno, cuando...en los descansos jugaba*

- ¡ah, bueno! (añado)

Víctor

- que el sábado...jugué un partido...primero ee...íbamos perdiendo, luego remontamos 2-1 luego ellos nos empataron y a...ahí yo metí el segundo, el tercero y el cuarto y luego ya quedamos 6-2 ganando
- ¡qué me dices metiste dos goles! (digo, asiente) ¿madre mía! eso no pasa muchas veces en el mismo partido, meter dos goles (añado)
- y el domingo me fui a Segovia vi el...(un compañero le molesta hablándole al oído) el Acueducto y el Alcázar

Héctor R

- que...el domingo jugué a clas royal y ...me tocó... el clon para mejorármelo (ininteligible) la princesa nueve veces y también que el sábado gané un torneo pero...por muy poco
- ¿qué ganaste o que perdiste? (intento aclarar)
- que ganamos pero por muy poco
- bueno, hay cosas que se ganan por nada, pero se ganan

Carla

- ee...el sábado ee...ee...mm (habla muy bajito)
- no sé si por allí (señalo al otro lado de la clase) te oyen, yo estoy cerca, es mejor que les mires a ellos (le digo)
- que el sábado me compraron chuches y mi madre ha salido de la tienda y me ha reñido un poco porque había tardado mucho en elegir las chuches pero...igual las tenía (se retuerce las manos y al final me mira)
- ¿pero? (no he entendido)
- que...las tenía igual (se encoge de hombros)
- ¿que no te importó que te riñera por tardar? (asiente) ¿y por qué tardabas? (pregunto)
- porque es que me gustaban todas las chuches
- ¿y no sabías cuál elegir?
- no (mientras niega con la cabeza)
- A mí no me gustan las chucherías (dice otro niño)

Cesar

- pues que el anterior...domingo estuve en...misa y después... estuve jugando y...y comimos el bocadillo ee... un bocadillo de tortilla y después vimos una peli
- qué bien ¿no? ¿te gusta el bocata de tortilla? (pregunto)

- *¿cuál fue la peli?(pregunta un niño, murmullo general) ¿los cuatro fantásticos? (pregunta de nuevo)¿los cuatro fantásticos? (algunos niegan con la cabeza entre el murmullo general) ¿Cuál? (en tono imperativo)*
- *no, animales fantásticos (ininteligible) (aclara una niña logrando que se calme el murmullo)*
- *¡aay, mola mucho esa!*

María

- *que yo...el sábado ee... me he tenido que levantar a las...ocho de la mañana porque mi hermana tenía un partido y encima perdimos*
- *¡uyy! (exclamo)*
- *(dos niños le hablan simultáneamente) - yo te veo cuando voy (Diego) - ¿y te tuvistes que sentar en el suelo como la otra vez? (Héctor) (el segundo repite la pregunta más alto, el otro se estira en el suelo para acercarse)*
- *me ha encatao cómo lo has dicho, ¿os habéis dao cuenta cómo lo ha dicho? ha dicho Perdimos (digo muy despacio y claro) ¿tu jugaste? (pregunto) (niega) fíjate, aunque ella no jugó, le parece que el...que el partido de su hermana es tan importante que ella también se siente ganadora o perde.. (terminan la palabra a coro) lo siento, que perdierais después del madrugón (añado)*

Martina

- *que a mi tía la han operado por segunda vez...y...va con muletas y también au..a una de mis mejores amigas se ha hecho una fisura en el dedo gordo, porque yo, sin querer, le tiré una bola de bolos de 16 kilos*
- *¿la niña que está en esa clase Sofía es tu prima? (y señalo a la clase de al lado en la que una niña va con muletas desde hace un par de días) (alguien pregunta ¿qué Sofía?)*
- *no, es un amiga (dice)*
- *¿y le ti...y se te cayó un bola y le diste?(parafraseo y asiente) lo siento , le has pedido perdón supongo (asiente)*
- *¡eres muy cruel! (dice un niño)*
- *¿Qué tal te has sentido? (pregunto)*
- *mu mal (contesta)*
- *muy mal ¿verdad? ¿fue un accidente o estabas jugando con ella sin tener que hacerlo?(añado)*
- *estaba...fue un accidente (contesta)*

Laura

- *que el otro día estábamos haciendo un experimento con mi hermana y pusimos alcohol en una taza pero cuando la lavamos bien puse agua y...había alcohol*
- *¿te lo bebiste? (pregunto) (asiente) (algunos ríen)*
- *alcohol más agua igual alcohol (añade un niño mientras ríe)*
- *¿y qué tal sabía?(pregunto)*
- *asqueroso (responde)*
- *¡eso es malo! (grita el mismo niño entre el revuelo general)*

- *es muy peligroso...hacer eso ...te explico Laura, cuando hagáis...¿estaba mamá con vosotros? (pregunto)*
- *si (responde)*
- *cuando hagáis experimentos es bueno utilizar cosas que no utilicemos luego para...comer, por ejemplo cacharritos de juguete o cosas que a veces venden para...de juegos de...de quimicefa o...cosas de esas, para que no nos pase eso ¡bueno vaya susto!*

Elena

- *Que mi madre me ha comprado un despertador porque el otro día el que tenia se había estropeado*
- *¿Elena, te despiertas tú sola por la mañana con tu despertador? (pregunto) (asiente) ¿quién se despierta, quién más se despierta sólo por la, por la mañana el sólo? (muchos levantan la mano uno grita a la hora que se ha levantado, hay un alboroto general, levanto las dos manos para pedir silencio) ¿ee...podemos escuchar a Elena que es su turno? ¿quién no puede escuchar a Elena? ¿Aitor no puedes escuchar a Elena? ¿necesitas irte a tu sitio?*
- *no (contesta el aludido imitando mi tono de voz al tiempo que se sienta correctamente y deja de hablar)*
- *vale (añado en el mismo tono)*
- *nada (dice Elena dando por terminado su turno)*

Sofía

- *que.. el sábado después de scaos fui con Jaime y Néstor al cine a ver Balerina y el domingo estuve en... en el pueblo comiendo con mi familia y luego estuve en un cumpleaños*
- *¡jolin has hecho un montón de cosas! ¿no? ¿y el cumple de quién fue? (pregunto)*
- *de una amiga de scaos (contesta) y habí...y había traído pintura azul y nos pintamos las manos y luego no se quitaba*

Izan

- *Que el otro día mi abuela me invitó a comer con mis primos...y des, y después mis primos se tuvieron que ir...y después yo me fui a dar un paseo*
- *¿con ella? (pregunto)*
- *con...con mis abuelos (contesta)*
- *¿y por dónde estuvisteis paseando? (pregunto)*
- *por el centro (responde)*
- *¿te gusta pasear con los abuelos? (me intereso) (asiente)*
- *porque le compran todo (añade un niño)*

Arturo

- *pues que el sábado jugamos un partido y...perdimos 4-2 y...mi entrenador me dijo que había hecho muy buenas paradas*
- *¿sí? (pregunto, asiente) ¿juegas de portero, no? (asiente) o sea te felicitó, aunque perdiste, fíjate, te felicitó, muy bien eso es importante (comento)*
- *está en mi equipo (aclara un niño) Arturo está en mi equipo*

- ¿estáis juntos en el mismo equipo? (pregunto, afirma)
- y Elena en el mío (añade otro niño)
- ¿y Elena en el tuyo? (parafraseo)
- ¡y yo! (añade Alex, otros niños también lo dicen)
- ¿ah, estáis juntos, vais juntos a entrenar? (afirman) anda, no lo sabía (añado)
- y es la portera y es muy buena (dice Diego) ya lo sé (dice otro niño)

Ruth

- que...el domingo en catequesis como...siempre nos vemos en una sala...pero como esa sala que siempre nos vemos estaba ocupada nos tocó bajar abajo a la iglesia y hicimos la catequesis en la iglesia
- ¿y qué tal? que sensación más rara ¿no? (comento)
- sí, pero lo bueno es que luego nos dejó subir

Asamblea 2

Carmen

- que el...sábado fui a una competición de natación en la carrera de relevos quedamos los quintos sobre seis plazas...pero después... como era en general yo concursé y quedé la segunda
- muy bien te darían medalla (digo)
- no, me dieron chuches (risas en general)

Ruth

- que...a lo mejor...que yo podía haber ido a ver a Carmen pero como tenía una cena con la familia de mis padres no pude ir además también compitió una prima mía
- ¡vaya! ¿te hubiera gustado ir a verla? (afirma)

Elena

- que yo...ee... que este fin de semana...el...sábado hecho jabones
- ¿has hecho jabones de lavarse las manos? (asiente) ¡anda! ¿y cómo se hacen? (pregunto)
- es que tengo un juego...
- con un juego que te compraron, muy bien
- en francés (aclara)
- en francés ¿y has sabido leer las instrucciones en francés o te han tenido que ayudar? (pregunto)
- no, me las ha leído mi padre (contesta)
- y te las ha traducido (aclara un niño)
- claro la ayudado (añado)

Emma

- *el viernes fui al cumpleaños de Laura y...cuando se terminó el cumple mi madre vino a llevarnos y me trajo unas gafas nuevas*
- *las que tienes puestas (digo fijándome en sus gafas) ¡es verdad, que bonitas! ¿las habías traído ayer? (pregunto)*
- *si (dice una niña) desde el lunes*
- *pues no me había fijado yo, es verdad Emma, ¿fue sorpresa o ya lo sabías? (pregunto)*
- *ya lo sabía (contesta)*
- *ya lo sabías (parafraseo) estás muy guapa*
- *a ver, a ver (dice un niño asomándose para verla)*
- *perdóname no me había dado cuenta (añado)*

Sofía

- *que el sábado en escaos me aburrí un poco...porque de mis amigos no vino nadie*
- *¿e.. a dónde no fue? (pregunto)*
- *a escaos (contesta)*
- *¡ahh! ¿estaban malos? (pregunto)*
- *no unos estaban malos y otros en la nieve*

Víctor

- *que...el...domingo estuve dónde mi primo, que era su cumple, y le regalé una maqueta para hacer la Tierra y que la tenía que pintar y le dije a mi padre que le hiciese un una foto pero como, como es tan vago se pone siempre a jugar a la maquina y no la hace (gesticula con una mano mientras habla)*
- *o sea que le has regalado una...una...un regalo que tú crees que no le aprecia mucho, que prefiere la máquina (alguien le pregunta qué juego era y comentan entre ellos, parece abatido)*

Héctor R

- *yo ayer me hice un esguince porque me pisaron y uno que...pesa 50 kilos (jala! murmullo general) que es impresionante se cayó encima de mi pierna que era en la que me ha pisao y me hizo un esguince, tengo una venda*
- *tienes una venda, te duele, claro (digo, asiente)*
- *¿pero qué tiene, que tiene contigo ese tío? (dice un niño sorprendido)*
- *pues que se cayó (risa general)*
- *¡pero si te ha pisado! (insiste el mismo)*
- *Héctor ¿tú crees que fue un accidente?*
- *yo creo que sí (responde)*
- *entonces no tiene nada contra él, fue un accidente (añado)*
-

Lucía

- *yo ayer...después de inglés me vino a buscar una amiga y estuvimos...luego...estuvimos jugando y luego vinieron todos nuestros amigos a jugar*
- *¿quién eran? (pregunta un niño)*
- *¿cuántos os juntasteis? (pregunto)*
- *ee...siete (responde)*
- *siete, como en un cumpleaños casi (añado) (¡ala! revuelo general en el que cada uno cuenta los invitados a sus respectivos cumpleaños)*
- *no puedes contar tus cosas, puedes preguntarla a ella (recuerdo, insisten) puedes preguntarle a ella pero no contar tus cosas porque entonces no estamos respetando cómo es la actividad*
- *dime tres nombres de los amigos que han ido, dímelos (insiste un niño)*
- *¿tu recuerdas que tenemos un minuto para contar las cosas? ¿es relevante que te cuente tres nombres? ¿es importante?(niega)*

Diego

- *pues...que el sábado jugamos un partido y perdimos 7-3...porque eran los cuartos y...ayer me la pegué parda*
- *¿qué te pasó? (pregunto)*
- *que me caí hacia tras (contesta)*
- *¿en patines? (insisto)*
- *no, en educación física*
- *se torció el tobillo (explica Alex y Miguel se tira hacia atrás simulando la caída, murmullo general)*
- *estábamos saltando a la pata coja hacia tras y me caí (relata)*
- *¿te duele, te caíste de culo? (pregunto)*
- *¿eh? (no me ha entendido sigue el murmullo)*
- *¿te caíste de culo? (repito)*
- *no, con la muñeca (responde)*
- *con la...con la mano. Víctor no vemos nada (se ha ido hacia el centro para ver al que habla, se coloca en el círculo)*

Héctor L

- *que...un día no se cual (ríe) pues estaba jugando a... a la consola y...a al Supe Mario Bros dos y... me pasé...mundo uno, mundo dos, mundo tres, mundo cuatro y llegué al mundo cinco y...*
- *¿es el último? (pregunta un niño)*
- *no, hay seis y conseguí la...la moneda estrellaza que...conseguí setenta y para pasar al mundo estrella necesitas noventa*
- *o sea que estás muy cerca de (me interrumpe)*

- *que hay dos mundos secretos y ya tengo uno que se consiguen en el mudo tres*
- *muy bien (digo sin enterarme mucho)*

Miguel

- *que...el domin, el domingo hemos jugado un partido contra los últimos y les goleamos 7-0 (¡ala! exclama un niño levantando los brazos)*
- *¿siete cero les ganasteis? (pregunto asombrada, asiente)*
- *y que cuando estábamos esquiando en el restaurante del hotel uno se desmayó*
- *¡ala! ¿por qué? (pregunto, se encoje de hombros) no sabes*
- *se estaba mareando (añade)*
- *oye ¿has equiao mucho, no , Miguel? ¿qué pistas bajas ya? Pregunto)*
- *¿y dónde estuviste? (pregunta alguien y también alguien responde en Andorra*
- *en Andorra ¿y qué pistas bajas, de qué color? (repito)*
- *azules y alguna roja (contesta)*
- *(digo a tomando aire con gesto de asombro) pues las rojas ya son difíciles (opino)*

Alex

- *que...este fin de semana, el pasao fin de semana fui a Gijón y hemos subido a unos lagos y subiéndola carretera había dos ovejas en la carretera*
- *pero ¿vivas; andando? (pregunto)*
- *si, las tuvimos que pitar para que se apartaran (contesta)*
- *¿dos qué? /se interesa un niño)*
- *ovejas (contesta otro divertido)*

Jorge

- *que el primer fin de semana de Mayo voy a ir a ver a jugar al Athletic y voy a salir al campo con los jugadores*
- *¡qué me dices Jorge! y eso ¿por qué? (pregunto)*
- *pues que me lleve con él (dice un niño, los demás ríen)*
- *eso no se puede hacer así...¿no? (me intereso)*
- *porque me dieron para elegir un partido para salir con los jugadores el primero...y he elegido este*
- *pero ¿por qué te lo han dado a ti a elegir? (insisto)*
- *porque se porta bien (contesta el niño que quería que lo llevara, ríen)*
- *no, yo quiero saber cómo se consigue eso ¿por qué? porque juegas bien al fútbol; porque conocéis a alguien...*

- soy socio (contesta)
- ¡ahh! ¿y a los socios os dan esa oportunidad? (asiente) ¡ahh! ves, eso yo no lo sabía (añado)

Micaela

- que el otro día pues...me fui al médico y dentro de unos meses me van a quitar el aparato
- ¡bien, Micaela! (digo festejando la buena noticia) (hay murmullo general, unos preguntan por el aparato, otros lo celebran como yo)
- nos hemos saltao a Laura, espera un momento (está lesionada y se sienta en un silla tras el corro)

Laura

- que a mi hermana la van a poner gafas
- ¿la van a poner gafas? ¿y está contenta? (pregunto, ella niega con la cabeza) no mucho ¿verdad? es que son un poco incómodas (ríen) tú animála diciéndola que está muy (dejo sin terminar la frase)
- guapa (decimos al unísono, río)

María

- (alboroto general, levanto las manos pidiendo silencio) que el domingo me fui a la nieve a Alto Campó y...era mi segunda vez que fui y me pegué un trompazo enorme (risas)
- ¿dónde? (pregunta un niño)
- a ver, María ¿ibas esquiando o en trineo? (pregunto)
- no, iba esquiando pero estaba en el tubo que... vas con una cinta...
- si (la animo a seguir)
- yo me caí en la cinta y me llevó la cinta para tras (risas)
- ¿te hiciste daño? (pregunto)
- mucho (responde, murmullo y comentarios alguno pregunta si lloró, ella no sabe a quién atender)
- María, María aunque te hiciste daño ¿te apetece ir otro día? (pregunto) (afirma) bueno, eso es que fue más divertido que doloroso

Cecilia

- que el sábado por, la tarde, fui a patinar con mis padres y el domingo mi madre se compró un bicicleta nueva
- ¿de qué color es? ¿es chula? ¿o mal? (pregunta un niño, risas)
- ¿sales con tu madre a andar en bici? (pregunto pero sigue el murmullo generado antes y no me entiende, repito la pregunta)
- algunas veces

Izan

- *que...el domingo...estuve en... las Contiendas, por la montaña con unos amigos...y luego fuimos al parque...y después bajamos...y luego se fueron*
- *que qué bien ahora que hace bueno ¿verdad, Izan? y podemos ir a pasear (asiente, murmullo general, hablan de la temperatura y los parques) además el parque de las Contiendas, está muy bien, porque es un parque que se parece mucho a un campo ¿verdad? (asiente nuevamente, algunos manifiestan estar de acuerdo) ¿le conocéis todos, el parque de las Contiendas? pues tenéis que ir allí a pasear, es un sitio muy bonito (siguen los comentarios sobre el parque y los que lo conocen)*

Carla

- *pues que ayer no me lo pasé muy bien porque me torcí la mano y me hecho muchísimo daño (lo dice bajo y vocaliza poco, casi no se la entiende)*
- *¿te lo pasaste muy bien torciéndote la mano? (pregunta un niño incrédulo)*
- *no, no se lo pasó muy bien (aclara el niño sentado a su lado)*
- *¿qué sí o que no Carla? yo no te entiendo (pregunto)*
- *que no (contesta firmemente el niño de su lado sin dejarme terminar la pregunta)*
- *que se lo pasó muy bien porque está sonriendo (añade otro niño situado enfrente)*
- *que dice que no (vuelve a responder el de su lado)*
- *que dice que sí (insiste el de enfrente) (murmullo general, ella no dice nada, algunos afirman que sonrío porque ella es así)*
- *lo siento Carla que te hicieras daño (termino)*

Aitor

- *pues que el miércoles...el otro miércoles he terminado el...el disfraz de bombero y el próximo lunes voy a... en el centro cívico, voy a ir al carnaval disfrazado de bombero*
- *pero a ver, que no me enterao, Aitor ese disfraz de bombero ¿con quién te lo has hecho o dónde lo has hecho? (pregunto)*
- *con , en el centro cívico con mis amigos del centro cívico (responde)*
- *¡ah! vas al centro cívico a hacer actividades y allí habéis hecho un traje de bombero porque vais a hacer una fiesta (aclaro afirmando)*
- *en carnaval (añade, empieza a haber murmullo todos y todas quieren hablar de sus actividades y disfraces)*
- *¿con qué lo has hecho? (me intereso)*
- *con...bueno con...cartulinas, con papel y con bolsas...con bolsas de basura*

Paula

- *(hay murmullo general y levanta las manos pidiendo silencio) el viernes en el cumpleaños de Laura me lo pasé muy bien, aunque al principio, nos fuimos todos, nos enfadados, no sé por qué, pero luego nos calengramos y entonces estuvimos jugando a...a piraña que me encantó porque teníamos que tirarnos y a mí me tiraban y me hacían un daño, pero bueno, me lo pasaba bien*
- *¿y dónde era el cumpleaños? (pregunta un niño, al no tener respuesta repite más alto)*

- *en el Indiana Bill (contesta, hay un murmullo general hablando del lugar)*
- *me alegro que lo pasarais bien y, y...y espero que no os hicierais mucho daño (le digo)*

Martina

- *que yo también fui al cumpleaños y también fui pi, o sea, jugué a piraña y...ee...el sábado vi un, vi el campeonato de España de atletismo en la tele*
- *yo vi el campeonato de yudo (dice otro niño)*
- *¿qué fue lo que más te llamó la atención del campeonato, viste algo que te llamara la atención? (pregunto ignorando la interrupción)*
- *si, el...peso y longitud, que es que, en peso, hacían como unos 19 metros y en longitud hacían como 10 metros*
- *te parece que es una barbaridad ¿verdad? (pregunto, vuelve a haber murmullo)*
- *¿lo has hecho tú alguna vez? (pregunto, niega con la cabeza)*

César

- *pues que mi padre me ha hecho una máscara de...Dar Beider*
- *¿para disfrazarte? (pregunto) (afirma) ¡anda! ¿y cómo lo ha hecho? (pregunto)*
- *con cartón y luego pintándola de negro (contesta)*
- *¡anda, pues vaya artista que es tu padre! ¿no? (asiente)*

Pablo

- *que el martes en el Tierno vi un partido que, el Tierno, ganó 15-0 jugando al fútbol y...el sábado jugué yo un partido*
- *que ganó 15-0 (digo asombrada interrumpiendo su relato)*
- *si (contesta, algunos preguntan quién ganó, hay murmullo) el Tierno y yo el sábado perdí de tres*
- *¡uyy, vaya! (digo)*

Arturo

- *pues que el sábado jugamos un partido que todos eran de cuarto y perdimos 7...lo que ha dicho antes Diego, no me acuerdo (ríe)*
- *¿siete cero? (pregunto)*
- *no siete dos (aclara) y me...(no termina de contar)*
- *¿siete dos? (interrumpo)*
- *siete tres (dice Diego)*
- *no siete dos (repite Arturo)*
- *¿y qué te pasó Arturo? 8retomo el relato)*
- *no siete tres (dice Arturo después de escuchar a Diego) pues que me pe...pegaron en to la barrig*
-

ANEXO II

Conflictos reales

Conflicto 1 (Lucía y Arturo)

- *¿por qué te has colado?*
- *yo he llegado antes, tú has ido corriendo, me has empujado y encima luego después de empujarme me he puesto yo y dices que estabas tú.*
- *había puesto la mano*
- *Yo no lo he visto y si hubieses puesto la mano y yo lo hubiese visto, pues me hubiese colado, pero no tendrías que empujarme. (habla inclinándose sobre la mesa su cara es seria y enfadada)*

(durante un tiempo se miran nerviosos pero no contesta)

- *yo no quería empujarte*
- *me da igual, veníamos los dos de atrás y sabes que, yo antes no sabía que habías pues la mano ni nada y luego ya pues me empujas porque dices que estabas tú primero*
- *lo siento*
- *te perdono*

(hacen sonar los cascabeles)

Conflicto 2 (Héctor R y Diego)

- *¿por qué me has dicho una palabrota?*
- *porque Jorge me lo ha enseñado*
- *¿y si Jorge te enseña que hay que tirarse por la ventana tú te tiras por ventana?*
- *no*
- *¿y por qué haces caso a lo que dice Jorge si no tienes ni idea? (se inclina sobre la mesa, la actitud y el tono son agresivos)*
- *(se frota la barbilla y sonrío sin saber qué contestar)*
- *¿estás siendo amable? (pregunto, él se encoge de hombros) ¿le estás diciendo cómo te sientes?*
- *no (contesta) me siento muy mal cuando me llamas eso (añade)*
- *y yo (dice haciendo un gran gesto para poner la mano en el turno)*
- *¿pero él te lo ha llamado? (pregunto, niega con la cabeza) entonces di la verdad*
- *estoy diciendo la verdad*

- *¿te sientes mal cuando se lo llamas? (le pregunto, asiente con la cabeza) – entonces díselo (le animo)*
- *Yo tampoco me siento bien*
- *Entonces si....*
- *¿entonces qué tendrás que hacer? (pregunto) (vuelve a rascarse la barbilla mientras piensa)*
- *perdón*
- *te perdono*
- *gracias (se marcha rápidamente sin hacer sonar los cascabeles, vuelve y lo hacen sonar juntos)*

Conflicto 3 (César y Miguel)

- *que...por qué me has pegao...patadas (dice con cara de enfado) (su actitud es desafiante)*
- *porque tú estabas dando empujones en la fila (habla muy bajito y acentúa mucho la última palabra) (parece nervioso y no para de balancearse)*
- *mentira*
- *verdad*
- *mentira*
- *(pone la mano en el turno y niega enérgicamente con la cabeza sin decir nada)*
- *hombre que no (con cara de no me creo nada)*
- *estaba... Diego detrás y lo ha visto*
- *si me has pegao tú en la fila justo cuando hemos entrao*
- *me has (ininteligible)*
- *no yo no te he empujao*
- *si*
- *no*
- *(pone la mano en el turno y afirma con la cabeza)*
- *(pone la mano en el turno y niega con la cabeza y añade) no*
- *si*
- *¿alguno de los dos ha dicho cómo se siente? (pregunto)*
- *mal*
- *mal*
- *¿alguno de los dos piensa si está diciendo la verdad? (vuelvo a preguntar)*

- *yo si*
 - *¿alguno de los dos está siendo amable con el otro? (insisto de nuevo, ambos niegan con la cabeza) pues...vamos a estar aquí mucho rato, podéis volver a empezar.*
 - *Me has empujado*
 - *no*
 - *si*
 - *cuando hay un conflicto las dos partes tienen algo que decir sobre lo que han hecho mal ¿estáis reconociendo la parte que habéis hecho mal? (intento que reflexionen sobre su parte de responsabilidad)*
 - *pegarle (dice mirándome a mí)*
 - *no, no a mí no me lo digas, díselo a Cesar (aclaro)*
 - *que te he pegao (dice muy bajito)*
 - *pegarte (también muy bajito)*
 - *yo no os oigo (alguien interrumpe) (se miran sin decir nada)*
 - *¿lo arreglamos? (muy bajito)*
 - *si (muy bajito)*
- (se agachan para coger la campana y hacerla sonar juntos) (sus caras han cambiado el enfado por la culpa)*

Conflicto 4 (Carmen y Jorge)

- *te has colao*
- *yo no me he colao*
- *¿con quién quieres hablar? (pregunto a Carmen, Jorge no parece hacerle mucho caso)*
- *con Jorge (responde)*
- *¿y a dónde tenéis que ir? (pregunto)*
- *a la mesa de la paz (responde, ambos se dirigen al lugar)*
- *te has colao*
- *me ha colao Martina*
- *no te ha colao por que iba delante Martina y yo no he visto*
- *Víctor siempre me cuela y Martina*
- *y encima por qué siempre cuando subimos del recreo o cuando eso, os coláis*
- *a mí me dejan (dice encogiéndose de hombros)*

- *ya pero es que (un niño pasa por delante gritando y les interrumpe, ha entrado el profesor de educación física y se van sin resolverlo)*

Conflicto 5 (Aitor y Arturo)

- *¿por qué no quieres jugar conmigo?*
- *porque a veces molestas un poco*
- *(mira para un lado y otro sin saber qué responder) (pone la mano en el turno y lee el resumen de vocabulario sobre sentimientos)*
- *me siendo (ininteligible)*
- *¿quee? (le pregunta sin entender)*
- *me siento (y le señala la palabra escogida en el cartel)*
- *(pone cara de decir ¡ah! y añade) pues lo siento*
- *Arturo, lo mismo tú le tenías que decir cómo te sientes cuando él molesta (le sugiero)*
- *cuando me molestas me siento un poco enojado (le dice)*
- *lo siento*
- *pues te perdono*
- *yo también te perdono*

(hacen sonar los cascabeles con cara relajada y sonriente)

Conflicto 6 (Mica y Jorge)

- *¿por qué has dicho que (ininteligible)?*
- *yo eso no lo he dicho, lo he decía para mí porque al final me ibais a echar ahora la culpa a mí (habla muy deprisa y con cara preocupada, totalmente colorado)*
- *pero es que...me siento mal...porque es que..(nerviosa pone y quita la mano del turno sin saber cómo explicarse)*
- *yo también me siento mal por haberte hecho eso (se miran nerviosos, no saben qué añadir, Jorge mira la lista de vocabulario sobre emociones, se apoya con ambas manos en la mesa en actitud de espera. Mica se retuerce las manos y las mangas del jersey)*
- *¿a que, cuando de verdad nos sentimos mal, es difícil hablar? (pregunto asienten muy serios al borde de las lágrimas) Mica dile, de todo lo que ha hecho, lo que más daño te ha hecho (piensa sin saber qué decir con la mano puesta en el turno) ¿por qué te has sentido tan mal Micaela? (la animo a hablar)*
- *por lo que me ha dicho (casi no se la oye)*
- *pero ¿por qué te lo ha dicho? pregúntale por qué te lo ha dicho*
- *¿por qué me lo has dicho?*

- *porque es que todos me estaban diciendo que tenía que hablar contigo y todo y...(está muy nervioso, habla deprisa y con actitud incómoda)*
- *¿y por qué tenías que ir a hablar con ella? (se encoje de hombros) ¿qué ha ocurrido? (vuelve a hacer gesto de no saber, se miran nerviosos) ¿no sabéis qué ha ocurrido? (ninguno contesta, no son capaces de explicarlo) ¿Micaela tu le has escrito una carta a Jorge?*
- *si (no se la oye)*
- *¿en la carta de qué hablabas?, no me digas lo que ponía pero dime de qué hablabas ¿hablabas de cómo te sientes con respecto a él?*
- *afirma con levísimo movimiento de cabeza al tiempo que cierra los ojos*
- *y lo que sientes con respecto a él era algo ¿bueno o malo?*
- *malo (responde muy triste)*
- *¿y él cómo ha reaccionado?*
- *mal*
- *¿como si lo que tú le estuvieras diciendo le hiciera daño! (añado en tono de asombro) ¿por qué Jorge, por qué te hace daño que te diga cosas amables? (no contesta) ¿Por qué tu no sientes lo mismo? (hace un leve gesto con la boca confirmando mis palabras) ¡pero se lo puedes decir! (añado sorprendida)*
- *si (es casi un leve silbido)*
- *¿le puedes dar las gracias por que sea amables contigo? (afirma con la cabeza) y decirle es que yo no siento..*
- *lo mismo (añade terminando la frase casi sin pronunciarlo)*
- *lo mismo (digo yo también) ¡diselo!*
- *gracias por ser amable pero yo no siento lo mismo (acierta a decir en un suspiro)*
- *¿entiendes eso Micaela? (afirma con la cabeza) ¿entiendes que no todo el mundo siente igual? (vuelve a asentir) pero podéis ser amigos ¿no? ¿sí o no? (si dicen ambos a la vez muy bajito) (sus caras y cuerpos están más relajadas) ¿y estáis dispuestos a trataros bien? (afirman con la cabeza y se miran directamente) porque los amigos se tratan bien ¿tú crees que hoy has sido un buen amigo con Micaela?*
- *no*
- *¿tienes que pedir disculpas por algo?*
- *bueno Micha perdón por haberte hecho eso (dice poniendo su mano en el turno)*
- *te perdono (sigue hablando muy bajito)*

(ambos hacen sonar los cascabeles)

Conflictos ficticios

Conflicto 7 (Martina y Elena)

- *¿por qué me has cogido la cosa que estaba en el suelo?*
- *pues porque era mía*
- *Pues deberías tener más cuidado (ambas se miran y sonríen con complicidad buscando cómo improvisar) porque un día se te pueden caer muchas cosas*
(sin saber cómo seguir se hacen gestos y miran la hoja del vocabulario)
- *voy a...intentar tener más cuidao*
(también mira la hoja buscando una palabra apropiada)
- *estoy molesto (es una chica) porque me has cogido... molesta (ríen las dos) porque yo creía que esa cosa no era de nadie*
- *no lo voy a volver a hacer*
- *te perdono*

Conflicto 8 (Emma y Lucía)

(se ríen mientras se hacen gestos una a la otra para empezar)

- *¿por qué me has dado una patada?*
- *¡yo no te he dado ninguna patada! (quiere hacerse la sorprendida pero sonríe)*
- *si me has dado una patada*
- *no me he dao cuenta (no sabe cual debe seguir, miran la hoja de sentimientos) me siento mal*
- *yo también me siento...me siento (vuelve a buscar) decepcionada*
- *lo siento*
- *vale*

(hablan muy bajito todo el tiempo y con una sonrisa de diversión)

Conflicto 9 (Izan y Carmen)

- *¿por qué me has tirado al suelo?*
- *yo no quería tirar, se iba, se iba a empujar a un niño*
- *bueno pues para otra vez ten más cuidado y también me siento un poco enfadado*
- *yo también, lo siento*
- *vale pero no lo vuelvas a hacer*
- *si*

(han conseguido meterse en el papel y mantener un gesto serio)

Conflicto 10 (Laura y Víctor)

- *¿por qué me has hechao una zancadilla?*
- *fue sin querer*
- *me he sentido triste (se le escapa una sonrisa)*
- *lo siento*
- *te perdono pero no lo vuelvas a hacer*
- *vale*

Conflicto 11 (Ruth y Paula)

- *¿por qué me has tirao el batido de chocolate en la camiseta?*
- *ee.. lo siento es que..estaba...mm...ha sido una broma y estaba jugando*
- *vale no me ha gusto la broma y me siento..un poco mal*
- *yo también me siento mal por habértelo hecho*

(ambas se miran y sonríen sin saber cómo seguir)

- *¡prometes que no lo vuelves a hacer?*
- *si, lo prometo*

Conflicto 12 (Diego y Jorge)

- *¿porqué me has tirao mi chorizo?(con tono de broma)*
- *ha sido sin querer yo no te lo quería tirar (se miran y se ríen)*
- *pero a mí no ma gustao que el chorizo era mu rico (se ríen)*
- *pues lo siento ha sido sin querer (intenta ponerse serio)*
- *pero es que me siento mal (da un tono especial a mal)*
- *yo también me siento mal por haberlo tirao, lo siento*
- *te perdono*

Conflicto 13 (Pablo y Cesar)

- *¿por qué me has dao una colleja?*
- *ee.. no lo..note quería dar lo siento (se miran sin saber cómo seguir, leen la hoja de turno para buscar pistas)*
- *eee...(mira nervioso hacia mi buscando ayuda) (se ríen nerviosos) ¿lo has hecho a propósito?*

- no (su compañero después de leer la hoja de turno por segunda vez, le dice en bajito que no está siguiendo los pasos) lo he hecho sin querer, perdona (añade)
- vale, te perdono, pero la próxima vez no lo hagas
- lo siento (pone cara de no estar muy seguro de lo dicho)

Conflicto 14 (Sofía y María)

- *¿por qué me has manchado la camiseta?*
- *lo hice sin querer, no te quería manchar la camiseta*
- *me he enfadado un poquito y estoy un poco molesta*
- *pues perdóname yo no te quería hacer eso*
- *te perdono pero la próxima vez ten un poco más de cuidado*
- *vale*

Conflicto 15 (Miguel y Héctor L)

- *¿por qué me has hecho (ininteligible) sin motivo?*
- *porque es que se yudo y se me ha escapao*
- *ya pero si me lo has hecho no se te puede escapar*
- *es que...yo...como sé mucho yudo se le quería hacer a otro pero...te puse sin querer la zancadilla*
- *vale pero (ininteligible) te perdono*
- *vale*

Conflicto 16 (Carla y Héctor R)

- *¿por qué me has quitado el lapicero?*
- *porque no tenía lapicero y me ha dado vergüenza pedírtelo*
- *me siento mal*
- *vale no quería hacerte que te sintieras mal cuando tienes un lapicero y yo te lo quito (retira la mano del turno pero vuelve y añade) perdón*
- *te perdono*

Conflicto 17 (Mica y Alex)

- *¿por qué me has empujado?*
- *porques que estaba jugando a pillar*
- *y me siento mal (sonríe al decirlo)*

- *yo un poco me siento mal porque no te quería hacer eso (le da una entonación interrogativa al final) (retira la mano, la pone la compañera, la retira y la vuelve a poner para añadir) perdona*
- *perdono*

ANEXO III

Actividad de cohesión de grupo

(Hablar en grupos sobre el tema que se propone a través de tarjetas con preguntas)

Cohesión 1 (Izan, Emma, Lucía y Carmen)

- *¿recuerdas tus primeros juguetes? sii...yo tenía un caballo de pequeño y ahora le sigo teniendo que...es de...Toy Story... y es mi estilo... me lo regalaron de pequeño y se mueve...y también tengo Toy Story (ininteligible) tengo todos los muñecos y me encanta jugar con ellos.*
- *yo tengo un mu..yo tenía un muñeco que era...pequeño que era..un peluche..pero ya no le tengo porque mi madre con los dos años ya me...lo quitó.*
- *Yo tengo un peluche que me lo regalaron cuando era pequeña eee...y todavía lo tengo pero ya está un poco roto.*
- *yo tengo un peluche que es un hipopótamo y me lo compraron cundo nací y le sigo teniendo.*

(se pasan la tarjeta para que haga la siguiente pregunta la segunda en intervenir en la primera ronda)

- *¿con conservas alguno? yo sí, yo consejo conservo otro...muñeco pero... también está desgastado*
- *yo conservo ese pero dentro de poco le tiraré porque está roto, pero tengo otro que (ininteligible ha ido bajando el tono y hablando más rápido)*
- *yo estoy de acuerdo que tengo ese pero sí que le tengo roto*
- *yo tengo un muñeco que me le regalaron hace mucho y todavía le sigo conservando (ininteligible ha ido bajando el tono)*
- *¿a qué te gusta jugar en el recreo? (en lugar de contestar ella la primera le repite la pregunta a la de al lado siguiendo el orden que marcaron en la primera vuelta)*
- *a cosas de correr*

(se da cuenta de que no ha contestado y dice - ¡ah no que falto yo!

- *a mí me gusta jugar aaa...cosas de correr y a..a veces cuando...me duele el pie o algo a estar quieta con los muñecos*
- *a mí me gusta, a veces, jugar a cadeneta o a polis y cacos porque me gusta mucho correr con mis amigos*

- *a mí me gusta jugar a cosas, algunas veces de correr con mis amigas y otras..a estarnos quieta y jugar con los peluches*

(Lucía intenta decir a Emma cuál hay que leer y le aclaro - Lucía puede leer la que ella quiera, no hay un orden – es que era para decirle dónde nos llegábamos –que da igual, que la busque ella – la que yo he leído- ¡ pero, si ella sabe las preguntas que habéis hecho!)

- *¿hay algún juguete o juego que te guste (ininteligible)? - que te gustaría, que no tengas y que te gustaría tener (aclaro porque no ha leído bien y no se entendía la pregunta) – ee...a mí no me gustaría ahora mismo tener ninguno y...si tengo (vuelve a mirar la pregunta) – si hay alguno que no tengas y te gustaría tener (vuelvo a aclarar) – ee no tengo algunos juegos de mesa y me gustaría tener*
- *a mí algunos juegos que salen en la tele y me gustan mucho y me gustaría mucho tenerlos (muy bajito)*
- *a mí me gustaría tener el monopoli pero no le tengo y a lo mejor me lo compran*
- *a mí me gustaría tener también el monopoli pero mi hermana dice que para...ahora...para no pero para mi cumple, si me le pido, me lo compra*

Cohesión 2 (Jorge, Diego, Ruth y Paula)

- *¿con quién vives? ¿cómo son esas personas? yo vivo con mi madre y con mi padre y con mi hermana y son majos y alegres (en tono de voy a acabar cuanto antes)*
- *yo...también vivo con mi padre y con mi madre y con mi hermano y también son muy majos y...divertidos*
- *yo...vivo con...mi madre, mi padre y mi hermano y son...y a veces me enfado con mi hermano*
- *yo vivo con mi padre, mi madre y mi hermano pero mi hermano me pega patadas (lo ha dicho en tono jocoso se ríen nerviosos, el no parece muy contento)*
- *¿tienes hermanos o hermanas? ¿qué tal os lleváis? yo tengo un hermano y...nos gusta jugar con él pero a veces, pero a veces muchas veces me enfado con él*
- *yo..tengo un hermano...y...siempre nos lo pasamos bien cuando jugamos, porque normalmente estamos leyendo libros, y cuando jugamos nos peleamos*
- *pues...mi hermano...juego muchas veces con él pero (acentúa) me pega mucho, se tira encima mío, me tira pedos (todos ríen y hacen gestos de asco)*
- *y yo estoy de acuerdo con...a veces...(mueve la cabeza con gesto de desaprobación, le han saltado el turno sin darse cuenta y él no ha dicho nada)*
- *¿tienes familia lejos de Valladolid? ee..yo si tengo una en Madrid..mi bisabuela y mis tíos abuelos, creo, (ríen) no sé y,,y en Asturias en Asturias (repite mientras afirma con la cabeza)*
- *pues mis abuelos viven en un valle pero mi abuelo se tira muchos pedos (acentúa, vuelven a reír)*
- *¿cómo se llama el valle? (pregunta una niña)*
- *el valle Esgueva (responde)*
- *¡ah!*

- *yo tengo tíos y primos en...Palencia y en Burgos y, a veces, voy a visitarlos*
- *que...creo que toda mi familia está aquí pero muchas veces ee...vamos a mi pueblo y también..están los tíos de mi madre...(pasa la tarjeta)*
- *¿te gusta visitar a tu familia y que ellos te visiten? pues a mí me gusta visitar a mis tíos (habla alargando continuamente las vocales) porque está mi primo y puedo jugar a mucho (ininteligible, habla bajo y muy rápido)*
- *(ininteligible, muy rápido y le acaban de poner aparato, nadie pregunta)*
- *que a mí..como la familia de mi madre..e.. me gusta que me visiten más porque son más de mi edad mejor juego más con ellos pero la familia de mi padre también me gusta pero...son más mayores y casi no pedo jugar*
- *e a mí...me...e yo yo cuando les visito pues cuando voy a Madrid pues voy por ahí y voy a visitarles y veo la ciudad y...y ellos nunca me han visitado sólo los de Asturias los de Madrid no (niega con la cabeza)*

Cohesión 3 (Laura, Miguel, Víctor y Héctor L)

- *Nos ha tocado animales ¿tienes o has tenido mascota?*
- *mm...yo no..(niega con la cabeza)o sea si pero se me murió porque era muy vieja*
- *ee...si he tenido y todavía sigo teniendo, un perro*
- *yo no tengo mascotas porque a mi madre la dan miedo*
- *yo no he tenido mascotas pero me gustaría tener*
- *¿hay algún animal que te gustaría ver de verdad?*
- *ee..sí...mm...un elefante (dice mirando al techo con actitud de pensar)*
- *a mí me gustaría ver el león blanco porque es un león y me gustaría que me comiera (se ríe de su ocurrencia, los demás le acompañan)*
- *a mí me gustaría ver una ballena*
- *a mí me gustaría ver (ininteligible) - ¡cómo qué? (pregunta un niño) - una ballena*
- *¿hay algún animal que te dé miedo?*
- *el león blanco para que me coma (todos ríen) y, y así yo tenga hambre y que me eche kétchup (vuelven a reír, alguien pregunta – ¿pero no te da miedo?)*
- *no, no me da miedo, me da miedo el tigre*
- *es que te ha preguntado qué te da miedo (aclara una niña)*
- *pues el (ininteligible, habla muy rápido) porque me come y me hecho kétchup, sal y me lo como (ríen)*
- *a mí me dan miedo los elefantes*
- *a mí me dan miedo solo las serpientes*

- a mí...un tiburón (en tono :por decir algo)
- ¿cuál es el animal que te parece más original, furioso y simpático? (mientras lee empuja a Víctor que se inclina sobre él tratando de ver lo que pone)
- Pues a mí... el conejo porque...no muerde (dos de ellos continúan la broma sin escuchar distra- yendo a la narradora)
- a mí me parece más majo un perro porque te puede servir de mucha ayuda
- a mí me parece muy majo...un gato porque es muy cariñoso
- a mí me parece...(se ríe) uy el león - ¡qué haces! (le dice el niño sentado junto a él) el león blan- co pa que me coma con patatas fritas (comentarios, exclamaciones y risas)

Cohesión 4 (Héctor R, Álex, Carla y Micaela)

- ¿qué te gustaría ser de mayor?
- a... mi me gustaría ser granjero e inventor porque así puedo aprender más cosas y me divierto
- a mí me gustaría ser médico en una ambulancia y también (ininteligible)
- a mí me gustaría ser maestra porque así enseño a...a alguien
- y a mí me gustaría ser futbolista o obrero porque obrero me gusta mucho construir (ininteli- gible)
- ¿dónde te gustaría vivir cuando tengas tu casa?
- ee pues me gustaría vivir en Londres porque mis padres me han dicho que es muy bonito porque ya han estado
- me gustaría vivir en Paris porque hay muchas atracciones y así si tengo hijos les divierto
- a mí me gustaría también lo de Carla pero también porque tiene muchos monumentos muy boni- tos
- a mí me gustaría vivir en Galicia porque hay montañas y ahí puedo tener mi casa
- ¿te gustaría estudiar en la universidad?
- a mí no me gustaría tener que estudiar ningún día, vamos ni en la universidad ni aquí pero bue- no si lo tengo que hacer y es mi obligación pues...bueno vale
- a mí sí que me gustaría y.. ir a la universidad porque además puedes conocer a mucha gente y hacer muchos amigos
- yo estoy de acuerdo con Alex pero también me gustaría ir a la universidad porque así en el tra- bajo haces más negocios y lo tengo mejor
- yo estoy de acuerdo con Alex también
- ¿te gustaría casarte y tener hijos?
- a mí casarme no me gustaría pero tener hijos pues a lo mejor sí

- *yo estoy de acuerdo con Alex pero como ya tengo novia pues...casarme...no lo sé (gestos de picardía, sonrisas)*
- *yo estoy de acuerdo con Alex*
- *yo estoy de acuerdo también con Alex (se ríe)*

Cohesión 4 (María, Sofía, Pablo y César)

- *¿tienes o has tenido mascota? yo no he tenido mascota...porque a mi madre no le gusta*
- *a mí...yo he tenido...mascota pero se me han muerto...peces (cara de tristeza)*
- *yo no tengo mascota pero me gustaría tener, un gato, solo que a mi madre y a mi padre no le gusta*
- *yo he tenido...muchas mascotas pero la que más me ha gustado ha sido un perro pero se me ha muerto. ¿hay algún animal que te gustaría ver de verdad?*
- *a mí si hay un animal que me gustaría ver de verdad que es el colibrí porque me encanta los colores que tiene*
- *a mí me gustaría ver e...un oso panda porque me gusta..porque es herbívolo y.. es bonito*
- *a mí me gustaría e...ver una gacela porque tiene...los cuernos e...porque me parecen chulos*
- *a mí me gustaría ver un oso porque son mis animales preferidos*
- *¿hay algún animal que te dé miedo?*
- *la serpiente de cascabel porque es venenosa y no quiero morir*
- *a mí me da miedo el cocodrilo (ríe nerviosa) porque no sé me da miedo los dientes que tiene y la boca*
- *mí no me da miedo ningún animal aunque un poquito las arañas*
- *yo opino lo mismo que César*
- *¿cuál es el animal que te parece más original, curioso o simpático?*
- *a mí el que más me parece original es el oso panda porque me encanta los círculos que tiene, el más cariñoso los conejillos de indias y (se toca la barbilla pensando) lo otro no sé...de lo otro, simpático me parecen todos*
- *a mí...el más...original me parece...el guepardo porque corre muchísimo pero se cansa enseñada, el más simpático...el...perro y luego el más cariñoso creo que es el pelicano*
- *pa mí el más original es el pingüino porque hace mucha gracia cuando anda y...el que más cariñoso me parece es el koala y...(no recuerda la siguiente categoría pregunta a sus compañeras) – da igual no hay que contestar a los tres, es que hables de un animal que te parezca gracioso, curioso, amable, da igual (aclaro) – pues ya está*
- *a mí..me gusta... ee...el más curiosos es el guepardo, el simpático...ee...una ballena (se muerde el labio inferior para pensar) y...original (dice mientras lo lee, no ha escuchado o no ha entendido la aclaración que acabo d hacer) un periquito*

Cohesión 6 (Arturo, Martina, Elena y Aitor)

- *¿qué haces en casa cuándo tienes tiempo libre? yo pues...juego con mis hermanos y mis padres*
- *yo...ee...juego...y también a veces juego con mi hermana y...me aburro sola (mira al techo y sonrío triste)*
- *yo juego con mi hermano, mi padre y mi madre*
- *yo cuando tengo tiempo libre a veces salgo a la calle juego al fútbol o me quedo en casa jugando a la consola*
- *¿has querido hacer alguna actividad pero no te han dejado?- empiezas tú (le dice bajo Arturo) – ala ya está (contesta ella)*
- *pues...a lo mejor sí pero ahora mismo no me acuerdo*
- *a mí no me lo han hecho nunca (dice encogiéndose de hombros y cruzando y descruzando las manos)*
- *mí sí algunas veces*
- *a mí sí, ¿puedo hacer una pregunta? (me dice) – sí, puedes hablar de ese tema de lo que tú quieras (contesto) – vale ¿cuál es la afición, cuál es, no me acuerdo (pasa la tarjeta negando con la cabeza y risa nerviosa)*
- *¿te gustaría probar alguna actividad nueva?*
- *yo pues claro siempre (ininteligible)*
- *a mí sí porque puede ser divertido*
- *ee...a mí sí porque...puedes aprender cosas nuevas y puedes enseñar a los demás a hacer cosas que a ellos... que les interesaría pero no se han apuntao*
- *estoy de acuerdo con Elena*
- *¿te gusta hacer deporte o mejor actividades tranquilas como leer?*
- *sí, es divertido*
- *a mí me gusta a mí me gusta más el deporte o sea moverte, hombre mucho más (sonrío convencida)*
- *estoy de acuerdo con Martina porque a mí no me gusta nada leer*
- *pues a mí me gustaría leer aunque no me guste mucho*
- *yo estoy de acuerdo con Martina*
- *¿cuál es la afición más favorita y la que hacemos más frecuentemente?(improvisa Martina)*
- *la mía es el fútbol sala*
- *la mía no sé cuál es (dice encogiéndose de hombros)*
- *la mía es el fútbol al aire libre*

ANEXO IV

Debate 1

(Opinión sobre una obra de teatro en inglés)

Elena: a mí no me ha gustado porque era muy repetitivo

Emma: a mí me ha gustado porque era muy divertido

María: a mí me ha gustado porque era mm...muy corta pero movida, movida (ríe)

Jorge: a mí no me ha gustado porque era muy repetitiva y me hubiese gustado que...fuese menos

Diego: a mí no me ha gustado porque casi no la visto porque me quedado todo dormido

Laura: a mí me ha gustado porque había canciones y podías bailar

Álex: a mí no e ha gustado porque era como más para pequeños y...aburrida

Ruth: que a mí me ha gustado mucho cuando ha dicho (ininteligible) Sakira, pero no me ha gustado porque era repetitiva y me ha parecido bien

Miguel: a mí no me ha gustado porque era muy aburrida y era, también muy repetitiva

Martina: que a mí solo me ha gustado la de Guaka-guaka (ríe) y la de Sakira pero lo demás me ha parecido muy aburrido y muy repetitivo

Arturo: a mí me ha gustado todo eso sobre todo cuando pusieron la canción de Tandy - ¿Tandy? (pregunta una niña) – se llamaba así (añade Arturo)

Carmen: a mí me ha parecido un poco repetitiva y encima siempre nos...casi siempre nos teníamos que levantar y hacer eso y casi...y no teníamos casi sitio

Víctor: yo lo mismo que Álex y me ha parecido un poco para pequeños...y muy repetitiva

Paula: pues a mí me ha parecido algo aburrida porque...era aburrida y teníamos que hacer casi todo...y no me he podido sentar a...verlo entonces y...pero me ha gustado cuando ha dicho Sakira (ríe) y...lo de...guaka guaka e e

Izan: A mí me ha gustado cuando me he disfrazao de cavernícola y...hacer...esas...cosas (ríe) (Arturo hace el gesto de lo que tenía que hacer y todos ríen)

Micaela: ee...que a mí me ha gustado por un parte pero la otra me quedao dormida (ríe)

Lucía: que a mí me ha gustado una parte pero la otra era muy repetitiva y nada más porque eso

Pablo: a mí no me ha gustado porque era muy repetitiva y...ee...casi me duermo

Héctor L: yo no he visto la peli porque me he dormido (ríe) no sé lo que ha pasao (muchos le dicen no te has dormido, el asiente, ni Diego tampoco, Jorge dice que él sí)

Héctor R: estoy de acuerdo con Álex y Víctor porque me ha parecido que era para más pequeños porque estábamos haciendo todo el rato lo mismo y entonces es un poco aburrido

Aitor: *que...que a mí me ha gustado sobre todo cuando, cuando dicen, dijo que, que, que Robin Hud le tirara del pelo (rie)*

Carla: *a mí me ha gustao...me ha gustado por una parte porque era muy divertida y por otra parte no me ha gustado porque ha sido muy repetitiva y aburrida (algunos no entienden el comentario contradictorio aburrida y divertida, alboroto general)*

Sofía: *a mí...me ha gustado por una parte y por otra no, porque una parte era muy repetitiva - ¿qué parte era repetitiva? (pregunta alguien) - casi todos hemos dicho lo de repetitiva (dice otra niña) – porque todo el tiempo la echaban a la chica esta a la cárcel (dice otra niña para aclarar, murmullo general)*

César: *ee...me ha gustao porque...porque han...por lo de Izan -¿Qué no o que sí? (pregunta una niña) – que sí me ha gustao*

Cecilia: *me he aburrido un poco porque era muy repetitivo*

Debate 2

(Opinión después de ver un vídeo sobre la importancia de los árboles)

Diego: *pues eso ma parecido ee... muy chulo porque, al principio ma hacía muchas gracias porque decía Héctor que estaba cachas ahí con los (ríe, ininteligible)*

Miguel: *que a mí me ha parecido bien porque así respiramos oxígeno puro y podemos vivir bien*

Álex: *a mí me parece bien lo de los árboles porque pode, nos ayudan mucho y pero claro no podemos plantarlo en nuestra casa*

Pablo: *que a mí me ha gustado lo y...tenemos que cuidar mucho los árboles*

Micaela: *a mí me ha gustado y...porque necesitamos las hojas de los árboles para (ininteligible)*

María: *los árboles son importantes porque necesitamos oxígeno limpio para la vida*

Carmen: *a mí me ha parecido bien el vídeo porque los arboles son muy importantes, si no, no podríamos vivir*

Ruth: *que a mí me parecen muy importantes los árboles porque...hacen muchas cosas para...tener (ininteligible, alguien pregunta ¿por qué?, no contesta)*

Arturo: *Pues yo creía que los árboles eran menos importantes*

César: *pues que los árboles son muy importantes para la vida*

Cecilia: *pues...sí cortaran los árboles no nos darían aire limpio*

Carla: *pues que...yo de ese vídeo yo creo que está bien pues que den aire limpio y que no contaminen nada*

Sofía: *a mí el vídeo me ha parecido bien porque así aprendemos que nos da los árboles para vivir*

Jorge: *a mí me ha parecido bien porque es necesario para la vida y si no pues (hace un gesto de hombros)*

Lucía: *a mí, a mí también me ha parecido bien porque...hay gente que se dedica a cortar los árboles entonces no saben para qué sirve*

Paula: *a mí me ha parecido el vídeo que lo tienen que ver las personas, los que cortan los árboles para así que sepan lo que pasa si les cortan todos*

Laura: *A mí me ha parecido bien porque las hojas pueden dar sombra para no coger ni mucho frío ni mucho calor*

Héctor R: *a mí me ha parecido alegre que el árbol haga oxígeno para los humanos*

Víctor: *a mí me ha parecido bien porque e o un día cuando fui a un sitio que había muchos árboles habían puesto bolsas atadas en las ramas*

Izan: *porque si no expulsaran oxígenos las hojas nos moriríamos*

Martina: *porque me ha parecido muy importante los árboles porque sino e nos moriríamos de frío y no podríamos respirar y además me ha parecido muy bien porque no están contaminando*

Emma: *a mí me ha parecido muy bien el vídeo porque podrían respirar y si les cortaran no podrían*

Elena: *a mí me ha parecido bien porque sin los árboles no podríamos respirar*

Aitor: *A mí el vídeo me ha parecido bien porque sin los árboles no podríamos...que se contaminaría todo*

Héctor L: *que a mí me ha parecido bien porque antes estaba cachas que se estaba poniendo la cola así (hace un gesto levantando el brazo) pues, pues también nos da papel y...la vida*

- *¿alguien ha aprendido algo nuevo con el vídeo? (pregunto) (muchos levantan el brazo o dicen yo, no sabía que eran tan importantes*
- *pensabais que eran menos importantes de lo que habéis visto en el vídeo (muestran su acuerdo)*

ANEXO V

Exposición 1

(Contar un cuento en equipo con una palabra obligatoria)

(Micaela, Álex, Carla y Héctor R)

- *erese una vez un río que no tenía amigos*
- *y cada vez que bajaba más deprisa se iba haciendo grande*
- *un día los ríos se unieron allí*
- *hasta que llegaron al mar fin*

(Martina, Elena, Arturo y Aitor)

- *El rocío misterioso (todos juntos)*
- *había una vez un rocío que cayó*
- *e...y en la playa se quedó*

- *como la luz se cortó*
- *pero revivió fin*

(María, Sofía, Pablo y César)

- *había una vez un torero que le encantaba torear toros*
- *un día el torero se vistió de rojo y el toro empezó a torearlo a él*
- *un día murió - ¿por qué? (todos a la vez) porque el cuerno le atravesó el cuerpo al torero*
- *y los toros acabaron la guerra y su color preferido fue el rojo*

(Jorge, Ruth, Diego y Paula)

- *había una vez una cocinera que iba a cocinar que...había cocinado un pez*
- *pero como le quedó mal no quería cenarle dijo*
- *y luego se fue al arroyo*
- *y entonces le le, el pez ee...se hundió y se hundió*

(Lucía, Izan, Carmen y Emma)

- *nuestra palabra es corriente, erase una vez un en una ciudad que había un río*
- *y un señor se acercó porque había mucha corriente*
- *e vió en el río ca bía un pez herido*
- *cuando la corriente subió le fue a coger pero no pudo*

(Víctor, Laura, Cecilia y Héctor)

- *nos ha tocado arriba (dicen a la vez) era una vez el pequeño Timi que se quería subir a una arriba del armario*
- *pero cuando llegó no había ni juguetes, ni ropa ni nada*
- *entonces su madre le dijo que preparar la ropa de mañana*
- *y como no había nada miró abajo y ahí había mucha ropa fin*

Exposición 2

(Exposición de trabajo en equipo: parques naturales)

(Víctor, Héctor L y Laura)

- *se llama Ordesa y Monte Perdido (dicen todos juntos)*
- *es un paisaje de montaña*
- *está en los Pirineos*

- *y hay que cuidarlo sin tirar basura*

(Héctor R, Micaela, Álex y Carla)

- *nos ha tocado Picos de Europa*
- *Picos de Europa es un paisaje de montaña que tiene muchos animales como osos y lobos y también tiene muchos árboles*
- *ee...Picos de Europa está al norte de España y también al norte de Castilla y León y está (se adelanta la próxima en exponer – se puede proteger..hace un gesto con los hombros, al darse cuenta, dos de los componentes la miran con enfado)*
- *se puede proteger no modificándolo con las personas*

(Martina, Elena, Arturo y Aitor)

- *hemos elegido Picos de Europa (dicen a la vez)*
- *ee...podemos...inte podemos intentar que no contaminen para que no...se...para que no se humanice*
- *es un espacio natural protegido*
- *está situado en el norte de la comunidad, León*
- *está situado en el noroeste de la península*

(Han mirado en un papel para hacer la exposición aunque no podían leer)

(Diego, Ruth, Jorge y Paula)

- *nos ha tocado Monfragüe (alarga la a, una compañera lo señala en el mapa)*
- *es un paisaje de Mediterráneo)*
- *está al noreste de...Extremadura*
- *y podemos cuidarle no haciendo fogatas ni contaminándole*

(César, Pablo, María y Sofía)

- *nos ha tocado Monfragüe ee...Guadarrama (lee el nombre)*
- *es un paisaje de montaña*
- *está cerca de Madrid, justo entre Castilla y León y Madrid también tiene animales como el oso y el ciervo y árboles (tono ascendente)*
- *para cuidarle hay que intentar no (ininteligible) muchos objetos artificiales (aparato en el paladar)*

(Lucía, Emma, Izan y Carmen)

- *nos ha tocado las Islas Atlánticas de Galicia (al unísono)*
- *es un paisaje marino porque está en un archipiélago*

- *y lo podemos proteger cuidando su fauna y su vegetación*
- *también lo podemos proteger su flora*
- *está en...está...esta en el este de España*
- *es muy grande tiene fauna y vegetación (repite la primera)*