



**FACULTAD DE EDUCACIÓN DE PALENCIA
UNIVERSIDAD DE VALLADOLID**

**LA COMPETENCIA COMUNICATIVA
ORAL EN 3.^{ER} CURSO
DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

**TRABAJO DE FIN DE GRADO
GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

AUTORA: Eva Romero López

TUTOR: José Vidal Torres Caballero

Palencia, julio de 2019



RESUMEN

La competencia comunicativa oral forma parte de la asignatura Lengua Castellana y Literatura, y es contenido transversal en todas las materias curriculares. El alumnado debe aprender a hablar con corrección, adecuación, coherencia, cohesión y eficacia para poder desenvolverse como ciudadanos cultos. En mi trabajo he estudiado la lengua oral de los discentes de acuerdo con cuatro componentes de la competencia comunicativa: lingüística (niveles fónico, gramatical y léxico), sociolingüística, textual y estratégica, para conocer el grado de competencia comunicativa oral de niños y niñas de 3.º curso de Educación Primaria. Las mayores dificultades se presentan en la competencia textual, ya que el alumnado no es capaz de organizar su discurso. Asimismo, las diferencias expresivas entre unos alumnos y otros se deben, en muchos casos, a la desigualdad sociocultural y al entorno familiar.

PALABRAS CLAVE

Competencia comunicativa oral, competencias lingüística, sociolingüística, textual y estratégica.

ABSTRACT

Oral communicative competence is part of the subject Spanish Language and Literature, and is transversal content in all curricular subjects. Students must learn to speak with correctness, appropriateness, coherence, cohesion and effectiveness to be able to function as educated citizens. In my work I have studied the oral language of the students according to four components of the communicative competence: linguistics (phonic, grammatical and lexical levels), sociolinguistic, textual and strategic, to know the degree of oral communicative competence of children of 3rd year of Primary Education. The greatest difficulties arise in the textual competence, since the students are not able to organize their speech. Also, the expressive differences between some students and others are due, in many cases, to sociocultural inequality and their family environment.

KEY WORDS

Oral communicative competence, linguistic, sociolinguistic, textual and strategic competence.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	5
1. JUSTIFICACIÓN	6
1.1. Memoria del título de Grado en Educación Primaria por la Universidad de Valladolid.....	6
1.2. Documentos normativos (<i>BOE</i> y <i>DOE</i>).....	7
2. OBJETIVOS	9
3. MARCO TEÓRICO	9
3.1. La oralidad en Educación Primaria	9
3.1.1. Importancia de la oralidad.....	9
3.1.2. Transversalidad de la competencia oral.....	11
3.2. La oralidad en el aula. Necesidades orales del discente y retos del docente....	12
3.3. Recursos y técnicas para el desarrollo de la lengua oral en el aula.....	13
3.3.1. Recursos clásicos.....	13
3.3.2. Recursos digitales.....	16
4. Análisis de la competencia comunicativa oral de niños y niñas de 3. ^{er} curso de Educación Primaria	19
4.1. Objetivos	19
4.2. Metodología.....	19
4.3. Análisis de las grabaciones de comunicación oral de 3. ^{er} curso de Educación Primaria.....	25
4.3.1. Competencia lingüística.....	25
4.3.2. Competencia sociolingüística.....	31
4.3.3. Competencia textual o discursiva.....	34
4.3.4. Competencia estratégica.....	40
5. CONCLUSIONES.....	44
LISTA DE REFERENCIAS.....	47
ANEXOS	50

AVISOS

1. Para la escritura de las palabras, sigo las actuales normas ortográficas contenidas en la *Ortografía* académica [Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. (2010). *Ortografía de la lengua española*, Madrid: Espasa].
2. Para la escritura de las referencias y de las citas, sigo las normas APA (Centro de Escritura Javeriano), excepto en aquellos casos de contradicción flagrante con las normas ortográficas de la lengua española.
3. Para la planificación y elaboración del trabajo, he tenido en cuenta la recomendación segunda del “Protocolo de actuación de tutores y comisiones evaluadoras de Trabajo Fin de Grado”, de la Facultad de Educación de Palencia, según la cual, “La Guía de los TFG contiene una serie de pautas y recomendaciones que no forman parte del reglamento de los TFG y que, por tanto, no son de obligado cumplimiento ni tienen que seguirse necesariamente al pie de la letra”.

INTRODUCCIÓN

En mi Trabajo de Fin de Grado expongo la importancia de desarrollar la expresión oral en las aulas de Educación Primaria como parte ineludible de la formación integral de los alumnos y alumnas. Para ello, he planteado una serie de actividades donde los niños y niñas tienen que realizar distintos tipos de discursos que después se analizarán. En el primer capítulo justifico mi trabajo de acuerdo con la legislación vigente y la *Memoria del plan de estudios del título de grado de maestra o maestro por la Universidad de Valladolid*.

Tras enunciar los objetivos que pretendo conseguir, en el marco teórico recojo aportaciones relevantes de diversos autores y autoras en torno a mi tema de estudio. Comienzo con la importancia que tiene el trabajo de competencia oral en las aulas y también de su componente transversal en la Educación. A continuación, me centro en la competencia oral en el aula: comento las necesidades que tienen los docentes en el desarrollo de la expresión oral en el aula y las dificultades más frecuentes en el alumnado. Como último punto, presento distintas estrategias y recursos para trabajar la competencia oral en el aula y dedico un apartado a los recursos digitales.

En el cuarto capítulo, comento brevemente el contexto en que he desarrollado la investigación y presento la metodología que he seguido. A continuación, muestro el análisis de las grabaciones orales, de acuerdo con las competencias comunicativas específicas lingüística, sociolingüística, textual y estratégica. Por último, ofrezco las conclusiones a las que he llegado, de manera general y también de acuerdo con las cuatro competencias comunicativas específicas mencionadas.

1. JUSTIFICACIÓN

Mi trabajo de fin de grado consiste en un análisis de la competencia comunicativa oral de niños y niñas de entre 9 y 10 años. Para la justificación de mi trabajo me he centrado en los siguientes documentos:

1.1. Memoria del título de Grado en Educación Primaria por la Universidad de Valladolid

Mi Trabajo de Fin de Grado cumple con los objetivos y competencias establecidas 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. De acuerdo con ello, mi trabajo cumple con los siguientes objetivos generales:

- 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.
- Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de educación primaria y a sus profesionales.
- Conocer las áreas curriculares de la Educación Primaria, la relación interdisciplinar entre ellas, los criterios de evaluación y el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procedimientos de enseñanza y aprendizaje respectivos.

Asimismo, mi trabajo se ajusta a las siguientes competencias generales dispuestas en la *Memoria* citada:

- 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 hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.

1.2. Documentos normativos (BOE y DOE)

En relación con la justificación curricular, mi trabajo responde a los siguientes documentos normativos:

- 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 103/2014, de 10 de junio, por el que se establece el currículo de Educación Primaria para la Comunidad Autónoma de Extremadura, *DOE*, n.º 114, 16 de junio de 2014.

De acuerdo con la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (*BOE*, n.º 295, 10 de diciembre de 2013, p. 97870), la finalidad de la Educación Primaria es 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.

Asimismo, en el 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) se dice que el área de Lengua Castellana y Literatura en la Educación Primaria tiene como finalidad el desarrollo de las destrezas básicas en el uso de la lengua: escuchar, hablar, leer y escribir, de forma integrada. De manera específica, de las destrezas de hablar y escuchar, contempla la importancia de dotar al alumnado de estrategias que favorezcan un correcto aprendizaje de esta dimensión oral de la competencia comunicativa y que le asegure un manejo efectivo en las distintas situaciones comunicativas.

Por último, desde el punto de vista autonómico, el Decreto 103/2014, de 10 de junio, por el que se establece el currículo de Educación Primaria para la Comunidad Autónoma de

Extremadura (*DOE*, n.º 114, 16 de junio de 2014), aborda la competencia oral a lo largo de todos los cursos en los distintos bloques curriculares. A continuación, presento una tabla con los contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables para trabajar el ámbito oral en 3.º curso de Educación Primaria:

Bloque I: Comunicación oral. Hablar y escuchar

Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables
<ul style="list-style-type: none"> - Situaciones de comunicación, espontáneas o dirigidas, 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; respeto por los sentimientos, experiencias, ideas y opiniones. - Expresión y producción de textos orales según su tipología: narrativos, descriptivos e informativos. - Creación de textos literarios en prosa o en verso, valorando el sentido estético y la creatividad: cuentos, poemas y adivinanzas. - Dramatizaciones de textos literarios adaptados a la edad y de producciones propias. - Estrategias para utilizar el lenguaje oral como instrumento de comunicación y aprendizaje: escuchar y preguntar. Comentario oral. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Participar en situaciones de comunicación, dirigidas o espontáneas, respetando las normas de la comunicación: turno de palabra, organizar el discurso, escuchar las intervenciones de los demás. 2. Integrar y reconocer la información verbal y no verbal de los discursos orales. 3. Expresarse de forma oral para satisfacer necesidades de comunicación en diferentes situaciones con vocabulario preciso y estructura coherente. 10. Utilizar de forma efectiva el lenguaje oral para comunicarse y aprender siendo capaz de escuchar activamente, preguntar y repreguntar y expresar oralmente con claridad el propio juicio personal, de acuerdo a su edad. 	<ol style="list-style-type: none"> 1.1. Emplea la lengua oral con distintas finalidades (académica, social y lúdica) y como forma de comunicación y de expresión personal (sentimientos, emociones...) en distintos ámbitos. 1.2. Transmite las ideas con claridad, coherencia y corrección. 1.3. Escucha atentamente las intervenciones de los compañeros y sigue las estrategias y normas para el intercambio comunicativo mostrando respeto y consideración por las ideas, sentimientos y emociones de los demás. 1.4. Aplica las normas socio-comunicativas: escucha activa, espera de turnos, participación respetuosa, adecuación a la intervención del interlocutor y ciertas normas de cortesía. 2.1. Emplea conscientemente recursos lingüísticos y no lingüísticos para comunicarse en las interacciones orales. 3.1. Se expresa con una pronunciación y una dicción correctas: articulación, ritmo, entonación y volumen. 3.2. Expresa sus propias ideas comprensiblemente, sustituyendo elementos básicos del modelo dado. 3.3. Participa activamente en la conversación contestando preguntas y haciendo comentarios relacionados con el tema de la conversación. 3.4. Participa activamente y de forma constructiva en las tareas de aula. 10.1 Utiliza de forma efectiva el lenguaje oral para comunicarse y aprender escuchando activamente.

2. OBJETIVOS

En mi trabajo pretendo conseguir los objetivos generales siguientes:

1. Recoger información relevante sobre la enseñanza-aprendiza de la lengua oral en Educación Primaria.
2. Justificar la enseñanza de la expresión-comunicación oral en las escuelas como parte transversal de la Educación.
3. Crear actividades donde el alumnado pueda expresarse oralmente y pueda crear diferentes tipos de discurso.
4. Analizar actividades orales grabadas para conocer la competencia comunicativa oral del alumnado de 3.^{er} curso de Educación Primaria, de acuerdo con las competencias comunicativas específicas lingüística, sociolingüística, textual y estratégica.

3. MARCO TEÓRICO

3.1. La oralidad en Educación Primaria

3.1.1. Importancia de la oralidad

La Educación Primaria es una etapa educativa en la que los niños y niñas desarrollan su competencia oral. La lengua es una herramienta que permite conocer el mundo, “organizar nuestro pensamiento, generar ideas, analizar los problemas que nos surgen y planificar y orientar nuestra actividad y la de los demás y comunicarnos con los demás mediante la interacción” (Prado Aragonés (2004, p. 143). Para Martínez Carro (2015, p. 21), “el objetivo primordial del área de Lengua y Literatura debe ser crear situaciones de comunicación reales o virtuales que faciliten el desarrollo integral del niño para que pueda desenvolverse en cualquier situación futura”.

Desde el último cuarto del siglo XX, se insiste en que el enfoque comunicativo es el procedimiento más adecuado para que el alumnado desarrolle la competencia oral y escrita. Por lo que respecta al ámbito oral, en el aula deberán utilizarse procedimientos y recursos que permitan el desarrollo de la oralidad, porque “a hablar se aprende hablando”. Para el alumnado, en opinión de Mendoza Fillola (2003, p. 16), “la lengua no es un objeto

de estudio en sí mismo [,] sino un vehículo de comunicación y que, como tal, no se debe «aprender» [,] sino que se debe «usar»”.

En la escuela también se enseña a hablar, y no solo por el simple hecho de poder comunicarse de forma correcta, adecuada, coherente, cohesionada y eficaz, sino también porque hay una relación directa entre el lenguaje y el desarrollo cognitivo. Además, “el lenguaje no sólo [solo] se asume como medio de expresión [,] sino como constituyente esencial del conocimiento” (Esneda, Montoya, Galeano, Patiño, Gómez y López, 2004, p. 57). Tanto es así que, cuando un alumno o alumna llega por primera vez al aula, la habilidad comunicativa que más ha desarrollado es *hablar*; por ello, como indica Prado Aragonés (2004), el punto de partida debe ser aprender a mejorar esta habilidad para construir los conocimientos, y permita que el niño y la niña puedan desarrollar satisfactoriamente su vida personal, profesional y social.

Uno de los ámbitos favorecidos por el desarrollo de la expresión oral es la transmisión de emociones y sentimientos. Palou, Bosch, Carreras, Castanys, Cela, Colomer, Giralt, Jovè, Olivè, Ripoll y Teixidor (2005, p. 36) exponen la importancia que tiene la exteriorización de las emociones para poder desgranarlas y entenderlas. Esto es posible gracias al lenguaje, que nos permite identificar y compartir aquello que sentimos.

La lengua oral favorece la socialización; así, Gómez Alemany (2010, p. 20) expone que el desarrollo de la expresión es lo que permite la integración activa de las personas dentro de una comunidad. En sociedad, los niños y niñas se apropian de la cultura en la cual se desenvuelven. Este hecho se produce al entrar en contacto con contenidos culturales, con los que, poco a poco, se familiarizan; posteriormente, los niños y niñas se hacen con el uso de dichos contenidos hasta llegar a un empleo autónomo. En este proceso, la función del docente es esencial, pues son los docentes quienes se encargan de introducir a los alumnos y alumnas en una cultura.

Este proceso de socialización posee un riesgo: la desigualdad en el desarrollo de la expresión oral asociado al nivel cultural y social de los discentes. De acuerdo con esto, Del Río (1993, p. 34) afirma que “la escuela debe ser un factor de comprensión y nivelación de las desigualdades”. De la misma forma, Cortés y Muñío (2008, p. 58) dicen que una persona que no es capaz de expresarse con coherencia y adecuación se verá muy limitado desde los puntos de vista personal, social y profesional. El desarrollo de la competencia oral en el aula, además, cumple una función básica como “mediadora

didáctica” (García Sánchez, 2015, p. 113); la lengua es la herramienta que permite el desarrollo de todas las disciplinas (Prado Aragonés, 2004).

3.1.2. Transversalidad de la competencia oral

El aprendizaje de todas las materias se realiza a través del lenguaje, en un contexto educativo en el que se establece una relación dialógica discente-docente; es decir, se trata de un proceso comunicativo en el que se utiliza el lenguaje como instrumento para el diálogo docente. Milian y Ribas (2016, p. 32) hablan de la “educación dialógica”, que “nos confronta con el pensamiento del ‘otro’ u otros y con sus significados, y en este proceso reflexivo y de intercambio, la elaboración de conocimientos de cada uno se ve privilegiada”. El lenguaje se emplea para adquirir conocimientos, a través del debate y de la exposición de ideas; el aprendizaje dialógico, mediante el lenguaje, debería ser recurso empleado en todas las áreas curriculares, en la búsqueda de la transversalidad por la lengua oral.

Todas las áreas curriculares, todas las materias y asignaturas contribuyen en el desarrollo de la expresión oral del alumnado, ya que, en el proceso educativo, existe una reciprocidad lengua oral-disciplinas académicas. A través de las disciplinas, se trabajan habilidades orales para el aprendizaje de los conocimientos y el niño o niña debe ser consciente del uso del lenguaje como herramienta de aprendizaje.

La Lomce contempla siete competencias básicas que deben trabajarse de forma transversal en todos los cursos de Educación Primaria. Una de ellas es la competencia en comunicación lingüística, que “es el resultado de la acción comunicativa dentro de prácticas sociales determinadas, en las cuales el individuo actúa con otros interlocutores y a través de textos en múltiples modalidades, formatos y soportes” (BOE, n.º 25, 29 de enero de 2015, p. 6991). Esta competencia engloba el trabajo de las cuatro habilidades comunicativas (hablar, escuchar, leer y escribir), pero yo me centraré en el ámbito de la expresión-comunicación oral.

Desde el punto de vista curricular, el alumnado desarrolla su competencia oral y también aprende lenguaje propio de cada disciplina, es decir, el alumnado, al mismo tiempo que aprende vocabulario usual o común, aprende vocabulario científico-técnico o terminológico propio de las ciencias y técnicas. Para Martínez Rizos (2009, pp. 5-6), todas las áreas curriculares contribuyen en el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística.

Por su parte, Jorba, Gómez y Prat (2010, pp. 136-143) hablan del desarrollo de las “habilidades cognitivolingüísticas” en el currículo de Primaria. Explican que, en cada disciplina, la lengua tiene unas características diferentes, y es básico que los niños y niñas aprendan a describir, explicar, justificar y argumentar a lo largo de una secuencia didáctica.

La esfera digital tiene mucha importancia en la sociedad actual, la escuela se ha adaptado a los cambios y ha introducido las nuevas tecnologías en el aula. Las TIC pueden favorecer el desarrollo de la oralidad de manera transversal en la Educación. En opinión de García Sánchez (2015, p. 112), “este nuevo entorno comunicativo ha supuesto el despertar global de la conciencia del individuo sobre su facultad de hablar y su necesidad de comunicarse”. Así pues, la escuela debe proporcionar herramientas digitales al alumnado que le ayuden a desarrollar su competencia comunicativa oral, no solo la escrita.

3.2. La oralidad en el aula. Necesidades orales del discente y retos del docente

Esta preocupación creciente por la competencia oral en Educación Primaria es relativamente nueva, y esto hace que los docentes encuentren aún dificultades a la hora de trabajar dicha competencia en el aula. Conocer dichas carencias nos puede ayudar a mejorar en nuestra labor docente, puesto que buscaremos estrategias para la enseñanza-aprendizaje de la oralidad en el aula.

Uno de los grandes problemas que presenta el trabajo de la expresión oral es la vergüenza que suele producir hablar en público. Ello hace necesario crear un ambiente de grupo en el que todo el alumnado se sienta a gusto e integrado. Bosch y Palou (2016, p. 179) hablan de una “cultura de aula”, donde todos sus participantes se sientan vinculados a un colectivo, a una manera de aprender y de aceptar la diversidad de opiniones. Para conseguir este ambiente, se necesita crear un clima propicio para la comunicación oral desinhibida. Respecto a ello, Cassany, Luna y Sanz (1994, pp. 189-190) proponen puntualizaciones que hay que tener en cuenta: corregir solo los errores más importantes, fomentar la autocorrección y la colaboración entre compañeros, decir los errores sin corregirlos para que sea el propio alumno quien llegue a la autocorrección, atender por igual a los errores gramaticales como de fluidez y medir el grado de corrección.

Peliquín y Rodeiro (2005, pp. 97-99) exponen que el docente debe transmitir los conocimientos de forma motivadora; además, debe proporcionar modelos que sirvan de guía y estrategias de trabajo intelectual que vayan más allá del aula. Por otro lado, mejorar la autoestima del alumnado repercute positivamente en su expresión oral.

El docente debe tener grandes habilidades expresivas y ser capaz de mostrarlas en su actuación docente diaria. Un maestro o maestra es siempre ejemplo para el alumnado y, por ello, debe ser “ante todo un buen comunicador, tarea que lleva a cabo toda una vida, para conseguir una buena interacción con los alumnos” (Martínez Carro, 2015, p. 38). Además de buen comunicador, el docente debe saber escuchar al discente para poder ajustar el nivel del lenguaje a las necesidades del alumnado y para conocer la capacidad de comprensión lingüística de niños y niñas. El docente ideal es un interlocutor que, con su manera de interactuar, “da oportunidades a los alumnos de aprender a comunicarse mejor, se constituye en modelo y, en definitiva, actúa como agente educativo de forma óptima y natural en el ámbito de la comunicación oral” (Del Río, 1993, p. 43).

Por último, es muy útil conocer los errores habituales del alumnado cuando se comunican de forma oral, porque de esta manera podremos crear actividades para la mejora de la expresión oral. Vilà y Castellà (2014, pp. 56-58) ofrecen una lista de las dificultades que los alumnos presentan frecuentemente en la organización del discurso, como las siguientes:

- Poca selección de ideas, reiterativas e irrelevantes
- Falta de jerarquía en las ideas y desconocimiento de la estructura discursiva típica, organizan el discurso de acuerdo con la línea temporal de su pensamiento. Uso de los mismos conectores constantemente.
- Poca planificación, guion inadecuado y falta de previsión en el tiempo.

3.3. Recursos y técnicas para el desarrollo de la lengua oral en el aula

3.3.1. Recursos clásicos

De acuerdo con una clasificación muy divulgada de los tipos de situaciones comunicativas (singulares, duales y plurales), Prado Aragonés (2004, pp. 164-170) sugiere estrategias para el desarrollo de la expresión oral en el aula: singulares (estrategias

para recitar y para exponer), dual (estrategias para dialogar) y plurales (estrategias para debatir o discutir y Estrategias para dramatizar o realizar simulaciones).

Sánchez Cano (2000, pp. 81-87) aborda la organización de la conversación en el aula, mediante el contenido, la gestión de la conversación y el contexto:

- El contenido. Los temas de conversación deben ser elegidos entre todos los integrantes del grupo, una vez se conoce el tema, se les permite a los alumnos y alumnas buscar información sobre dicho tema, procurándose que todos puedan intervenir en la conversación.
- La gestión de la conversación. Con el fin de conseguir una conversación fluida, en la que se respetan los turnos, las ideas y a los participantes, se deben proporcionar normas que todo el grupo debe seguir.
- El contexto. Se debe crear un clima comunicativo y de confianza en el que todo el alumnado se sienta respetado, y disponer de un espacio apropiado para el desarrollo de la conversación es esencial.

Una forma interesante de introducir la conversación en el aula es a través de la propuesta de Palou et al. (2005, p. 120), quienes plantean la importancia de la asamblea con el doble objetivo de trabajar la oralidad y mejorar la convivencia en el aula. En las asambleas, se abordarán semanalmente los temas que, a lo largo de la semana, hayan apuntado los alumnos y alumnas en la pizarra. Con esta actividad plurigestionada, se busca que los niños y niñas construyan textos argumentativos.

Por su parte, Eines y Mantovani (1980, p. 39) proponen el juego dramático como la mejor forma de trabajar la oralidad en el aula, pues “es el medio más completo para permitir que el niño se exprese de un modo espontáneo y orgánico, entendiendo por orgánico la posibilidad de hacerlo a través del movimiento del cuerpo, unificando la voz y el gesto”. Para los autores acabados de mencionar, el juego dramático cumple seis finalidades: “la expresión como comunicación, el paso por todos los roles técnicos teatrales, diferenciar la ficción de la realidad, permanecer en el personaje, desarrollo de la posibilidad de adaptación y el combate de estereotipos” (p. 35). En relación con este procedimiento, García Sánchez (2015, pp.136-137) cree que el juego dramático puede realizarse independientemente del número de personas que compongan el grupo; así, tenemos “el juego dramático individual, en parejas, en triangulación, en pequeño grupo, en gran grupo (...)”.

Por otro lado, Cassany et al. (1994, pp. 153-154) proponen una tipología de ejercicios de expresión oral clasificados en cuatro grupos: técnica didáctica (dramas, escenificaciones, juegos de rol o simulaciones), tipo de respuesta (ejercicios de repetición, dar instrucciones o torbellinos de ideas), recursos materiales (escritos, sonoros o visuales): cuentos e historias, sonidos...), comunicaciones específicas (exposición, improvisación, debate, lectura en voz alta...).

En su proyecto para la estimulación del lenguaje oral en el aula, Gómez Antolinos (2013) propone una metodología que consta de cinco fases que comienzan de la misma forma: se abre un breve debate donde los protagonistas son los discentes; posteriormente, se busca información sobre el tema en cuestión, y, por último, se realizan actividades de expresión oral mediante juegos de rol, uso de imágenes o simulaciones. Cada fase tiene sus peculiaridades, pero el procedimiento metodológico es el mismo en cada una de ellas.

La primera fase consiste en la presentación del proyecto, cuyo objetivo es captar el interés del alumnado y la implicación de las familias. La segunda fase consiste en el diagnóstico de las habilidades comunicativas orales del alumnado. En la tercera fase, se realizan “talleres de aprendizaje”, en los que se busca la mejora del lenguaje oral del niño o niña. En la cuarta fase, denominada “fase de revisión”, se observa los progresos del alumnado. Y, en la última y quinta fase, se valoran los resultados y se comprueba la funcionalidad de las pruebas.

Por su parte, Valero (1996, pp. 125-126) propone actividades para el trabajo de la expresión oral en el aula; de las cuales, menciono las siguientes:

- Fórum: puede realizarse de libros, películas, series, etcétera. Los alumnos y alumnas deben leer o ver el material seleccionado, después se formularán preguntas para que el alumnado responda y llegue a conclusiones.
- Phillips 66: consiste en tratar un tema, en grupos de seis personas, durante seis minutos para llegar a conclusiones grupales que, posteriormente, serán puestas en común entre los grupos para llegar a conclusiones generales.
- Simulaciones: se parecen bastante a la técnica de la dramatización, pero en este caso, se busca el trabajo con situaciones comunicativas cotidianas donde se usen fórmulas de cortesía. Estas situaciones pueden ser ir a comprar, hablar por teléfono, coger un avión, etcétera.

3.3.2. Recursos digitales

Hoy es casi obligado emplear recursos TIC que faciliten el trabajo del desarrollo de la competencia oral en el aula, pues nos encontramos inmersos en el mundo digital. La tecnología digital hay que contemplarla “como un aliado [una aliada], que no solo se constituye como elemento motivador, sino también productivo para el acceso al aprendizaje de conocimientos y destrezas lingüísticas” (Quiles Cabrera, 2006, p. 44).

A continuación, selecciono y describo cinco páginas web relevantes que proponen actividades para el desarrollo de la comunicación oral en Educación Primaria; me centraré en las actividades para 3.^{er} curso.

1. <https://www.educa.jcyl.es/dpsoria/es/area-programas-educativos/materiales-recursos-didacticos/mejora-expresion-oral-escrita-materiales-apoyo>

Dentro del Área de Programas Educativos que ofrece el portal de Educación de la Junta de Castilla y León, podemos encontrar un documento para 3.º y 4.º de Educación Primaria que incluye orientaciones pedagógicas de cómo desarrollar y evaluar la expresión oral y escrita en el aula, y doce textos con los que se trabaja la competencia en comunicación lingüística. Cada texto viene acompañado de una tabla en la que se proponen actividades de expresión oral, para la práctica de distintos tipos de comunicación en torno a unos temas. El objetivo de estas actividades es la ejercitación de algunas de las formas básicas de expresión (diálogo, debate, exposición).

Para 3.º de Primaria, se propone un proyecto en el que practican cinco tipos de texto. Este proyecto gira en torno al chocolate, que se presenta a los niños y niñas de manera progresiva. El primer texto es una receta, adaptada al nivel, para hacer bizcocho de chocolate, como forma de introducir el tema. El segundo texto es un artículo de revista en el que se habla sobre el cacao. A partir de dicho texto, se pide a los alumnos y alumnas que, por parejas, se cuenten mutuamente qué es lo que han entendido de la lectura y qué dudas les quedan tras la exposición del compañero. El tercer texto es una recopilación de informaciones de distintas fuentes que hablan del paso del cacao al chocolate; dentro de dicho texto hay diversas palabras subrayadas, el alumnado, por parejas, debe elegir tres de esas palabras y explicárselas a su compañero. Posteriormente, harán un resumen oral de lo que han entendido de ese mismo texto. El cuarto ejercicio consiste en una exposición oral, acompañada de una presentación en PowerPoint sobre las conclusiones que se han extraído acerca de lo que se ha leído sobre el cacao y el chocolate y, por último, se

repartirán en clase etiquetas de diferentes productos de chocolate para hacer una comparativa entre el contenido de sus etiquetas.

2. <https://emtic.educarex.es/244-emtic/herramientas-2-0/2767-6-herramientas-para-trabajar-la-comunicacion-oral-en-el-aula>

El portal de Innovación y Tecnología de la Educación de la Junta de Extremadura, *Emtic* (educación, metodología, tecnología, innovación, conocimiento), cuenta con un apartado denominado “Herramientas 2.0”, en el que se exponen seis instrumentos para fomentar la expresión oral en el aula; aplicaciones en línea gratuitas que permiten la grabación de voz y la creación de *podcast* o emisiones de radio, la edición de vídeos o la creación de conversaciones grupales en línea: Spreaker, Voxopop, Vocaroo, Audioboom, Podomatic y Pitivi. El objetivo de estos recursos es conseguir el aprendizaje autónomo de los discentes que, al crear sus propias pistas de audio y vídeo, tienen la posibilidad de mejorar su expresión. A continuación, comento brevemente los programas orientados a 3.º de Educación Primaria:

- Spreaker: permite la creación y emisión de programas de radio, a través del móvil y del ordenador.
- Vocaroo: aplicación que permite grabar en línea y, también, insertar dichas grabaciones en blogs y páginas web.
- Pitivi: programa de edición de vídeo; por grupos, el alumnado debe inventar un producto para después venderlo.

3. <https://www.educaixa.com/es/resultados?q=expresion+oral&s=Evidencias>

La Caixa, a través de su Obra Social, dispone de un proyecto educativo, *Educaixa*, que ofrece formación para los docentes, programas para los colegios e infinidad de recursos y actividades para el aula. Muchos de los materiales son vídeos tutoriales; para 3.º de Primaria, se encuentran vídeos como *Elevator pitch*, que cuenta cómo realizar un discurso breve y convincente, *Speech mapping*, para conocer las partes en las que se estructura una presentación, o el recurso interactivo “Aprende a escuchar”, en el que se presentan actividades para trabajar la expresión oral y escucha activa de los niños y niñas.

Algunos de los recursos orientados a 3.º de Primaria son imágenes que muestran sentimientos y estados de ánimo, a través de las cuales se introduce el tema de la educación emocional en el aula, y cumple un doble objetivo: desarrollar la expresión oral y trabajar la gestión de los sentimientos y emociones.

4. <https://leer.es/recursos/hablar/-/categories/248792>

La página web *Leer.es*, ofrecida por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, es una plataforma que ofrece recursos e información acerca de cómo trabajar la expresión oral en Educación Primaria. En su base de datos se encuentran proyectos sobre oralidad, realizados por docentes, y recursos creados por las Comunidades Autónomas. Entre estos recursos, se encuentran herramientas para trabajar en línea, vídeos sobre conferencias de oralidad y libros sobre dicho tema.

Uno de los recursos más interesantes que se ofrecen para 3.º de Primaria es “ENROLA’T.CAT”, ofrecido por la Generalitat de Cataluña, este recurso está diseñado para trabajar la expresión oral; aunque está en catalán, la propuesta es adaptable al español. Es un juego de rol que consta de fichas para el profesor, láminas descriptivas de las distintas situaciones comunicativas, cartas donde se describe la personalidad de los personajes que intervienen en cada una de las situaciones, un modelo de conversación, como ejemplo, y rúbricas de evaluación.

5. <https://www.educaciontrespuntocero.com/recursos/juegos-de-lenguaje/87636.html>

La revista *Educación 3.0* ofrece diez materiales para trabajar la oralidad en el aula. Por un lado, encontramos juegos manipulativos, como *¿Quién es quién?* o el *Tabú*, que obligan a los niños y niñas a esforzarse en su expresión oral, pues de ello dependerá ganar o perder el juego; recursos en línea, a los que se puede acceder desde la propia página, orientados a la mejora de la competencia lingüística en su nivel fónico; además, se recomiendan materiales escritos, como libros, listas de trabalenguas y acertijos para trabajar la oralidad en el aula. En el apartado de experiencias, se exponen algunos proyectos de aula centrados en el desarrollo de la competencia oral de niños y niñas.

Los recursos para 3.º de Primaria que ofrece esta página son juegos manipulativos, el muy conocido *¿Quién es quién?*, juego por parejas en el que cada participante tiene un personaje; el objetivo es averiguar cuál es el personaje de tu oponente, para ello se hacen preguntas de sí o no, en relación al aspecto físico de los personajes; y el no menos conocido *Tabú*, orientado al desarrollo léxico del alumnado; hay un tablero por el que debe avanzarse para llegar a la meta; las pruebas que han de superarse consisten en averiguar las palabras que hay en las fichas. Avanzan por las casillas los equipos que aciertan las palabras.

4. ANÁLISIS DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA ORAL DE NIÑOS Y NIÑAS DE 3.^{ER} CURSO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

4.1. Objetivos

Los objetivos concretos que pretendo conseguir en el análisis son los siguientes:

- Analizar las producciones orales grabadas de niños y niñas de 3.^{er} curso de Educación Primaria para conocer el estado de su competencia comunicativa oral.
- Estudiar la competencia comunicativa específica lingüística en sus niveles fónico, gramatical y léxico.
- Estudiar la competencia comunicativa específica sociolingüística, en cuanto a la adaptación del lenguaje al contexto y a la situación por parte del alumnado.
- Estudiar la competencia comunicativa específica textual o discursiva, es decir, la capacidad para producir discursos orales con coherencia y cohesión.
- Estudiar la competencia comunicativa específica estratégica, capacidad para resolver problemas comunicativos.

4.2. Metodología

La investigación la ha llevado a cabo en un colegio público de Badajoz, Extremadura, colegio próximo al centro de la ciudad, y en cuyos alrededores se sitúan numerosos bloques de pisos y dos hospitales. El nivel socioeconómico de las familias que acuden a este centro es medio-bajo, aunque en los últimos años han llegado al centro familias con un mayor nivel adquisitivo. Es un colegio de Educación Primaria e Infantil, de doble vía, con preferencia para alumnado con Trastorno del Espectro Autista, pues cuenta con un aula especializada en dicho trastorno.

He desarrollado mi investigación en un grupo de 3.^{er} curso de Educación Primaria, formado por 26 alumnos y alumnas, 15 niñas y 11 niños. Desde el punto de vista académico, el grupo es brillante, hecho que puede llegar a ser un problema, pues los alumnos y alumnas no necesitan hacer muchos esfuerzos para seguir las lecciones y aprobar los exámenes; el interés por atender en clase era, en muchas ocasiones, nulo. El grupo lleva unido desde la etapa de Infantil, pero no hay buena relación entre el alumnado.

Respecto de la diversidad en clase, existe un niño con TDAH, diagnosticado y medicado, cuyo nivel cognitivo está muy por debajo de la media de la clase, y una niña cuyo diagnóstico está aún en curso, pero que presenta un gran déficit de atención y otros problemas neuronales derivados; no obstante, es una niña muy inteligente y posee un elevado nivel de comprensión.

En este contexto, realicé mi investigación con el fin de conocer el estado de comunicación oral, las carencias y las necesidades en expresión oral, de los alumnos y alumnas de 3.º de Primaria. Para que el análisis tuviera validez, era muy importante conseguir que los niños y niñas se expresaran de forma natural y espontánea. Confeccioné nueve actividades para trabajar la competencia oral —comunicaciones singular, dual y plurigestionada—, en busca de diferentes formas de expresión: descripción, narración, argumentación... Semanalmente, mi tutor de centro me permitía realizar una actividad o dos, que grababa para su posterior visionado y análisis. Para la realización de las grabaciones, necesité el consentimiento familiar escrito; por suerte, todas las familias mostraron su acuerdo.

Las actividades que realizamos las he clasificado en tres grupos: actividades comunes, actividades de autor y actividad propia. Denomino “comunes” a aquellas actividades propuestas por numerosos autores; “de autor”, a las actividades propuestas por un autor determinado, y “propia”, a la actividad creada por mí. En todos los casos, menciono el carácter de la comunicación (singular, dual o plurigestionada). Las actividades fueron las siguientes:

A) Actividades comunes

1. Debate (plurigestionada)
2. Llevar a clase un objeto que nos guste (singular)
3. Instrucciones (dual)
4. Rompecabezas (dual y plurigestionada)

B) Actividades de autor

1. Oficina de objetos perdidos (Cassany, Luna y Sanz, 1994) (singular)
2. El binomio fantástico (Rodari, 2006 [1973]) (dual)
3. Cambiar el final de la historia (Rodari, 2006 [1973]) (dual)
4. Descripción de un paisaje sonoro (Cassany, Luna y Sanz, 1994) (singular)

C) Actividad propia

- Contar nuestras vacaciones (singular)

A) Actividades comunes

1. Debate (comunicación plurigestionada)

Este género discursivo se realizó sobre las ventajas y desventajas de la artesanía frente a la industria, contenido de la asignatura de Ciencias Sociales. Se realizó en gran grupo y se intentó que todo el alumnado interviniera, al menos, una vez. Es un discurso argumentativo oral, ajustado al nivel del alumnado, donde el objetivo principal es que los niños y niñas sean capaces de defender una idea con argumentos lógicos.

La actividad se llevó a cabo el día 3 de mayo de 2019. El tema de debate lo propuso mi tutor. Se pidió a los niños y niñas que, en casa, leyeran las páginas correspondientes a dicho tema en el libro de texto de la asignatura, pero, como es habitual, muchos no lo hicieron, de modo que el día fijado para la actividad dimos cinco minutos para poder leer las dos páginas correspondientes al tema de debate.

El debate se realizó después del recreo. Mientras el alumnado leía las páginas del libro, apunté en la pizarra unas preguntas para conducir el debate, yo actué como mediadora. Al principio, costó empezar a hablar, pero, transcurridos los cinco primeros minutos, todo el alumnado entendió la dinámica de la actividad. Argumentaban sus opiniones, rebatían a sus compañeros...

2. Llevar a clase un objeto que nos guste (comunicación singular)

Se pidió a los alumnos y alumnas que llevaran a clase un objeto que les gustase. Al día siguiente, se les pidió que presentaran ese objeto a sus compañeros: para qué servía, por qué habían elegido ese objeto y no otro y cuál era su historia. El objetivo era que realizaran una comunicación expositiva-argumentativa.

La actividad se realizó el 11 de abril de 2019, fecha en la que había examen, y la actividad se realizó por grupos en una clase aparte. Cuando seis o siete niños acababan el control, yo les llevaba a la biblioteca y en orden mostraban su objeto y la historia que lo acompañaba. En general, los objetos eran juguetes. Me sorprendió la carga emocional que tenían muchos de ellos; a pesar de su corta edad, guardan recuerdos muy valiosos de su infancia más tierna. Todos participaron en la actividad, aunque dos niñas tuvieron que quedarse al principio del recreo para hacer la grabación, pues no habían terminado el examen.

3. Instrucciones (comunicación dual)

Por parejas salieron a la pizarra, uno de ellos era el encargado de dibujar y el otro debía dar las instrucciones pertinentes para que el dibujo fuese lo más parecido posible al dibujo que se le entregaba al que daba las instrucciones. Eran dibujos de formas geométricas, que contenían en su interior rayas o formas. La única norma era que no podían decirse el nombre de ninguna forma geométrica. El objetivo era proporcionar instrucciones sobre cómo debían hacer el dibujo.

La actividad, que se desarrolló el 9 de marzo de 201, me suscitaba cierto miedo por la complejidad de lo que se pedía, pero el alumnado me sorprendió gratamente. Comenzamos con un ejemplo inicial para que viesen la dinámica del ejercicio. En la parte izquierda de la pizarra, anoté las palabras que estaban prohibidas: círculo, triángulo, cuadrado, rectángulo y rombo.

Por parejas salieron a la pizarra y ellos mismos decidían quiénes realizaría cada parte. El portador del dibujo lo enseñaba antes de comenzar a dar las instrucciones con el objetivo de hacer partícipes de ello a todo el grupo. Hacia su final, la actividad se volvió un poco pesada, los murmullos eran incesantes y tuvo que cortarse la actividad antes de que todas las parejas hubieran participado. No obstante, apunté sus nombres y estas mismas parejas comenzaron la actividad siguiente.

4. Rompecabezas (comunicaciones dual y plurigestionada)

Sobre el libro que, semanalmente, se leía en clase (*Happy Fútbol, la pandilla del gato*), se dividió uno de los capítulos en tantas partes como parejas de alumnos tenía la clase. A cada pareja se le dio un segmento del capítulo y debía leer atentamente el papel, para, después, entre todos, ordenar las partes del capítulo. No podían leer su fragmento, debían contar con sus palabras qué habían entendido y dónde creían que iba su segmento. Se buscaba el uso de la lógica y formas lingüísticas para cohesionar el discurso, como los tiempos verbales, los conectores, etcétera.

Podría decirse que esta fue mi carta de presentación del proyecto a los niños y niñas. Les expliqué que comenzaríamos a hacer actividades de expresión oral en las que se les grabaría en vídeo. La mayoría se mostró excitada ante la idea, aunque no faltaron algunas caras de miedo y angustia al pensar en una cámara frente a ellos. Esta fue la primera actividad que se realizó, el día 28 de marzo de 2019, y el resultado fue más positivo de lo que yo pensaba. Lo cierto es que no creía que fueran a ser capaces de recomponer el texto,

por el hecho de ser la primera vez que hacían un ejercicio así y porque este rompecabezas constaba de 13 piezas.

B) Actividades de autor

1. Oficina de objetos perdidos (Cassany, Luna y Sanz, 1994) (comunicación singular)

Se les retiró el estuche a algunos niños para que, cuando volviesen a clase, creyeran que lo habían perdido; uno a uno fue hasta la mesa del profesor y se pidió que describieran su estuche para buscarlo. El objetivo era que los niños y niñas realicen una descripción de propiedades de objeto real en el registro oral.

Esta actividad comenzó el 26 de marzo de 2019 y se realizó en varias sesiones. El primer día que realicé la actividad, los niños y niñas se mostraron muy inquietos, pensaban que alguien les había robado su estuche, incluso un niño comenzó a llorar porque, tal como él decía, ese estuche había costado muy caro y sus padres se enfadarían con él por haberlo perdido. Tras el desconcierto inicial, fui llamándoles uno a uno para que describiesen su estuche y poder buscarlo en la caja de objetos perdidos.

Esta actividad se realizó de manera prolongada en el tiempo para que el alumnado no esperase la actividad, se buscaba la espontaneidad de la descripción. No obstante, tras la segunda vez, todos conocían ya la dinámica y no se asustaban al ver que su estuche no estaba en su sitio.

2. El binomio fantástico (Rodari, 2006 [1973]) (comunicación dual)

El binomio fantástico consiste en crear una historia a partir de dos palabras aparentemente no relacionadas. Los niños debían hacer el ejercicio de olvidar el sentido y el significado de dichas palabras para redefinirlas. Se sentían obligados a encontrar nuevos usos y significados a las palabras para poder crear historias coherentes y entretenidas. Se dio a cada pareja de niños dos palabras, a partir de las cuales narraron una pequeña historia. Se trataba de una narración oral.

La actividad se llevó a cabo el 5 de abril de 2019 y fue renombrada como “Cuéntame una historia” para su presentación al alumnado. Escribí el título en la pizarra y debajo los trece binomios, acompañados de un número. La actividad se desarrolló con fluidez, algunas de las historias eran demasiado breves, pero, en términos generales, todas tuvieron una duración aceptable. La mayoría de las historias fueron graciosas y entretenidas, por lo que

el ambiente de clase fue relajado, reinaba el respeto entre los compañeros y la escucha activa.

Sin embargo, hay que destacar que no se consiguió totalmente el objetivo. La historia final debía contener ambas palabras del binomio sacándolas de su contexto natural, pero la mayoría de los alumnos y alumnas no fue capaz de llegar a este nivel de abstracción e introdujo las palabras de acuerdo con su significado real y conocido. Por último, en esta actividad, que era por parejas, no todos los alumnos y alumnas participaron; los más tímidos se escudaron en sus compañeros habladores y no aportaron nada a la historia.

3. Cambiar el final de la historia (Rodari, 2006 [1973]) (comunicación dual)

De acuerdo con la lectura inicial de cada tema, que se realiza en la asignatura de Lengua Castellana, se pidió que se pensase en un nuevo final de la historia de dicha lectura. La creación del final era libre, podían añadirse personajes, objetos, lugares... Después de unos minutos, los alumnos y alumnas contaron su final alternativo. Se trataba de una narración oral.

La actividad se realizó el 24 de abril de 2019, se desarrolló con rapidez, pues los finales que contaban fueron breves, pero siempre divertidos y disparatados. Nuevamente, apareció el problema de la participación; al ser una actividad por parejas, aquellos alumnos y alumnas más inseguros y tímidos cedieron el turno al compañero y perdieron la oportunidad de hablar.

4. Descripción de un paisaje sonoro (Cassany, Luna y Sanz, 1994) (comunicación singular)

Se expusieron sonidos que simulaban paisajes urbanos, rurales, naturales y artificiales. A partir de dicho sonido, los alumnos y alumnas, introduciéndose en la ilusión de ser personas ciegas, tenían que describir el paisaje en que se encontraban. Se practicaba la descripción oral espontánea de paisaje y el cambio de perspectiva al colocarse en la situación de otra persona, una persona ciega, en este caso.

La actividad se realizó el 10 de mayo de 2019 y fue demasiado breve, ya que solo me dio tiempo a grabar a diez personas del grupo. En principio, había planteado la actividad de tal manera que cada niño oía un paisaje diferente, pero, posteriormente, pensé que podría ser más interesante la comparación de las descripciones realizadas por dos niños o niñas sobre un mismo paisaje sonoro. Fue muy curioso observar la manera en que cada mente imagina cosas tan distintas cuando se escucha un mismo sonido.

C) Actividad propia

Contar nuestras vacaciones (comunicación singular)

De forma aleatoria, el martes 23 de abril de 2019 (primer día de clase después de las vacaciones de Semana Santa) se pidió a los alumnos y alumnas que, voluntariamente, contasen cómo habían sido sus vacaciones, que nos relatasen aquello que habían hecho. El objetivo era que el alumnado produjese una narración oral espontánea de hechos pasados recientes.

El resultado de esta actividad fue insatisfactorio. En primer lugar, porque, al volver de las vacaciones, yo pensaba que dispondría de la primera hora de clase para realizar mi actividad, ya que así lo había acordado con mi tutor, pero, al llegar al colegio, me comunicaron que nos íbamos de excursión y perderíamos media mañana. Finalmente, pude hacer la actividad a tercera hora, pero el grupo estaba muy alborotado por la excursión y, además, era el primer día de clase después de las vacaciones. Pregunté quién quería contar algo de sus vacaciones. La mayoría levantó la mano, pero la falta de tiempo me impidió grabar a todos.

4.3. Análisis de las grabaciones de comunicación oral de 3.º curso de Educación Primaria

4.3.1. Competencia lingüística

A) Nivel fónico

Los fenómenos fonéticos más comunes entre los alumnos y alumnas son el alargamiento vocálico o consonántico y el uso de muletillas fonéticas, debido a causas bien conocidas: miedo o vergüenza a hablar en público, inseguridad, vacilaciones de cómo iniciar o continuar el discurso y apoyo cuando no se sabe muy bien cómo seguir el discurso; son recursos habituales presentes en un tipo de pausa, denominada “pausa llena”, interrupción del discurso en la que se utilizan elementos paralingüísticos para evitar, precisamente, las “pausas vacías”, interrupciones del discurso sin sonido.

El alargamiento fonético puede presentarse en el interior del enunciado como recurso retardatorio del pensamiento, para pensar cómo seguir el discurso:

Niña 12: Mmmm, porque dice queee, dice queee, uno a uno, uno a uno los jugadores bajaron al partido. (Actividad 9. Rompecabezas)

Niña 3: Pues, porqueee empieza, no empieza por la primera (...). (Actividad 9. Rompecabezas)

Niña 21: (...) ahí guardo los pañuelos, yyyyyy ya está. (Actividad 4. Oficina de objetos perdidos)

Niña 6: Hace tres días, bueno, al día siguiente, dijo quiero convertirme een una ciruela. (Actividad 7. Binomio fantástico)

Niña 7: El final que hemos cambiado es este. Que cuannnd, ennn, en la carrera al final ganó (...). (Actividad 8. Cambiar el final a la historia)

Las muletillas fonéticas pueden presentarse en el comienzo o en el interior del enunciado: en el primer caso, el alumno o alumna tiene dudas o vacila sobre cómo iniciar su discurso y, por ello, recurre a la muletilla:

Niño 1: Eee que fuimos un día a la finca La Cocosa. (Actividad 7. Binomio fantástico)

Niño 16: Eeee el final, lo hemos cambiao y es el siguiente. (Actividad 8. Cambiar el final de la historia)

Niño 17: eeeh en la segunda, en la segunda parte. (Actividad 9. Rompecabezas)

Niña 10: eeem haz otra parriba. (Actividad 5. Instrucciones)

Niña 12: mmmm porque dice queee, dice queee, uno a uno, uno a uno los jugadores bajaron al partido. (Actividad 9. Rompecabezas)

Niña 19: mmm es una muñeca, se llama Daniela. (Actividad 7. Binomio fantástico)

Cuando la muletilla se produce en el interior del enunciado, y de forma similar al fenómeno del alargamiento fonético, el niño o niña piensa cómo continuar su discurso:

Niño 2: Porque al final, mmmmm, eeee...,no sé. (Actividad 9. Rompecabezas)

Niña 21: Al final, mmmm,, en una semana se le quitó a la avestruz, (...). (Actividad 8. Cambiar el final a la historia)

Niño 2: Que, porque nuestro papel ponía que, mmmm, Pipa levantó la voz. (Actividad 5. Instrucciones)

Es muy frecuente la supresión de sonidos en el interior de la palabra (síncopa); es muy común la omisión del sonido [d] intervocálico en participios regulares acabados en *-ado* y en el sustantivo *lado*. Se produce con mayor frecuencia en situaciones de mayor tensión, es decir, aparece frecuentemente en actividades donde se requiere capacidad de explicar, más que en aquellas actividades donde se narra algo:

Niña 7: (...) ahora otro al lao de ese. (Actividad 5. Instrucciones)

Niño 20: (...) azules y luego al otro lao dos personitas sentadas igual azules. (Actividad 4. Oficina de objetos perdidos)

Niño 11: Esa lo haces, pero en el otro lao. (Actividad 5. Instrucciones)

Niño 20: porque en mi parte ponía que estaban enfadaos y en la de Niño 1 luego dio un grito. (Actividad 9. Rompecabezas)

Niña 7: (...) Un poco más pegao al otro. (Actividad 5. Instrucciones)

También con mucha frecuencia, se omiten sonidos al final de palabra (apócope), fenómeno que podría ser rasgo dialectal pacense, pero, en este caso, se trata de la supresión de más de un sonido, no forma parte del rasgo dialectal del alumnado, es la simple omisión del sonido [ra] en la conjunción *para*, fenómeno muy común del habla que se produce con mayor frecuencia en situaciones de tensión o enfado, en las que los niños y niñas tienden a hablar más rápidamente y a proporcionar explicaciones más escuetas:

Niña 10: (...) luego al rato siguiente pa abrir la puerta (...). (Actividad 7. Binomio fantástico)

Niña 14: (...) me dormí luego pa por la noche (...). (Actividad 3. Las vacaciones)

Niño 16: lo mismo, pero pa el otro lao. (Actividad 5. Instrucciones)

Niña 8: ¡Pero échala pa ya!. (Actividad 5. Instrucciones)

Con menor frecuencia, los niños y niñas añaden sonidos al final de las palabras (paragoge). En general, introducen el sonido [n] al final del adverbio *así*. Este fenómeno, considerado vulgar, no lo he observado en todos los niños y niñas, solo en el alumnado procedente de entornos rurales o cuyo nivel sociocultural es bajo:

Niño 2: (...) hay una cosa que la tienes que abrir asín (...). (Actividad 6. Traer un objeto a clase)

Niña 14: mi estuche es asín (se ayuda de las manos para señalar el tamaño), azul, es azul como vaquero y tiene dibujos y es asín comooo, y es de tela fina. (Actividad 4. Oficina de objetos perdidos)

A consecuencia de la omisión de uno o varios sonidos de las palabras, en ocasiones, los discentes unen varias palabras en una sola que representa un único concepto (contracción

léxico-fonética). A veces, se unen palabras y no se pronuncian algunos sonidos, por apócope sintáctica, propio del habla muy descuidada:

Niño 11: (...) hay en la parte de adelante un minion con las manos parriba (Actividad 4. Oficina de objetos perdidos)

Niña 3: Es que madicho que lo cierre. (Actividad 5. Instrucciones)

Niño 16: (...) haz uno igual, pero palotro lado. (Actividad 5. Instrucciones)

Otras veces, se producen metátesis, cambio de lugar de algún sonido; normalmente, los alumnos son conscientes de ello y se autocorrigien:

Niño 23: (...) hasta que llegaron a la concul, a la conclusión de que mmm de que así con tanta pelea no tocarían ningún instrumento.

B) Nivel gramatical

Uno de los principales problemas que presentan los alumnos y alumnas es el desconocimiento de las estructuras gramaticales básicas para la formación de oraciones. Según el currículo de Extremadura (DOE, 16 de junio de 2014), en 2.º de Primaria debe introducirse, a modo de iniciación, este tipo de contenidos gramaticales, y en 3.º curso deben desarrollarse estructuras gramaticales básicas. Debido a la falta de experiencia gramatical, los alumnos y alumnas utilizan estructuras agramaticales por ausencia de concordancia en género o número, o por desorden en la colocación de los elementos dentro de la oración. El último fenómeno es un caso singular que se produce cuando se va añadiendo información a medida que se recuerdan los hechos:

Niña 14: (...) como todo el mundo tenemos que ser amigos. (Actividad 8. Cambiar el final a la historia)

Niño 11: Yo he traído a Tedy, que es mi muñeco que me regalaron a los dos años (...). (Actividad 6. Traer un objeto a clase)

Niña 6: El final de verano, a la pandilla, no encontraba a gato. (Actividad 9. Rompecabezas)

Niño 23: En ese pueblo solo habían trescientos habitantes. (Actividad 10. Paisaje sonoro)

Niño 1: Claro, eso, hacerlo eléctricas (refiriéndose a las industrias). (Actividad 1. Debate)

Niño 15: Lo uso porque además eeeh yo mmmm me lo regalaron mmmm un amigo, me lo regaló un amigo por mi cumpleaños perooo el otro, en mi cumpleaños de verdad eee me lo regalaron (...). (Actividad 6. Llevar un objeto a clase).

Son muy frecuentes los errores en el uso de los tiempos verbales, por uso sintáctico anómalo y por pronunciación defectuosa de la forma verbal. Como en el caso anterior, la primera vez que se introduce el concepto de *verbo* es en 2.º curso, razón por la cual, en 3.º curso el alumnado no domina aún las conjugaciones verbales:

Niño 1: Porque tú te hubieras dado cuenta de que pondría segunda parte. (Actividad 9. Rompecabezas)

Niña 3: (...) le dijo que cuando volviesen ya tendría sus amigos que no se siente triste, cuando llegó ya no se sintió tan triste. (Actividad 7. Binomio fantástico)

Niño 25: Entonces le dijieron al sapo (...). (Actividad 8. Cambiar el final a la historia)

Niño 22: (...) fue la señora y se lo puso sin que se dara cuenta. (Actividad 10. Paisaje Sonoro)

A veces, los niños introducen el pronombre átono de primera persona delante de los verbos, para poner énfasis en el sujeto de la acción:

Niño 1: (...) como tengo varios coches más pues me juego en mi alfombra a una casa. (Actividad 6. Traer un objeto a clase)

Niña 8: [refiriéndose a su reloj] (...) se me da muchos golpes (...). (Actividad 6. Llevar un objeto a clase)

También podemos encontrar algunos casos de léismo de persona y un caso de léismo de cosa, en el uso del pronombre átono *le* en función de complemento directo, en lugar del etimológico *lo*; uso dialectal propio del sistema castellano que distingue sexos y géneros, no funciones sintácticas. No obstante, este fenómeno no es habitual en el alumnado, pues léismo y laísmo no son rasgos lingüísticos de la zona que, en relación con el uso de los pronombres átonos, utiliza el sistema etimológico, que distingue funciones sintácticas:

Niño 20: (...) un sapito le espió, se lo dijo al sapo, y entonces la poli fue y le encarcelaron

Niño 22: (...) Y es importante para mí, porque le quería mucho

Niña 3: (...) porque el trabajo es único y le hacemos nosotros.

Normalmente, los niños y niñas emplean oraciones sencillas que yuxtaponen, de forma repetida, mediante las mismas conjunciones. Los nexos más comunes son *y*, *entonces*, *pues* e *y luego* en los discursos narrativos, mientras que, en los textos explicativos, la conjunción más empleada es *porque*:

Niña 4: Es como un libro, es lila y rosa y tiene una muñeca que está soltando unas cuantas de mariposas con puntitos y tiene dos cremalleras y ya está. (Actividad 4. Oficina de objetos perdidos)

Niña 7: Érase una vez (se ríe), una sirenita que se encontró con un delfín y la sirenita se fue a su casa y se iba a peinar y se iba peinar con el tenedor y estaba lalalala (se ríe). Y luego cogía y venía el delfín y decía: ¿Estás lista Ariel? Sí. Y colorin colorado este cuento se ha acabado. (Actividad 10. Paisaje sonoro)

Niña 14: (...) volvió otra vez a ser cristal y luego dijeron la familia “Este cristal lo tenemos que cambiar porque si no esto va ser un lio”, y entonces siguieron al al otro día, volvieron otra vez a comer y se transformó en un gato de cristal y luego entonces dijo “Pues yoooo” (...). (Actividad 7. Binomio fantástico)

Niño 20: (...) el sapo eeeh ganó y entonces cuando gano eeeh el avestruz se cabreó y entonces se fue a su casa y dijo cuando estaba sola (...). Entonces un sapito le espío, se lo dijo al sapo, y entonces la poli fue y le encarcelaron (...). (Actividad 8. Cambiar el final a la historia)

Cabe destacar que, en el uso de estos nexos, el alumnado aún no ha aprendido el uso eufónico de la conjunción *e*, para evitar cacofonía; dicen *y* en lugar de *e* cuando la palabra que sigue comienza por *i* o *hi*:

Niña 21: (...) se fueron a la casa del sapo y hicieron una fiesta de pijama. (Actividad 10. Paisaje sonoro)

Niño 1: (...) la artesanía y industria (...). (Actividad 1. Debate)

C) Nivel léxico-semántico

En general, el léxico de los alumnos y alumnas es sencillo, coloquial y muy similar, ya que se encuentran en un momento de formación inicial. Sin embargo, hay diferencias en el lenguaje utilizado en las actividades explicativas, en las que debe usarse un vocabulario técnico, y en las actividades narrativas, donde suelen comunicarse sentimientos y se emplea un lenguaje más emocional.

En primer lugar, expongo los momentos en los que los niños y niñas tratan de hablar de manera más técnica y precisa. En este tipo de discursos abundan los adjetivos, verbos y sustantivos para describir acciones u objetos. No todo el alumnado dispone de este tipo de vocabulario; solo aquellos niños y niñas que se encuentran en ambientes con cierto

nivel sociocultural acceden a un vocabulario diferente del habitual o usual diario. Este vocabulario se aprende por imitación del que oyen en el entorno familiar:

Niño 23: (...) yo creo que es la cuarta, porque a la mitad del papel presenta a los, aaam, a los equipos, presentan el nombre de los equipos. (Actividad 9. Rompecabezas).

Niño 17: Una raya, ¿vale? Diagonal. (Actividad 5. Instrucciones)

Niño 22: Haz una raya horizontal. (Actividad 5. Instrucciones)

Niño 11: (...) se dieron cuenta de que habían, de que en el reglamento ponía que no se permitía hacer hoyos (...). (Actividad 8. Cambiar el final a la historia).

Niño 16: En la artesanía hay cosas que que no se pueden hacer, pero la industria si, por ejemplo, los vehículos. (Actividad 1. Debate).

Niña 21: Es un estuche de color lila, tiene tres cremalleras, un bolsillo adelante, (...). (Actividad 4. Oficina de objetos perdidos)

Niño 1: Mi estuche era así de alto (indica con las manos), tiene dos compartimentos (...). (Actividad 4. Oficina de objetos perdidos)

En segundo lugar, anoto aquellos momentos en que los alumnos y alumnas han contado historias personales o inventadas por ellos mismos; ello provoca el uso de un lenguaje más emocional:

Niño 22: (...) Y es importante para mí, porque le quería mucho y se murió hace tres meses y por eso es importante para mí. (Actividad 6. Traer un objeto a clase)

Niño 20: Me gusta porque lleva a Spiderman dentro y es mi superhéroe favorito y para mí es como el spidercoche, algo así parecido. (Actividad 6. Traer un objeto a clase).

Un alumno, que presenta dificultades expresivas y que ha sido diagnosticado de TDAH, a menudo no es capaz de organizar su discurso y hacerse entender. En el fragmento que anoto puede parecer que el niño no recuerda la historia, pero lo que le ocurre es que no encuentra las palabras con las que explicar lo que ha leído:

Niño 2: Que, porque nuestro papel ponía que mmmm, Pipa levantó la voz y eeem seguía no sé qué, no sé cuántos, y por lo último, acababa mmmm, no sé qué, no sé qué (Actividad 9. Rompecabezas).

4.3.2. Competencia sociolingüística

En general, el alumnado presenta un alto grado de adecuación lingüística, ajusta su lenguaje al contexto; es consciente del entorno escolar en el que se encuentra. Desde la

etapa de Educación Infantil, se les enseñan a los niños y niñas normas de comportamiento dentro de la escuela, que se repiten año tras año. No obstante, en ocasiones, algunos alumnos se expresan de manera muy coloquial e, incluso, vulgar. Esto sucede con niños y niñas cuyas familias no se encuentran demasiado implicadas en la educación de sus hijos e hijas y, además, su nivel cultural, es bastante pobre:

Niña 5: Haz una nube bien Niña 3, tía. (Actividad 5. Instrucciones)

Niña 4: Me ha salido como el culo. (Actividad 5. Instrucciones)

Niño 20: (...) el avestruz se cabreó, (...) la poli fue y le encarcelaron (...). (Actividad 8. Cambiar el final a la historia)

Niña 24: Y luego dice... joe no ese instrumento no, es muy aburrido. (Actividad 7. Binomio fantástico)

Sin embargo, en otras ocasiones, se ayudan del contexto para expresarse, por ejemplo, un niño para crear su historia —en la actividad 7. Binomio fantástico—, hace referencia a un lugar al que todo el alumnado había ido recientemente de excursión y que, por tanto, era conocido por todos:

Niño 1: Eeeh que fuimos un día a la finca La Cocosa de excursión y había muchas cabras que en vez de cuernos, que, en el lugar de cuernos tenían rotuladores. (...)

En alguna ocasión, se busca el éxito al contar la historia más graciosa o la más disparatada. En la actividad 10. Paisaje sonoro, un niño consigue la carcajada de todos con su historia dramatizada:

Niño 22: (...) Y luego ya dijo: Ya estoy cansado, ¿por qué hay tantos despertadores? Y se hizo una casa sin despertadores, fue la mujer y se lo puso sin que se dara cuenta, lo puso escondido en un armario, se durmió tranquilamente y dijo Ay menos mal, hoy voy a estar hasta las doce de la mañana dormido como no hay despertador aquí y luego a las 7 de la mañana estaba puesto el despertador y sonó pipipi pipipi. ¡Estoy harto!

[Todos ríen]

Otras veces, el conocimiento del contexto empobrece su discurso; el hecho de saber que los compañeros y compañeras comparten los mismos conocimientos, provoca que no siempre se expliquen cómo deberían. Por ejemplo, en la actividad 9. Rompecabezas, todos y todas parten del conocimiento común del contexto, de ese libro que deben reconstruir; un niño hace referencia a una frase que siempre aparece en el libro antes de

que empiecen a ocurrir las aventuras, de modo que solo dice eso, sin argumentar nada más y me veo obligada a intervenir para que se explique un poco mejor:

Niño 17: Porque, eeh, pone, eeh, imagina sin límites y en el segundo capítulo no había aparecido esa palabra, entonces yo creo que podría ser.

Yo: Porque ¿qué es lo de imagina sin límites?

Niño 17: Eeeeh

Yo: ¿Cuándo aparece?

Niño 17: Eeeh en la segunda, en la segunda parte.

Niño 11: Cuando van a vivir otra nueva aventura.

Yo: Vale, siempre aparece al principio, ¿no?

En este fragmento, vemos también la interacción entre compañeros. Como el niño no entiende lo que pregunto, otro niño interviene para ayudarlo.

Este tipo de actividades motiva a los niños y niñas, quienes se muestran más atentos a aquello que cuentan sus compañeros y compañeras. Se procura que todos participen en las actividades, y esto enriquece el interés del alumnado, pues hay niños y niñas que siempre quieren hablar, contar cosas, pero otros necesitan un ayuda para iniciarse. Escuchar a compañeros que normalmente nunca participan en las actividades de clase crea gran expectativa.

A pesar de que las actividades no se centran en el diálogo, de este interés por lo que cuenta la compañera o compañero, surgen preguntas. Así vemos que la intervención de un niño, que nos cuenta sus vacaciones en un campamento Scout (actividad 3. Nuestras vacaciones), suscita el interés de otro niño:

Niño 11: ¿Y allí qué te enseñan?

De igual forma, cuando un niño cuenta sus vacaciones y comenta que fue a una procesión, otro niño (su compañero de pupitre) enseguida reacciona:

Niño 1: ¿Cuál viste?

Niño 2: No lo sé

Niño 1: ¿Vas a una procesión y no sabes cuál es?

En la actividad 1. Debate, es donde puede observarse de manera más clara la forma en que los niños y niñas interactúan. Para la realización de esta actividad, es imprescindible

la escucha activa y seguir unas normas básicas de educación y respeto en los turnos de palabra, normas que, en los momentos de mayor agitación, se rompían y ello hacía peligrar la continuidad del ejercicio. En un momento dado, mientras un niño expone sus argumentos, otro niño cuchichea mi nombre para que le de paso. Esto me obliga a intervenir como moderadora para recordarle las normas:

Niño 1: (En susurro y casi de pie sobre el pupitre con la mano en alto) Eva, Eva,

Yo: Vale, si estáis Eva, Eva, Eva, no escuchamos nada. Ni siquiera escuchas, quieres decir lo que tienes en la cabeza y no estas escuchando a (...). Siéntate y escucha.

No obstante, durante la mayor parte del ejercicio reinó el silencio. Todos se escuchaban los unos a los otros para después poder responder adecuadamente:

Niña 8: Yo estoy en contra de lo que ha dicho (...), porque además de la peluquería y esas cosas, todas las cosas que se utilizan en los trabajos se hacen en las fábricas.

Niña 4: Que yo estoy en contra de lo que dice (...), porque en la en la artesanía no hay solo cosas hechas por las máquinas, porque en la frutería venden cosas de artesanía.

Niño 25: Pero ¿qué dices? No.

Niña 4: Sí, venden fruta.

4.3.3. Competencia textual o discursiva

Junto con la competencia lingüística, la competencia textual presenta mayores carencias, lo cual supone un problema para la comprensión. A pesar de conocer el código, en numerosas ocasiones, el alumnado no es capaz de crear textos orales coherentes y cohesionados. La causa principal es la falta de orden en la exposición y disposición del discurso, es decir, formalizar de forma coherente el pensamiento.

Partiendo de la base de que cualquier texto narrativo ha de tener, al menos, tres partes básicas —comienzo, desarrollo y final—, los alumnos y alumnas se limitan a desarrollar el desarrollo o nudo. No suelen introducir el tema del que van hablar. Esto se debe a la falta de formación oral y, también, a la ausencia de análisis en la lectura. Aunque la comprensión lectora está presente de forma transversal en todos los niveles escolares, no suele analizarse la estructura de los textos y, por tanto, los niños y niñas no han desarrollado el hábito de observar la sucesión temporal de los hechos, en este caso, de los textos narrativos.

En general, la mayoría comienza las historias con la fórmula clásica *Érase una vez*, e inmediatamente, se pasa al desarrollo. En otras ocasiones, ni siquiera se emplea una fórmula introductoria:

Niño 1: Eeeh que fuimos un día a la finca La Cocosa de excursión y había muchas cabras que, en vez de cuernos, que, en el lugar de cuernos, tenían rotuladores, y había muchas cabras y que y que vimos a una que estaba mmmm (...). (Actividad 7. Binomio fantástico)

Niño 22: Érase una vez, un hombre que tenía mucho sueño, que se durmió a las ocho y, al día siguiente, a las 7 ya le estaba sonando el despertador. Le pegó un martillazo al despertador y salió volando. Luego se despertó y se tomó un café. Salió al trabajo y resulta que le sonó el teléfono y resulta que era la mujer con el despertador moviéndose, hacía pipipi pipipi. Y luego volvió a casa (...). (Actividad 10. Paisaje sonoro)

Niña 21: estaban los niños en el recreo, y fueron al recreo y estaban todo el rato hablando, hablando y hablando y el profesor estaba en la puerta a ver que hacían los niños (...). (Actividad 10. Paisaje sonoro)

En numerosas ocasiones, el alumnado no es capaz de finalizar las historias, lo que provoca que, muchas veces, me vea obligada a preguntarles si han acabado, pues su única indicación de que el relato ha concluido es el silencio:

Niña 9: Hace tres días, bueno, al día siguiente, dijo “Quiero convertirme eeen una ciruela”, y la familia pensó que la ciruela era normal y corriente, pero el hijo se dio cuenta que era la ciruela de cristal.

Yo: ¿Algo más?

(Niegan con la cabeza)

Yo: Y colorín colorado, se acabó. (Actividad 7. Binomio fantástico)

Niño 9: Eeeh, como veis esto es un coche y me gusta por por las pegatinas que le he pegado, que lo he tuneado un poco, que son esta, esta y esta yyyy y por los tubos de escape que están aquí y por el pequeño alerón. Y y me y me gusta por los colores.

Yo: ¿Algo más?

Niño 9: No. (Actividad 6. Traer un objeto a clase)

Algo que ocurre con frecuencia es que los niños y niñas actúan por imitación, de modo que, si el primero en realizar la actividad comienza o acaba su historia mediante una fórmula, de inicio o de conclusión, respectivamente, todos los demás utilizarán el mismo

procedimiento. Ello es muy frecuente cuando las actividades se realizan en grupos reducidos en una clase aparte. Ante la falta de creatividad, se imita.

En la actividad 8. Cambiar el final a la historia, una niña narra su historia y, como parece que la historia no tiene final, dos niñas intervienen:

Niña 21: Al final mmmm en una semana se le quitó a la avestruz, que se había hecho daño en la pata y ya está, y se hicieron muy amigos. (Susurra) 1, 2, 3

Dos niñas (A la vez): ¡Fin!

Después de ellas, el resto de las parejas utilizó la misma palabra para finalizar:

Niño 1: (...) y la avestruz quería quedárselo entonces se lo quedó y la avestruz no tenía, no no no lo limpiaba, no ponía la seguridad, no hacía nada entonces el sapo un día se lo quitó. Fin.

Niño 11: (...) y el avestruz aprendió que no se podía ser tan presumida y creída. Fiiin.

Niño 16: (...) y dijeron que iban a ser amigos para siempre. Fin.

Lo mismo sucede con la fórmula de inicio en la actividad 6. Traer un objeto a clase, en un grupo:

Niño 2: Hola soy Julián yyy hoy me he traído esto (...).

Niña 14: Hola, yo me llamo Samira y quiero enseñar este este juguete (...).

Niño 1: Hola, yo me llamo Jaime y os quiero enseñar este coche (...).

Niña 26: Hola, yo me llamo Naylla yyy tengo una muñeca babyoliz (...).

Niña 8: Soy Lucía y este es mi reloj. (...)

Comenté al principio que los niños y niñas no son capaces de estructurar las ideas, comienzan a narrar las historias sobre la marcha y no piensan en la coherencia de lo que están contando, de modo que, en ciertas ocasiones, nos encontramos con historias que carecen de toda lógica:

Niño 15: Eee érase una vez una, una ca, una ca, érase, érase una vez una casa eeen la que había una bombilla con luz yyyy pues dentro eee había eeem había un alienígena que tenía un pie y pensó, no puedo andar así descalzo por toda la casa y se compró un zapato.

Niño 16: Entonces, el alienígena se puso el zapato, pero dio la luz y dijo y si cojo una caja pongo el zapato y de yyy lo pongo cerca de la bombilla y así fue. Cogió una caja, lo metió el zapato en la caja y después metió la lámpara con la bombilla dentro de la caja. (Se miran un niño y él). Ya está. (Actividad 7. Binomio fantástico)

En relación con esto, es interesante comentar dos casos, un alumno con TDAH presenta problemas expresivos desde el punto de vista textual que, en muchas ocasiones, dificultan enormemente la comprensión de su discurso. A menudo se altera con facilidad, su pensamiento no está organizado y produce discursos caóticos, como el siguiente:

Hola soy (...) yyy hoy me he traído esto y sirve para abrir un gimnasio porque lleva un código y tam y también la aprecio mucho porque, pues, porque me lo dio un miembro dee quiero decir alguien que trabaja allí, aunque, como hay una cosa que la tienes que abrir así, es como lo que están en los aeropuertos que tienes que hacer una tarjeta y después tiras palante, pero allí puedes, como yo soy muy pequeño tengo puedo ir por debajo, me agacho y ya está. Yyyyy nada más. (Actividad 6. Llevar un objeto a clase)

El segundo caso es una niña que presenta inmadurez, su comportamiento y su desarrollo académico se encuentran muy por debajo del de sus compañeros y esto se refleja de manera clara en su expresión. La inmadurez expresiva de esta niña es visible en su manera de hablar entrecortada, vergonzosa, excesivamente breve, con risas entre medias...:

Y luego con el, el tenedor, y luego el tenedor estaba, estaban todos juntos y yyyyy yyy ya tenían amor. (Actividad 7. Binomio fantástico)

Un peluche, se llama mumú que es de cuando yo era bebé. Me lo regalaron mis mis abuelos del pueblo ell eeh. (Actividad 6. Llevar un objeto a clase)

Eeh de soy luna, eeh la cremallera era rosa, mmm ya está. (Actividad 4. Oficina de objetos perdidos)

En la actividad 3. Contar nuestras vacaciones, observé que muchos niños y niñas aún no poseen la capacidad de sintetizar la información; además, no distinguen entre lo principal o importante y lo accesorio o secundario. En los primeros cursos de Educación Primaria no se enseña a los niños y niñas a sintetizar la información.

Niña 13: Eeem el jueves tuve cole, el viernes me fui, estuve en casa eeee. Luego. el día siguiente estuve en casa, el día siguiente salimos al bar, me monté en moto con mi tío, luego me vine pa casa en moto con mi tío (...)

Niño 9: Primero, desde el viernes hasta el martes, estuve con los scout en un campamento eee, el viernes hicimos algunas actividades y nos fuimos de ruta, después eee ah el campamento, era en Arremolinos. El sábado primero hicimos algunas actividades, eeee, después tuvimos que ir por el pueblo buscando postas, por ejemplo, nosotros éramos el equipo amarillo y teníamos que encontrar siete cintas amarillas. Después, al día siguiente, el domingo, eeem, hicimos algunas actividades (...)

En otras ocasiones es la descoordinación de la pareja lo que provoca la ausencia de cohesión en las historias que narran. Como es el caso de dos niñas que, en la actividad 8. Cambiar el final a la historia, cuentan dos partes de un supuesto mismo final que nada tienen que ver el uno con el otro:

Niña 9: Cuando el sapito venía de la carrera y pasó la meta, de tan cansado que estaba, se durmió. Se cayó y se durmió. Y vinieron sus amigas a darle un vaso de agua. Después vino el gato y le dijo que si quería hacer otra carrera y le guiñó el ojo.

Niña 14: Y le guiñó el ojo y luego la dueña del circo eeh lee le dijo tú eres bueno corriendo y yo también, lo que pasa que, como, que, como todo el mundo tenemos que ser amigos eeem (entre dientes), como to el mundo, tenemos que ser amigo no vamos a pelear por un círculo.

Otra consecuencia de ausencia de planificación de la historia es que, a veces, aparecen contradicciones o personajes que no se han introducido previamente. Esto sucede también porque el alumnado no es consciente de que la comunicación oral debe ser eficaz y la persona que escucha debe entender aquello que se le dice. A menudo, los niños y niñas hablan para sí mismos, no para ser entendidos por los demás; creen que aquello que ellos conocen también lo conocen los demás; les cuesta mucho ponerse en el lugar del otro y adaptar su discurso:

Niña 24: Hola, esta es campanilla, es un hada yyy la he ganado trabajando y me gusta mucho porque me la han regalado (...). (Actividad 6. Llevar un objeto a clase)

Niño 11: (...) y se fue a una casa, a la casa suya, y empezó a pintar y a pintar y cuando se le acabó la pintura, se fue a su casa (...). (Actividad 7. Binomio fantástico)

En este caso, una niña y un niño cuentan una historia (Actividad 7. Binomio fantástico), e introducen a un personaje que no quiere tocar el instrumento que un espejo les ofrece, pero sin ninguna presentación:

Niña 24: Pues érase una vez unos espejos musicales que querían hacer música, pero no sabían, y entonces...(Mira a su compañero).

Niño 23: Vin, vino una, una, un un espejo amigo y les enseñó a tocar, mm, la flauta.

Niña 24: Pero él decía que, que no quería tocar, que quería tocar otra cosa.

A pesar de que la capacidad de argumentar y contraargumentar no se desarrolla en los niños y niñas hasta edades más avanzadas, durante la realización de la actividad 1. Debate, los niños y niñas exponen con total soltura y coherencia numerosos e interesantes

argumentos a favor y en contra de la artesanía y la industria, tema sobre el que versaba dicho debate. Aunque, previamente, habían leído la información proporcionada por el libro de texto, muchos de los argumentos proceden de su cultura general. Los niños y niñas que más participaron en la actividad fueron aquellos que poseen un mayor nivel sociocultural:

Niño 11: Estoy a favor de la artesanía porque no solo, porque, por ejemplo, en la fábrica, si se fabrica mucha comida, pero luego muchas de las cosas que comemos, como la fruta y la verdura, pertenecen a la artesanía, porque la agricultura y la ganadería pertenecen a la artesanía, porque no se hacen con tantas cosas de fábrica y los huertos, por ejemplo, son cosas de artesanía, porque no utilizamos máquinas (...)

Niño 16: Ya, pero es que en la artesanía hay cosas que no se pueden hacer, pero que en la industria, sí. Por ejemplo, los vehículos.

Niño 1: (rebatiendo a Niño 2) Pero, claro, cómo te sigo diciendo, hay cosas que las pueden hacer las fábricas, que no las pueden hacer la artesanía, pero, como repito, contamina más y, a lo mejor, un hombre puede conseguirlo hacer si se lo propone.

Niño 23: Yo no quiero que desaparezca la artesanía, porque hay trabajo,s como la agricultura, en los que hay pueblos que viven de la agricultura y si no hubiera artesanía ni agricultura, esos pueblos se quedarían en la bancarrota.

Niña 21: Yo estoy en contra de lo que dice (Niña 1), porque no hace falta que desaparezcan (las fábricas), sino que desaparezcan unas pocas y se queden con unas cuantas y esas fábricas sean más grandes y ya está.

Niña 3: Y en artesanía hacemos mucho esfuerzo porque el trabajo es único y le hacemos nosotros.

Por último, comento un problema que podría enmarcarse también en la competencia lingüística, pues pertenece a las dos competencias (lingüística y textual). Se trata de un error muy común de los discentes: la repetición de las frases, los cambios de sujeto, dejar frases a medias para luego retomarlas.... Todo ello es producto de la creación espontánea de los discursos no planificados, del habla rápida; se comienza a hablar de manera acelerada y, a veces, no se dice nada:

Niña 12: Hemos cambiado el final. Que que la carrera la de, la de, la detuvo ¿no? Y el sapo se se fue al circo un año a a hacer equilibrio, yyy y luego, los amigos del avestruz y las amigas del avestruz lo celebraron y y fin. (Actividad 8. Cambiar el final a la historia)

Niño 20: Y lo utilizo porque si lo tiro así para atrás, suelo hacer carreras con mi hermano, yyy mi primo cuando me lo compré, me gusta porque sale en un juego y porque mi primo me ayudó a montarlo. (Actividad 6. Llevar un objeto a clase)

Niño 15: Hola, soy Aitor yyy he traio, yyy esto es un patinete, y esto es un patinete. Es muy importante para mí, porque mmmm siempre estáaa bueno siempreee eeh lo uso porque además eeh yo, mmmm, me lo regalaron, mmmm, un amigo, me lo regaló un amigo por mi cumpleaños, pero el otro, en mi cumpleaños de verdad, eee, me lo regalaron y desde ahí, pues tenía mucho cariño. (Actividad 6. Llevar un objeto a clase)

4.3.4. Competencia estratégica

La mayoría de las actividades estaban destinadas a la exposición oral individual en discurso monológico; de ahí que, en muy pocas ocasiones, el alumnado se haya visto en problemas comunicativos, en el sentido de resolver conflictos, pues la interacción entre compañeros o conmigo era muy limitada.

No obstante, he podido comprobar las grandes diferencias de uso de recursos comunicativos que tienen unos y otros. La forma en que los niños y niñas se expresan es reflejo de la formación y de la implicación familiar, la procedencia (rural o urbana) de los discentes, su nivel socioeconómico, etcétera. A la hora de resolver conflictos en la comunicación, algunos alumnos y alumnas utilizan recursos para gestionar dichos problemas, mientras que otros no son capaces de solucionarlos satisfactoriamente. Esto puede verse claramente en la actividad 5. Instrucciones, en la que debían proporcionar indicaciones a sus compañeros para que ellos hicieran un dibujo. En ocasiones, la persona que dibujaba no entendía las indicaciones y realizaba mal el dibujo; algunos niños y niñas eran capaces de volver a explicar el dibujo de una manera distinta, mientras que otros se limitaban a repetir las mismas explicaciones esperando que el compañero o compañera lo hiciera bien esta vez.

Una niña proporciona indicaciones y otra dibuja:

Niña 8: Haz una raya recta.

Niña 8: Vale, ahora haz un escalón. (...) Haz otro escalón. Haz otro.

(La niña 8 mueve la cabeza como muestra de desaprobación al ver el dibujo de la compañera)

Niña 8: Borra eso otra vez, borra to.

Niña 8: Haz una línea recta.

Un niño da indicaciones y una niña dibuja:

Niño 11: Haz una línea, así en diagonal.

(La niña 8 hace una línea recta)

Niño 11: pero un poquino más tumbada,

Niño 11: Empinada.

(La niña consigue hacer la línea como el niño quiere)

En esta actividad, se observa cómo, a través de un contexto compartido, se consigue dar instrucciones sin romper las normas del juego (no se podía decir la forma geométrica). El conocimiento del entorno actúa como recurso estratégico que permite darse cuenta de que unas formas guardan relación con los objetos geométricos y pueden servir de referencia para los dibujantes. Además, una vez que uno de los alumnos o alumnas sigue esta estrategia, el resto hace lo mismo:

Niño 17: Dibuja un ojo.

Niño 20: Ya está.

Niño 17: Vale, y dibuja unos dientes.

Niña 7: Ahora, emmmmmm, eee, ahora hay una luna un poco pequeñita.

Niño 22: A ver, ahora como te lo explico, es que es difícil expresarte esto, no puedo decir la figura. Haz como una O pero rellénala, ¡Mira así! (Exclama al darse cuenta de que ha resuelto el problema). Una O y rellénala y así por todo el cuadrado.

En algunas ocasiones, he intervenido para pedir al alumnado que no se extendiera mucho en las explicaciones, o para indicar que no se había entendido lo que quería decirse. Muestro dos casos en los que las alumnas no supieron adaptar su discurso a mi petición. En el primer caso —actividad 9. Rompecabezas—, la niña trata de explicar por qué cree que su parte es la siguiente en la ordenación del capítulo, pero yo no entiendo lo que quiere decir y ella se limita a responder lo mismo:

(La niña duda antes de hablar)

Yo: Cuéntanoslo con tus palabras, no pasa nada por equivocarse.

Niña 3: Pues porqueee empieza, no empieza por la primera y porque pone la segunda parte.

Yo: ¿Qué?

Niña 3: Que pone la segunda parte.

En el segundo caso, una niña cuenta sus vacaciones. Como se comentó en el apartado de la competencia textual, en dicha actividad observé que muchos alumnos no son capaces de sintetizar la información. En este caso, tuve que intervenir por la prolijidad insustancial del discurso:

Niña 14: Eeee, yo vine del colegio y comí y luego por la tarde me duché, me dormí luego pa por la noche, y cené y luego me dormí. Pero me levanté a las siete la mañana, porque me tenía que ir a Benalmádena, porque me iba de vacaciones y entonces allí llegué y me fui a un bar a comer, o sea a un restaurante a comer, y luego volvimos a casa (...)

Yo: Sintetiza un poco, porque si me cuentas todos los días que dormiste, te acostaste, te levantaste, comiste, cenaste y desayunaste el resto de tus compañeros no va a poder hablar y no tiene interés, así que cuenta lo que sea interesante, ¿vale?

Niña 14: Me dormí, me levanté y desayuné, y luego me fui a la playa y se nos olvidó la crema, porque nos fuimos temprano, porque si no me iba poner como un tomate, y luego nos fuimos a comer al restaurante, y otra vez lo mismo. Pero luego, al próximo día, por la tarde estábamos dando un paseo y siempre nos pillaba la lluvia en medio del paseo, y volví otra vez a cenar y a levantarme y fui al centro comercial (...)

Por último, comento la peculiar manera en la que dos niñas resolvieron la actividad 10. Paisaje sonoro. El objetivo era crear una historia a partir de lo que oye, pero ellas no entendieron estas indicaciones y decidieron crear una historia al margen de lo que habían oído:

Paisaje sonoro: Ciudad

Niña 7: Érase una vez (se ríe), una sirenita que se encontró con un delfín, y la sirenita se fue a su casa, y se iba a peinar y se iba peinar con el tenedor y estaba lalalala (se ríe). Y luego cogía y venía el delfín y decía “¿Estás lista Ariel?”, Sí, y colorín colorado este cuento se ha acabado.

Paisaje sonoro: Lluvia con tormenta

Niña 12: Érase una vez una sirena que vivía en un castillo queeee era e que era muy guapa y muy presumida, que que no quería estar sucia ni nada, y un día, m m, se encontró a a un humano y la sirena se convirtió también en una humana, yyy ya.

Es frecuente que, cuando los niños y niñas realizan una descripción, se bloquean al no saber explicar algo, porque no cuentan con los recursos expresivos suficientes. A continuación, presento dos fragmentos de la actividad 5. Instrucciones, en los que se observa claramente la falta de fluidez léxica de los niños y niñas para dar las indicaciones

a sus compañeros, hecho que colabora en el escaso desarrollo de la competencia estratégica:

– Un niño da instrucciones y una niña dibuja:

Niño 22: Haz una raya horizontal. / Otra. / Otra. / Así. /Y cierra el cuadrado. / Haz como una O, pero rellénala, mira así. Una O y rellénala. Y así por todo el cuadrado.

– Una niña da instrucciones y un niño dibuja:

Niña 10: Haz una raya. / Eeee, por abajo otra. / Eeeem, haz otra parriba. (La niña mira atentamente el dibujo del niño)/ Bórralo, anda. Haz un pico arriba.

Un recurso habitual, cuando no se encuentran un adverbio de cantidad, es la repetición léxica, se repite una determinada palabra para dar intensidad al discurso:

Niño 1: (...) el sapo, mmmm, iba corriendo, corriendo, corriendo tanto que iba primero. (Actividad 8. Cambiar el final a la historia)

Niño 20: Había una vez un paraguas mágico que cuando, que tenía cara y cuando tenía miedo, miedo, miedo, eeeeh, se convertía en lechuga. (Actividad 7. Binomio fantástico)

Niña 21: Estaban los niños en el recreo, y fuern al recreo y estaban todo el rato hablando, hablando y hablando, y el profesor estaba en la puerta a ver qué hacían los niños, y seguían hablando, hablando y hablando, y después se fueron a clase y al día siguiente otra vez hablando, hablando y hablando, y al final, el profesor se cansó (...). (Actividad 10. Paisaje sonoro)

También se utilizan otros recursos, verbales y no verbales, cuando no se sabe qué decir:

Niña 14: Mi estuche es así (se ayuda de las manos para describir la forma), azul, azul como vaquero (...). (Actividad 4. Oficina de objetos perdidos).

Niña 5: Ahora haz un escalón así (se ayuda de las manos para crear la forma que quiere que haga su compañera). (Actividad 5. Instrucciones).

Niño 20: Pero para fart fart farti, no me sale esa palabra... (se la dicen los compañeros) fertilizar la tierra necesitas el tractor. (Actividad 1. Debate)

5. CONCLUSIONES

Descubrí con asombro el enorme entusiasmo de mi alumnado al saber que podrían hablar en clase sin restricciones, salvo normas, ni tiempos ajustados. Los niños y niñas necesitan expresarse para poder crecer. La forma en que se expresan es reflejo de sus capacidades cognitivas y de su formación; a menudo, aquellos que presentan más dificultades de comprensión escrita son los mismos que tienen deficiencias desde el punto de vista oral. Por ello, es imprescindible desarrollar la competencia oral en las aulas de Educación Primaria de manera transversal, como instrumento para el crecimiento personal y la equidad de la sociedad.

Las habilidades comunicativas de los alumnos varían en función de la actividad en que se encuentren. En aquellas actividades de tipo descriptivo o explicativo hacen grandes esfuerzos por tecnificar su discurso y ajustarlo a las necesidades del ejercicio; en cambio, cuando se les pide narrar, contar historias personales o inventadas por ellos mismos, su implicación en el discurso se vuelve emocional; buscan ser comprendidos de la manera en que ellos quieren que se entienda lo que están contando.

El conocimiento y dominio lingüísticos de estos alumnos y alumnas es muy básico, debido al nivel inicial de formación en que se encuentran. En el nivel fónico, es muy frecuente que empleen los alargamientos vocálicos o consonánticos y las muletillas fonéticas, rasgos expresivos muy frecuentes en la sociedad. En los niveles gramatical y léxico-semántico, encuentro problemas en la formación de estructuras y en el vocabulario. Como ya he dicho, estos problemas están relacionados directamente con la formación, pero la ausencia de ciertos conocimientos no impide la comprensión del mensaje, por tanto, estos problemas iniciales se resolverán con el tiempo, a medida que avancen en los estudios.

La competencia sociolingüística es una de las más desarrolladas en los niños y niñas; el hecho de llevar algunos años dentro del contexto escolar ha moldeado su expresividad de acuerdo con las normas del entorno. No obstante, observamos grandes diferencias entre los alumnos. El nivel sociocultural de las familias y su implicación en la formación de sus hijos e hijas cumplen una función esencial en la capacidad expresiva-comunicativa. Esto nos lleva a pensar que la manera en que se expresan niños y niñas puede ser un motivo de desigualdad social o un instrumento para alcanzar la equidad, ello dependerá de la forma en que se oriente el desarrollo de la competencia oral en Primaria.

Las deficiencias observadas en la competencia textual son las principales causas de la incomprensión y de la producción de los mensajes orales. Los alumnos no son capaces de organizar su discurso, expresan las ideas de forma desordenada y poco clara; ello da lugar a discursos incoherentes y descohesionados. Muchas veces, no son conscientes de que la forma en que se expresan hace muy difícil la comprensión, problema que aumenta por su impulsividad, falta de planificación y de reflexión antes de hablar. Normalmente, los alumnos comienzan a hablar sin haber pensado aquello que quieren transmitir con sus palabras. Acostumbrados a una educación en la que se trabaja para obtener una nota, les resulta difícil creer que la comunicación es un proceso que va más allá de la evaluación de unos conocimientos aprendidos de memoria. No hablamos para ser evaluados, hablamos para transmitir algo a quienes nos escuchan. Por tanto, una buena forma de mejorar la expresión oral es convertirlos en oyentes de su propio discurso.

Respecto de la competencia estratégica, en cierta medida, la capacidad del alumnado para resolver problemas derivados de la comunicación es aceptable. Frente a la posibilidad de no dar respuesta a conflictos, el alumnado ha sabido desarrollar estrategias y recursos comunicativos para solventarlos, lo cual demuestra cierta capacidad intelectual por su parte. Asimismo, esta competencia, al igual que la textual, deja ver grandes diferencias entre unos alumnos y otros. Todo colabora: la fluidez verbal, el conocimiento del entorno, la capacidad de crear textos coherentes... contribuyen a que los niños y niñas estén preparados para resolver los problemas propios de la comunicación, y, por tanto, aquellos niños y niñas que tengan pocas habilidades expresivas-comunicativas tendrán mayores dificultades para lograr una comunicación eficaz.

Al margen de las conclusiones a las que he llegado por medio de las grabaciones y su posterior análisis, en relación con las diferentes competencias comunicativas, me gustaría comentar ciertos aspectos, tal vez más emocionales y no tan técnicos, que he podido descubrir en mi investigación, pero que, tal vez, la cámara de vídeo no es capaz de percibir. Cada niño y niña es único y se muestra al mundo a través de la expresión oral de forma igualmente única. En parte, esto es muy positivo, pero, como ya se ha demostrado a lo largo de este trabajo, no todos los discentes hablan bien. Cada estudiante comete unos errores y siempre que habla; por lo tanto, el habla del niño debe trabajarse desde edades tempranas, a través de una metodología que avale los objetivos que se pretende conseguir. Si dejamos que los niños y niñas hablen por hablar sin corregirles ni

ayudarles a mejorar, estaremos creando ciudadanos con habilidades expresivas muy deficientes.

Todos los niños y niñas necesitan sentirse escuchados, incluso aquellos que solo miran al suelo cuando se les da paso, o esos que se mueren de vergüenza y no paran de estirarse la ropa una y otra vez durante la exposición. Cuando escuchas, aprendes de aquello que dicen y de aquello que no quieren contar, de la forma en que lo cuentan y las razones que les llevan para contarlo. He encontrado alumnos y alumnas a quienes no les hubiese importado hablar durante horas, y otros que nunca querían compartir nada. Puede parecer que aquellos que más hablan son quienes menos atención reciben, pero con el tiempo me di cuenta de que es justo al revés. Quienes menos hablan son quienes más necesitan ser escuchados, comprendidos, atendidos y, a veces, por desgracia, también necesitan ser queridos.

Llego a una conclusión final y es que la escuela es el mejor escenario donde desarrollar la expresión oral del alumnado. Un lugar para equivocarse y aprender del error, donde desarrollarse en comunidad, aprender a relacionarse del modo en que tendrán que hacerlo en el futuro como ciudadanos libres, formados y cultos. Es muy importante hablar con corrección, adecuación, coherencia, cohesión y eficacia. A veces, no hace falta decir mucho, pero sí decirlo bien.

LISTA DE REFERENCIAS

- Eines, J. y Mantovani, A. (1980). *Teoría del Juego Dramático*. Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación.
- Del Rio, M.J. (1993). *Psicopedagogía de la Lengua Oral: Un enfoque comunicativo*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Prado, J. (2004). *Didáctica de la Lengua y la Literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: La Muralla.
- García, J. F., Vidal, E. L., del Castillo, L. L., i Escarré, M. M., Capdevila, L. N., Pérez, F. P. & Camprubí, C. V. (2005). *Hablar en clase: Cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar*. Barcelona: Graó.
- Cassany, D., Luna, M. & Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Martínez, E., Simón, M., García, M., Fernández, M., & Ortiz, M. (2015). *Didáctica de la Lengua Española en Educación Primaria*. Logroño: Universidad de La Rioja.
- Mendoza, A., Briz, E., Cantero, F. J., Galera, F., González, J. M., Hernando, L. A. & Terrón, J. (2012). *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid: Pearson Educación.
- Jorba, J., Gómez, I., Prat, A., Benejam, P., Domínguez, M., Estaña, J. L. & Teixidor, M. (2010). *Hablar y escribir para aprender: Uso de la lengua en situación de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares*. Madrid: Síntesis.
- Palou, J., Bosch, C., Carreras, M., Castanys, M., Cela, J., Colomer, A., & Teixidor, M. (2005). *La lengua oral en la escuela: 10 experiencias didácticas*. Barcelona: Graó.
- Palou, J., Fons, M., Ambròs, A., Bosch, C., Díaz-Plaja, A., Guasch, O. & Ribas, T. (2016). *Didáctica de la lengua y la literatura en educación primaria*. Madrid: Síntesis.
- Quiles, M. C. (2006). *La comunicación oral: propuestas didácticas para la Educación Primaria*. Barcelona: Octaedro.
- Salgado, B. E. H., Londoño, D. M. M., de Cardona, E. G., Patiño, L. A., Ossa, L. E. G., & Londoño, M. E. L. (2004). *El lenguaje: La distancia más corta a la inteligencia*

humana. ¿Cómo evaluar y promover la inteligencia lingüística y la enseñanza para la comprensión como vía para el desarrollo de otras inteligencias? *Plumilla Educativa*, 3, 55-61.

Cortés, L., Muñío, J. L. (2008). Sobre por qué ha de enseñarse la lengua oral y cómo puede hacerse. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 49, 57-66.

Antolinos, G. I. (2013). La estimulación del lenguaje oral en Educación Primaria. *Publicaciones Didácticas*, 41, 38-46.

Rizos, J. M. (2009). La competencia comunicativa: estrategias de planificación para el maestro/a de Educación Primaria. *Eduinnova*, 7, 1-13. [Versión digital].

López Valero, A. (1996). Tipología textual y técnicas de expresión oral. *Lenguaje y Textos*, 9, 115-132.

RECURSOS DIGITALES

Junta de Castilla y León. (2013). *Mejora de la expresión oral y escrita. Segundo ciclo*. Material y recursos didácticos, Dirección Provincial de Soria.

<https://www.educa.jcyl.es/dpsoria/es/area-programas-educativos/materiales-recursos-didacticos/mejora-expresion-oral-escrita-materiales-apoyo>

González, S. F., *6 herramientas para trabajar la comunicación oral en el aula*. Junta de Extremadura: Emtic.

<https://emtic.educarex.es/244-emtic/herramientas-2-0/2767-6-herramientas-para-trabajar-la-comunicacion-oral-en-el-aula>

Recursos para la expresión oral. Obra Social “La Caixa”: Educaixa.

<https://www.educaixa.com/es/resultados?q=expresion+oral&s=Evidencias>

Recursos-Hablar. Ministerios de Educación y Formación Profesional: LEER.ES.

<https://leer.es/recursos/hablar/-/categories/248792>

Juegos de lenguaje y expresión oral para Primaria. (2018). Educación 3.0.

<https://www.educaciontrespuntocero.com/recursos/juegos-de-lenguaje/87636.html>

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 103/2014, de 10 de junio, por el que se establece el currículo de Educación Primaria para la Comunidad Autónoma de Extremadura, *DOE*, n.º 114, 6 de junio de 2014.

Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato, *BOE*, n.º 25, 29 de enero de 2015.

ANEXOS

Anexo I: actividad 1. Debate

Niño 1: eem que yo estoy en contra de lo que dice Niño 20 porque mm la mm no estoy en contra de lo que dice Niña 21 porque cuando claro porque si tu claro podemos diseñar una máquina pero entonces na más que trabaja en el diseño de la máquina no hace otra cosa, porque entonces las maquinas le quitan el trabajo a la humanidad y la humanidad si no tiene trabajo se queda en la pobreza.

Niña 21: pero si te gusta diseñar cosas y te gusta dibujar puedes diseñar cosas en la máquina y como lo has diseñado tú te gusta más.

Niño 1: pero...claro...no solo puede haber trabajo de diseñador porque también hay otras necesidades en la vida como peluquería, albañilería, esto...ganadería ummm por ejemplo autoescuela, para que la gente sepa conducir y utilicen un vehículo más rápido y más económico para moverse por la ciudad

Niña 21: pero para todo eso trabajos necesitas algo, por ejemplo, para la peluquería necesita las herramientas para cortar el, los tintes y eso se hace en la fábrica.

Eva: Niño 16, ¿algo que añadir?

Niño 16: Si...ehh.....se me ha olvidado.

Eva: Niño 20? Niño 20?

Niño 20: Que yo estoy en contra de lo que dice Niño 1 porque es que, ¿qué dijiste tú antes?

Niño 1: Que, claro, que no solo puede haber trabajado de diseñador porque si solo hay trabajo de diseñador la otra necesidad para la vida de la humanidad...

Niño 20: Pero tú ¿de donde sacas la semilla?

Niño 1: de la artesanía

Niño 20: Entonces sigue hablando... ja ja ja

Eva: Vale, ¿alguna opinión más? Niño 11?

Niño 11: Yo creo en la artesanía porque no solo, porque, por ejemplo... en las fábricas si se fabrican mucha comida pero luego mucha de las cosas que comemos, como la fruta y la verdura pertenecen a la artesanía porque la agricultura y la ganadería pertenecen a la artesanía, porque no se hacen tantas cosas en fábricas y de los huertos, por ejemplo, son cosas de cosas de artesanía, porque no utilizamos máquinas y de ellos tenemos muchos productos que tomamos, por ejemplo, la fruta, las verduras y la ganadería podemos tener leche de las vacas, tejido..

Niño 16: Ya, pero, en la artesanía hay cosas que no se pueden hacer y en la industria si, por ejemplo, los vehículos. En la artesanía utilizan metal y no hay máquinas y en la industria si

Niña 8: Yo quería... porque además de la ganadería, los trabajos se hacen en las fábricas

Niño 1: Pero, claro, como te sigo diciendo, hay cosas que las pueden hacer las fábricas que no las pueden hacer el trabajo de artesanía pero como, repito, un hombre lo puede hacer si se lo propone.

Niña 3: Porque en la en la industria no hay

Niño 20: Es que la artesanía también contamina, porque es que si quieres hacer agricultura o algo parecido tienes que utilizar tractores, que también contaminan

Niño 1: Pero los tractores no hacen falta, si tú haces el trabajo a mano y no se contamina

Niño 20: pero para fertilizar la tierra necesitas el tractor

Niño 1: Si, claro, pero si tú ahora mismo coges un tractor que no contamina mucho porque su consumo de motor medio oficial es bajo, no contamina tanto como una fábrica.

Eva: Vale, más opiniones. Niña 8

Niño 9: También en la artesanía pueden contaminar porque para hacer los huertos y la agricultura tienen que talar los árboles o quemar las zonas frutales.

Niña 14: Para hacer las cosas, los materiales, hay que necesitar las fábricas. La artesanía no va a hacer unas tijeras

Niño 1: Yo estoy en contra de lo que dice Niña 14 porque hay cosas en la agricultura no siempre tienes que utilizar tractores, porque la agricultura también forma parte de un terreno que a lo mejor, es como esta clase y no tienes que talar árboles, lo digo porque si

tu coges un terreno que no tienes árboles, limpio, tu puedes coger un rastrillo y una pala y pum pum y elaboras la tierra.

Niño 11: Aunque algunos trabajos de la artesanía ocupen espacio las fabricas contaminan mucho, yo por ejemplo fui a una playa en la al lado había una fábrica y en la playa había gente que tenía que llevar mascarilla porque estaba llena de humo y nos tuvimos que ir y eso también estropea mucho el paisaje bonito de lo que podemos disfrutar cuando vamos a algún lugar.

Niña 8: Yo estoy en contra de él porque que tampoco es pa tanto contaminen las fabricas

Niño 11: Algunas si, las fabricas si contaminan, lo que dices tú está mal porque las fabricas tienen muchísimos tubos de los que expulsan un montón de dióxido de carbono y luego si, la mayoría de fábricas utilizan agua y esa agua la tienen que llevar a los ríos y mares y están contaminadas

Niña 8: Pero en la artesanía, vaya aburrimiento que tenéis ahí...

Niño 20: Cuando habláis de la artesanía, luego queréis dormir ¿no? y si no hubiera industria pues no podríamos hacer la cama, así que todo el mundo con ojeras.

Niña 3: las fábricas contaminan mucho y deberían desaparecer.

Niño 23: Yo no quiero que desaparezca la artesanía porque hay trabajos como la agricultura en los que hay pueblos que viven de la agricultura y si no hubiera artesanía ni agricultura esos pueblos se quedarían en la bancarrota.

Niña 21: Estoy en contra de lo que dice Niña 3 porque no hace falta que desaparezcan sino que desaparezcan unas pocas y que se queden unas cuantas y esas fábricas sean más grandes y ya está.

Eva: Vamos a buscar una solución. ¿Soluciones?

Niño 22: Yo estoy en contra de Niña 8

Niño 16: Ya pero en la industria no solo trabajan las maquinas sino pero quien conduce las grúas las cuales utilizan para soltar las mercancías no las conduce una maquina

Niño 20: Pero claro Niño 16 pero el hombre es el que va manejando la maquina solo tiene que dar a los botones, a las palancas, a los pedales, no hace un esfuerzo fisico como en la artesanía

Niño 11: Yo tengo una solución, que haya menos fábricas y que se aumente la artesanía, con la artesanía si se aumenta se pueden hacer más tipos de cosas y que las fábricas que no haya tantas en lugares donde puedan ser peligrosas para las personas y que se hagan en lugares donde no haya ningún problema

Eva: ¿Quién responde a Niño 11? Niña 8?

Niña 8

Santi: Que haya igual de fábricas que de artesanía porque son importantes para nuestra vida

Niño 20: Niño 25, es que las fábricas contaminan mucho y la gente al respirar eso que no saben que lo van a respirar entonces cuando lo hayan respirado se pueden morir y entonces la humanidad acaba y la artesanía se difunde.

Santi: Yo tengo otra solución, que haya artesanía en cada ciudad o pueblo y que haya una fábrica en las afueras

Niño 23: Yo tengo una solución, que construyan fábricas que no contaminen

Niña 3: Estoy en contra de Niña 8 porque las industrias son

Niño 2: Yo tengo una solución, porque las fábricas contaminan demasiado como para

Niña 21: Yo estoy en contra de Niño 2 y de Niña 3, porque si quitas todas las fábricas, pues si te quedas sin fabricas si lo haces todo con artesanía, la mesa como lo puedes hacer y el libro como pero eso te cuesta más y sin maquinas tampoco puedes escribir los libros

Niño 20: Yo tengo una solución para que nadie discuta ya

Eva: y ya acabamos, ¿vale? Sí, hay que acabar, lo siento

Niño 20: La solución para que haya artesanía e industrias que las maquinas que utilizan la industria, ya sean maquinas químicas o eléctricas, eso hacerlo eléctricas porque eléctricas solo consumen electricidad y tampoco hacerlo en la ciudad, la sacamos fuera para que la cuota mensual de la electricidad que no sea tanta para los vecinos

Niña 14: Si pero las placas solares, la electricidad

Niño 20: pero claro, el sol el sol y las placas solares no se estropean entonces con la electricidad de las placas solares, porque el sol nunca se gastan

Niña 14: lo que pasa es que no hace falta cosas eléctricas, también puedes hacer otras cosas que no sean eléctricas

Niña 8: La industria y la artesanía se puedan unir, por ejemplo, la artesanía y la industria que hagan otras cosas y puedan ayudarse la industria con la artesanía

Niño 15: Yo tengo una solución, que la artesanía y la industria trabajen juntos

Eva: Vale, lo que ha dicho Niña 8, muy bien Ainoa

Niña 4: Yo estoy en contra de Niña 8 porque tenemos que quitar todas las máquinas y así la artesanía hace más cosas

Eva: Si no hay silencio se acabó, un debate es desde el respeto si no hay silencio se acabó

Niño 23: Yo estoy en contra de Niña 8 González, porque Niña 8 aunque la artesanía y la industria

se junten sigue habiendo contaminación

Niño 20: Yo tengo la solución, que haya tres cuatro cinco maquinas por los pueblos y las ciudades y más de 50 personas que hagan artesanía

Hasta aquí

Anexo II: Actividad 3. Contar nuestras vacaciones

Niño 1 El viernes, mmm, me quede en mi casa descansando un poco. eh, después el domingo . El sábado salimos con nuestros primos y eso a los bares y el domingo eh lo que hicimos fuimos mi hermano y yo a ver la burriquita a las cuatro de la tarde, a verla salir y después me fui con mi madre a verla también, ya en la Plaza de España y después nos volvimos y vimos un poco a nuestra abuela. El lunes, fuimos a la procesión de la Oración del Huerto y pues siempre iba cogiendo estampitas de todas las procesiones. El martes, como al día siguiente, como iba a ser muy cansado porque salían muchas procesiones, decidimos no ir a la procesión, bueno, estuvimos en casa descansamos un poco para el día siguiente. El día siguiente me fui con mis tíos de Barcelona que han venido aquí a la Semana Santa, nos fuimos a Santo Domingo, a ver la procesión de salir pero después no salieron, los músicos se pusieron en frente de la puerta dela iglesia y los pasos salieron un poquino , bailaron un poquino y así con todos los pasos y después nos fuimos a cenar por ahí y el jueves fuimos también a ver la procesión pero no salieron, si salió una pero dio la vuelta porque empezó a llover y después, como mi madre y yo nos

quedamos con las ganas de ver la procesión , fuimos a la de la madrugada del viernes la del silencio y el viernes fuimos a San Agustín a ver la procesión del Santo Entierro y empezó a llover, porque había tormenta, y nosotros que no llevábamos paraguas nos empezó a caer la tormenta y nos pusimos empapaitos de agua, los calzoncillos...todo, todo y después , el sábado, empezamos a descansar ya porque íbamos a coger hipotermia el viernes, entonces el sábado nos pusimos a descansar y el domingo de resurrección pues fuimos a ver la procesión, como bailaban, como hacen el encuentro y también cogí estampas.

Yo: niño 2, ¿qué nos cuentas de tu Semana Santa?

Niño 2: Yo, el viernes fui por la noche, casi por la tarde , fuimos a comprar y después fuimos a casa de mi tía Carmen y allí estaban los de las procesiones y mi tía, no la vimos en casa, pensamos que estaba en las procesiones pero estaba entro y no fue a las procesiones y estuvimos allí un rato hablando y después de ese rato nos fuimos a casa, descanse , me dormí y al día siguiente, como mis padres no trabajaban ya fuimos a un trastero y alquilamos y fuimos a un garaje y allí metimos unos coches y estuve jugando.

Niña 3: Pues el viernes estuve descansando, el sábado mi madre tenía que entregar unas cosas y me dejó en la casa de niña 24. Después fuimos al “Muerde la pasta” y comimos, después nos entramos en el Faro, en el Primark, nos compramos ropa, nos fuimos al parque de Ciudad Jardín, después al bar de Ciudad Jardín y después, por la noche, para cenar, nos compramos unos perritos. El domingo, tuve que hacer la maleta porque me iba al pueblo y después me fui al pueblo de mi padre y allí , como llovía tanto, no podía salir y menos mal que un día no llovió y me fui al parque, que había una tirolina , al bar a comprarnos unos helados, a ver una procesión.

Niña 4: Un día era el cumpleaños de un amigo de mi hermano y le tuvimos que llevar a mi hermano. Yo, por lo visto no me iba a quedar pero convencí a mi padre para quedarme, porque estaba una amiga y lo celebraban en un campo y estaba supe guay. Había una piscina que había hecho su padre, lo que pasa que como lo había hecho hace poco había un poco de barro y no nos pudimos bañar. Fuimos a dar un paseo a un rio que se fueron a bañar dos niños, salieron empapaitos. Era como media hora o una hora andando y al final nos llevaron en coche. Y nos íbamos a bañar a la piscina de la vecina, pero estaba sucia el agua y al final no nos pudimos bañar y acabamos reventados y tirados todos por el suelo.

Niña 24: Hace poco ha sido el cumpleaños de mi padre, no y fuimos a comprarle ropa.

Fuimos a comprarle dos abrigos, uno le quedaba corto y unos cascos que se podían mojar y luego lo celebramos en el parque, cenamos un picnic y comimos chuches.

Niña 13: El viernes me fui, estuve en casa, al día siguiente estuve en casa, al día siguiente salimos al bar yo me monté en moto con mi tío, luego me vine a casa con mi tío. Al día siguiente me fui con mi padre y me quedé con él y salí con mis amigas .Al día siguiente invité a mis amigas al campo, hicimos una fiesta y comimos. Al día siguiente estuve en casa porque estuvo lloviendo y al día siguiente también y al día siguiente salí.

Niño 9: Desde el viernes hasta el martes estuve con los scouts en un campamento, el viernes hicimos algunas actividades, nos fuimos de ruta. Ah! el campamento era en Arroyo marino de la Vera, el sábado hicimos algunas actividades, después tuvimos que ir por el pueblo, buscando cosas. Por ejemplo, nosotros éramos el equipo amarillo y teníamos que encontrar 7 cintas amarillas. Después, al día siguiente, el domingo, hicimos algunas actividades y después, como yo estaba de patrulla de servicio, estuve limpiando el comedor y colocando. Al día siguiente, el lunes, primero siempre hacemos actividades y hicimos otra ruta, hasta donde no me acuerdo donde. El martes, fuimos recogiendo y comimos y después nos fuimos. Cuando volvimos, estuve con los amigos por ahí. Al día siguiente estuve con los amigos y me fui al campo de mi abuelo. Al día siguiente estuve también con los amigos, con las bicis. El sábado estuve con mis abuelos y por la mañana salí con los amigos. El domingo, estuve con los amigos y por la tarde nos fuimos a ver las torres de Badajoz y el lunes, osea, ayer, estuve con mis amigos y por la tarde vino mi hermano.

Niña 12: El viernes me lo he pasado muy bien, ¿sabes? Me he ido de vacaciones y me he divertido mucho y he estado en la playa. En vacaciones he hecho muchas cosas. He visto unas piscinas y unos ríos.

Niña 10: El sábado fui al parque, me monté en el columpio y me hice daño en el brazo. Al día siguiente fui con mi abuela y con mi abuelo al Corte Ingles y con mi prima y con primo, nos invitaron a comer y a un helado y jugamos en el parque. Luego, cuando nos fuimos a casa, en el bar, nos invitaron a un sándwich y nos fuimos a casa.

Niña 14: Yo vine el colegio y comí y luego por la tarde, me duche y luego me dormí. Me levanté a las 7 de la mañana, porque me tenía que ir a Benalmádena, porque me iba de vacaciones. Y allí llegué, comimos en un restaurante, nos fuimos al apartamento a dormir

la siesta. Me levanté y me fui a la playa pero se nos olvidó la crema y nos fuimos temprano porque si no me iba a poner como un tomate. Luego fuimos a comer al restaurante. Al próximo día nos fuimos a dar un paseo y siempre nos pillaba la lluvia en medio del paseo y volví otra vez a cenar. Y fui al centro comercial. Y mi hermano se hizo dos piercings pero es que, lo que pasaba, es que yo estaba con mucho miedo....

Anexo III: Actividad 4. Oficina de objetos perdido

Niño 16: eeeh es un rectángulo, tiene el escudo del Madrid y pone RM CF. Eeeeh Es blanco, con la parte de atrás negra. Dos cremalleras yyy y las letras son negras.

Niña 21: es un estuche de color lila, tiene tres cremalleras, un bolsillo adelante, tiene un bolsillo también, que ahí guardo los pañuelos yyy ya está.

Niño 20: Que estaba en el recreo y cuando he llegado aquí no estaba

Eva: vale y para poder encontrarlo, ¿Cómo es tu estuche?

Niño 20: es como el de Niña 19 pero negro.

Eva: y ¿Cómo es el de Niña 19? Describe tú estuche

Niño 20: pues rectangular, con una cremallera, con una cremallera y otra más.

Eva: y ¿de qué color es?

Niño 20: De color negro y tiene como unas letras que pone Kappa azules y luego al otro lado dos personitas sentadas igual azules.

Niña 3: es de color lila fucsia, y las cremalleras son de color negro y ya.

Niño 1: mi estuche era así de alto (indica con las manos), tiene dos compartimentos, uno y hay en y aquí tiene como una línea así, una línea negra, a este lado de la línea está el escudo del Madrid y aquí en el otro lado pone MR FC, y pone since 1930.

Eva: vale, ¿algo más?

Niño 1: eeeeeeeeh que los compartimentos, las cremalleras una es blanca y otra es negra.

Niño 11: mi estuche es parecido a un libro, con tres cremalleras, hay en la parte de adelante un minion con las manos pa'riba y con la cara triste. Luego en la otra parte hay un montón de minions cada uno haciendo una cosa distinta. Es de color amarillo y azul.

Eva: ¿Algo más?

Niño 11: Ah si, la segunda cremallera tiene un nudo hecho de colores.

Niña 4: es como un libro, es lila y rosa y tiene una muñeca que está soltando unas cuantas de mariposas con puntitos y tiene dos cremalleras y ya está.

Niña 13: Azul con purpurina pegada, y con un círculo que tiene el borde rosa y por dentro tiene letras y ya está.

Niña 5: mi estuche es de la mini mmm tiene pintura blanca y roja y la cremallera es negra, y ya está.

Niña 14: mi estuche es así (se ayuda de las manos para señalar el tamaño), azul, es azul como vaquero y tiene dibujos y es así comooo, y es de tela fina

Niña 8: mi estuche es grande, tiene tres espacios, tres cremalleras, las cremalleras con negras, los espacios son lilas y azules y rosas y ya está. Ah y tiene uuu aaa, en un lado tiene como una asa.

Niña 7: eeh de soy luna, eeh la cremallera era rosa, mmm ya está.

Eva: ¿nada más?

Niña 7: nada más

Niño 15: mi estuche era mediano, de color azul, con la cremallera azules y en la cremallera tenía como una cosa así redonda.

Anexo IV: Actividad 5. Instrucciones (29 de marzo)

- Transcripción

Niño 20 dibuja y Niño 17 da las instrucciones

Niño 17: una raya ¿vale? Diagonal

Niño 20: ¿Diagonal? ¿A qué te refieres?

Niño 17 *se ayuda de un gesto con la mano derecha para indicar a su compañero como hacerlo.*

Niño 17: Ahora haz lo mismo, pero por abajo.

Niño 20: ¿Bien?

Niño 17 *menea la cabeza*

Niño 17: no, pero recto

Niño 20: no lo puedo hacer tampoco milagro

Niño 17: y ahora haz la misma línea, la misma raya diagonal eeeeeem ahora dibuja un ojo.

Niño 20: Ya está

Niño 17: vale y dibuja unos dientes.

Eva: mira ver Niño 17, ¿se parece?

Niño 17: mmmmm si se parece bastante

Niña 3 dibuja y Niña 5 da instrucciones

Niña 5: haz una raya recta

Niña 5: Vale. Ahora haz un escalón.

Niña 3: ¿Aquí?

Niña 5: si

Niña 3: ¿así?

Niña 5: siiii

Niña 3: ¿Hasta cuándo?

Niña 5: haz otro escalón

Niña 5: haz otro

Niña 3: ya hecho otro

Niña 5 *menea la cabeza con desaprobación.*

Niña 5: borra eso otra vez, borra to

Niña 5: haz una línea recta, ¡Pero échala un poco pa`ya!

Niña 5: allí

Niña 3 *borra y comienza a dibujar la raya más a la izquierda*

Niña 3: Dime cuando paro

Niña 5: ya, ya. Ahora haz un escalón así. (se ayuda de las manos para crear la forma que quiere que haga su compañera)

Niña 3 *lo hace tal como Niña 5 le pide*

Niña 5: Ciérralo

Niña 5: haz otro.

Niña 5: haz otro.

Niña 5: ahora haz una nube allí.

En vez de dentro, Niña 3 hace la nube fuera de la escalera.

Eva: lo estáis haciendo mal porque no os concentráis

Niña 5: bórralo otra vez todo. Haz una raya

Niña 3: creo que me dices así, ¿no?

Niña 5: Así

Niña 3: ah es que *madicho* que lo cierre

Niña 5: y ahora ciérralo

Niña 5: y ahora ahí, ahí (indicando con el dedo), haz la nube.

Niña 3: ¿Aquí dentro?

Niña 3 *se ríe y hace una nube muy mal hecha*

Niña 3: ale una nube

Niña 5: haz una nube bien Niña 3, tía

Niña 3: Como antes

Niña 5: si y ahora haz una raya. Ahí no, dentro de la nube. Chica, no tan grande

Niña 3: ¿una raya solo?

Niña 5: siiiii y ahora haz una para allá

Niña 3: ¿así?

Niña 5: si, y otra *paratras*

Niña 4 dibuja y Niño 22 da las instrucciones

Niño 22: haz una raya... así (hace una indicación con el brazo en diagonal)

Niña 4: así

Niño 22: otra igual, pero *parabajo*

Niña 4: así

Niño 22: si, otra igual, pero *pararriba ahora*

Niña 4: osea esto es otra vez lo mismo, así y otra vez pa'ya

Niño 22: si

Niña 4 trata de completar del dibujo

Niño 22: no pero así... bórralo

Niño 22: haz una raya horizontal

Niño 22: otra

Niño 22: otra

Niña 4: así

Niño 22: y cierra el cuadrado

Niña 4: me ha salido como el culo

Borra una de las partes para tratar de hacerla mejor.

Niña 4: ahora, perfecto

Niño 22: (mirando al papel) a ver ahora como te lo explico. Es que es difícil expresarte esto, no puedo decir la figura.

Niño 22: haz como una O pero rellénala, mira así. Una O y rellénala. Y así por todo el cuadrado.

Niña 4: tiene que salir perfecto.

Niño 15 dibuja y Niño 16 da las instrucciones

Niño 16: eeeeeh haz una media luna.

Niño 15 *la hace*

Niño 16: haz una part...uno igual, pero pal otro lado.

Niño 16: Perfecto, ahora dentro pon una raya así chiquitita.

Niño 16: lo mismo, pero pa el otro lao. Ciérralo. Haz eso por toda la figura.

Niña 21 dibuja y Niña 7 de instrucciones

Lucía: haz una raya por arriba recta.

Lucía: Ahora pabajo.

Lucía: Ahora parr, del otro lado pabajo.

Lucía: ahora eemmmm eeh ahoraaa haz una luna un poco pequeñita.

Niña 21 *hace una luna minúscula.*

Lucía: ¡Tanto noo! Un poco más grande la luna.

Lucía: vale, ahora otro al lao de ese.

Lucía: (se frota la frente) al lado te he dicho, un poco maaaas, un poco más paya. Más pegao. Un poco más pegao al otro. Más.

Lucía: vale, haz la luna un poco graaande. Ahora coges y pones otre...más cerca, un poco más cerca.

Carlos dibuja y Niña 10 da instrucciones

Niña 4: haz una raya

Niña 4: eeeeh por abajo otra

Niña 4: eeem haz otra parriba

Niña 10 *mira el dibujo de Carlos atentamente*

Niña 4: bórralo anda. Haz un pico arriba

Carlos: ¿un?

Niña 4: pico

Niña 4: muy bien, ahora haz una raya.

Niña 10 *mira a Carlos con cara de desesperación, así que Carlos vuelva a borrar lo que había dibujado.*

Niña 4: haz un poco, haz una raya un poco más...pa'ya

Niña 4: Haz una raya

Niño 9: pero ¿dónde?

Niña 4: por en medio, ahí

Niño 9: pero si ya la he puesto

Niña 4: una raya

Niña 4: otra raya

Niña 4: otra raya

Niña 4: otra

Niña 4: ahora haz lo mismo, pero al lado

Niña 8 dibuja y Niño 11 da instrucciones

Niño 11: haz una línea, así en diagonal

Niño 11: (mira el dibujo) mmmmm no, al revés

Niño 11: (ayudándose de las manos) una línea diagonal así y no así

Niña 8 *hace una línea recta*

Niño 11: pero un poquino más tumbada

Niño 11: empinada

Lucía: ¿así?

Niño 11: sisisi, hazla un poco más larga

Niño 11: y ahora, una línea así curva. Del otro lao, del otro lao, ahí

Niño 11: esa la haces, pero en el otro lao.

Niño 11: mira, esa la tienes que cambiar por esa y esta por esa

Lucía: ¿así?

Niño 11: así si, venga. Ahora la otra igual, pal mismo lao.

Niño 11: no, pal otro

Niño 11: ahí, ahora cierralo.

Niño 11: haz la forma de una pelota. Dentro, en el medio.

Niño 11: haz una línea recta pero tumbada, recta pero tumbada, pequeñita, muy pequeñita.

Niño 11: No, ahí no. Eh dentro del círculo. Yyyy tumbada no recta.

Niño 11: así y pon otra.

Lucía: ¿Dónde?

Niño 11: como la X del tesoro, y haz muchas más, las que te quepan en ese círculo.

Anexo V: Actividad 6. Traer un objeto a clase

Niño 11: yo he traído a Tedy, que es mi muñeco que me regalaron a los dos años, que me lo regaló mi abuelo Antonio, al que yo le llamaba abu. Llevo mucho tiempo con él, me acostó con él en la cama, he vivido muchas aventuras, por ejemplo, un día que estaba en un hotel y se me perdió en el hotel. Volvía casa sin tedy y cuando me di cuenta lo había perdido así que mi madre tuvo que llamar a correos y me lo mandaron por correo otra vez. Es muy importante para mí porque me lo regalo un familiar que todav queee lo quiero mucho y lo utilizo normalmente para jugar con mi hermana.

Niña 6: este es mi libro de Martina, y me encanta porque va sobre una puerta mágica que tenía en su habitación. Mi padre dice que lo lea y es super bonito. Y a mi me encanta porque es super bonito lo que dice del eess...del cuento.

Niño 23: Este es mi este es mi coche deee tiburón de *HotBills*, es mi coche favorito de todos los que tengo. Es importante para mm y lo utilizo yo normalmente para echar carreras con otros coches que tengo yo. Mmmmm es importante para mí porque ee porque me lo regalaron cuando tenía unosss, me lo compraron cunado tenía unos cinco años y desde ese momento me encanta jugar con el.

Niño 22: este este es mi dominó lo llevo teniendo desde un año era de mi bisabuelo que él, que el, todos los chistes y las adivinanzas que he contado todas eran de él. Y es

importante para mí porque le quería mucho y se murió hace tres meses y por eso es importante para mí.

Niña 21: he traído un *pignipo*, y me gusta mucho porque me lo regalaron este año por mi cumple y me gusta mucho porque me encanta la brillantina y tiene brillantina. Yo lo uso para jugar, con otras cosas que tengo que huelen muy bien.

Niño 20: esto es mi mi coche de Lego, me gusta porque porque tiene a spiderman dentro y es mi superhéroe favorito yyy para mi es como el spidercoche, algo así parecido. Y lo utilizo porque si lo tiro así para atrás suelo hacer carreras con mi hermano, yyy mi primo cuando me lo compre, me gusta porque sale en un juego y porque mi primo me ayudó a montarlo.

Niño 16: es una moto de la guardia civil de tráfico, y le tengo mucho cariño. Para mí es como un hijo por las noches le pongo un pañuelo como almohada y otro como manta y se gira la rueda delantera, se le pone el patacabras, y la rueda trasera pues se le mueve pa'riba y pa'bajo. Yyyy es muy guay y me gusta porque es de la guardia civil de tráfico.

Niño 9: eeh como veis esto es un coche y me gusta por por las pegatinas que le he pegado, que lo he tuneado un poco, que son esta, esta y esta yyy y por los tubos de escape que están aquí y por el pequeño alerón. Y y me y me gusta por los colores.

Eva: ¿Algo más?

Niño 9: No

Niña 4: esto de aquí es un rompecabezas que me gusta un montón porque me entretiene y mm cada vez que me voy a dormir pues juego con él y se mueve a los lados y me encanta. Me gusta porque me entretiene un montón, y porque da la vuelta y se puede hacer cosas.

Niña 18: es un slime, lo he traído porque me gusta mucho y se puede estirar pero rápido se rompe. Me gusta porque porque puedo jugar con él y me lo puedo, antes deee cuando hago las tareas, me pongo a jugar un poco con él.

Niño 2: hola soy Niño 2 yyy hoy me he traído esto y sirve para abrir un gimnasio porque lleva un código y tam y también la aprecio mucho porque pues porque me lo dio un miembro dee quiero decir alguien que trabaja allí aunque como hay una cosa que la tienes que abrir así es como lo que están en los aeropuertos que tienes que hacer una tarjeta y

después tiras pa'lante pero allí puedes, como yo soy muy pequeño tengo puedo ir por debajo, me agacho y ya está. Yyyyy nada más.

Niña 14: hola, yo me llamo Niña 14 y quiero enseñar este este juguete porque me encanta y me lo regalaron los reyes. Mmmm lo utilizo pa cuidarlo, como si fuera un bebé de verdad, yo lo quiero mucho y entonceees me gusta mucho tenerla conmigo porque es que a mí me encanta tener muñecos y más los bebés y entonces pues me gusta tener esta bebé porque parece de verdad.

Niño 1: Hola, yo me llamo Niño 1 y os quiero enseñar este coche que es un porche carrera f, un porche carrera s que me gusta mucho porque es así rojo, los porches desde pequeño me gustan mucho, me gusta mucho ver los documentales de los coches y lo uso mm porque como tengo varios coches más pues me juego en mi alfombra a una casa, lo guardo en mi garaje, lo comp compro y vendo coches, lo apunto en una libreta, y eso. Adiós.

Niña 26: hola, yo me llamo Niña 26 yyy tengo una muñeca *babyoliz* y la utilizo para cuando estoy sola y es muy educativa y también porque le doy de comer y después hace orina y eso. Yyyy también algunas veces me acurruco con ella, veo la tele con ella y eso.

Niña 8: soy Niña 8 y este es mi reloj. Me lo regalaron por mi cumpleaños y lo uso mucho, ya lo tengo un poco rayao, se me da muchos golpes y eso y lo uso pos pa jugar porque tiene muchos juegos, les hago fotos a mis compañeros yyyyy ya

Niña 12: pues aquí tengo una muñeca, que juego con ella. La he traído porque he querido traerla. Pues esta muñeca en realidad no es así, tiene alas, es un hada. Mira esta muñeca es el hada de los animales ¿sabes?

Niña 5: este es mi peluche y sirve para dormir, es muy cómodo porque yo siempre me apoyo en el porque mi madre me lo lleva a la cama y un día me fui al pueblo, no me lo lleve y me quedé toda la noche sin dormir y luego lo tenía en el coche y no me dí cuenta porque me lo metió mi madre sin decírmelo a mí yyyy nada más. Ah me lo regalo mi abuela que está en mi pueblo, porque ella ella está muy mayor, ya no puede ni ver tiene en los dedos grietas y hasta mi tía le ayuda a a cocinar y nosotros depende, vamos un domingo si un domingo no pa ayudarla. Se llama Cuquín

Niña 3: me lo regalaron por mi cumpleaños a los seis años que lo celebré en el *Party per totti* y me sueño todos los días con el y se enciende. Tiene una madre que si se separan

suenan el corazón solo pero ahora yo lo he desactivado ese. Y cuando lo enciendo se enciende el corazón cuando están separados la madre y el hijo.

Ainoha: este es mi bebe reborn que me lo regalaron en navidades del año pasado no, el siguiente y yo lo estaba pidiendo desde hace un montón, el año pasado también lo pedí pero no me lo trajieron entonces el siguiente me lo trajieron y me puse super contenta. Siempre duermo con él y ya está.

Niña 19: mmm es una muñeca, se llama Daniela y me duermo siempre con ella, le pongo un cojín en la cara y (pausa larga) le tengo un columpio de juguete y la monto y se columpia, pero no es de verdad, es de juguete. Le tengo un carro de la Robo y nada más. Es importante para mí porque me la regalaron cuando tenía dos años y ya le he cogido mucho cariño.

Niña 13: una mano de Fátima, me la regaló un niña que era árabe yy y me hice amiga solo un día, un día nada más. Y ese día pues no iba venir más ¿no? Porque yo ya me iba venir aquí y entonces no la pude ver más y me dio esto de recuerdo.

Niño 25: Hola, soy Niño 25 y esto es un transformer que es un dinosaurio y tiene armas para defenderse de los malos. Mira tiene un arma aquí, aquí y otra aquí (muestra a la cámara). Pues mira esto se transforma a ver si lo puedo transformar, es que a veces es muy difícil, bueno no lo puedo.. se transforma en un robot gigante cuando está en apuros cuent con su compañero se convierte en eeen robot y los los los buenos otros compañeros le curan. Luego hay uno que se monta encima de él que es más pequeño, que es el líder y se llama Octimus Prime y este es Dinosaurio.

Niño 15: Hola soy Niño 15 yyy he traio yyy esto es un patinete, y esto es un patinete. Es muy importante para mí porque mmmm siempre estáaa bueno siempreee eeh lo uso porque además eeh yo mmmm me lo regalaron mmmm un amigo, me lo regaló un amigo por mi cumpleaños pero el otro, en mi cumpleaños de verdad eee me lo regalaron y desde ahí pues tenía mucho cariño.

Niña 7: un peluche, se llama mumú que es de cuando yo era bebé. Me lo regalaron mis mis abuelos del pueblo ell eeh. (es importante) Porque me gusta mucho y lo uso para dormir.

Niña 24: Hola, esta es campanilla, es un hada yyy la he ganado trabajando y me gusta mucho porque me la han regalado y es un hada y a mi me gustan mucho las hadas. Y la uso pues para jugar.

Anexo VI: Actividad 7. Binomio fantástico (5 de abril)

- Transcripción

Eva: Niño 2 y Niño 1, vuestra historia (risas)

Eva: ¿ Niño 2 algo más?

Julián: pues es que no lo tengo pensado

Eva: Vuestra historia

Niña 24: pues érase una vez unos espejos musicales que querían hacer música pero no sabían y entonces...(mira a su compañero)

Niño 23: vin, vino una, una, un un espejo amigo y les enseñó a tocar mm la flauta.

Niña 24: pero él decía que, que no quería tocar, que quería tocar otra cosa

Niño 23: y entonces los, los espejos dijeron, pero nosotros queremos tocar tocar ese instrumento

Niña 24: y luego dice..joe no ese instrumento no, es muy aburrido

Niño 23: y,y, y los espejos siguieron discutiendo y discutiendo hasta que llegaron a la concul, a la conclusión de que mm de que así con tanta pelea no tocarían ningún instrumento

Niña 24: Y entonces se pusieron de acuerdo. Y los que querían tocar la flauta pues tocaban la flauta, y los que querían tocar el piano pues tocaban el piano

Niño 23: y los que... y el único que quería tocar la guitarra tocaba la guitarra y así hicieron un ritmo musical yyy

Niña 24: y todos fueron a la fiet...Fueron a ensayar y hicieron uuuun, una fiesta.

Eva: Niña 14 y Niña 6, vuestra historia

Niña 14: pues había una osea (se cubre la cara con las manos)

Eva: Tranqui, venga Niña 14 que no pasa nada, cuéntanoslo. Cuéntamelo a mí, no mirando a la cámara.

Niña 14: que me da vergüenza

Eva: venga, había una vez... ¿qué?

Niña 14: había mmmm un cristal mágico y entonces un día una familia estaba comiendo y el cristal se convirt, se movió y y se transformó eeen un espejo pero después volvió otra vez a ser cristal y luego dijieran la familia, este cristal lo tenemos que cambiar porque sino esto va ser un lio y entonces siguieron al al otro día, volvieron otra vez a comer y se transformó en un gato de cristal y luego entonces dijo, pues yoooo, (Pausa), el gato mágico porque era el cristal mágico, pues yo quiero ser otra vez cristal y se volvió otra vez a ser cristal.

Eva: Niña 6 sigue

Niña 6: hace tres días, bueno, al día siguiente, dijo quiero convertirme eeen una ciruela y la familia pensó que la ciruela era normal y corriente pero el hijo se dio cuenta que era la ciruela de cristal

Eva: ¿Algo más?

(niegan con la cabeza)

Eva: Y colorín coloriado, se acabó.

Niño 9: este cuento se ha acabado.

Eva: Es verdad, lo he dicho al revés. El grupo cuatro, os toca

Niño 20: empiezo yo. ¿Ya?

Eva: ya, ya

Niño 20: había una vez un paraguas mágico que cuand, que tenía cara y cuando tenía miedo, miedo, miedo, eeeh se convertía en lechuga y entonces un día el dueño le dijo paraguas tienes que dejar de tener miedo y el paraguas decía que no, que no, que no, que tengo miedo y entonces pues... ya está (susurra)

Eva: y entonces, ¿Qué pasó Niña 12?

Niña 12: pues entonces dejó de tener miedo y volvió a ser un paraguas normal y corriente.

Eva: ¿hasta ahí?

Niña 12: si

Eva: ¿Quién tiene el cinco? Contadnos

Niña 7: erasé una vez un tenedor (risa vergonzosa), erasé un tenedor quee, ay (se ríe, le da demasiada vergüenza)

Eva: Niña 21 le ayudas

Niña 21: Si. Erase una vez un tenedor que se encontró a una cuchara, entonces se hicieron amigos y después encontraron a otro, a otra, a un cuchillo, y después a otra cuchara y se hicieron todos amigos. Sigue Niña 7

Niña 7: Y luego con el, el tenedor, y luego el tenedor estaba, estaban todos juntos y yyyyy yyy ya tenían amor.

Eva: Y se enamoraron, ¿y qué más? ¿o hasta ahí?

(ambas asienten)

Eva: muy bonita la historia de amor. El seis

Niño 25: erasé una vez un un folio que quería tocar un violín per, pero decía que no podía tocarlo porque las cuerdas estaban muy fuertes y si no se rompía. Luego llamo a otro amigo folio y le dij, y le dijo el, el otro folio: ¿Vamos a con...? ¿Quieres ir a conocer a un mago, a un mago muy, muy, muy conocido en esta época? Y le dijo el otro folio: sí quiero y y fueron a ver al mago y le contó lo que quería tocar y y el mago le le lanzó un hechizo para que tuviera los brazos más fuertes para tocar el violín y que no se rompa.

Eva: Niña 26, ¿tú vas a contar algo de la historia?

(Niña 26 niega con la cabeza)

Eva: muy bonita. El siete, Niño 9 y Niña 4. Espero que sea una buena historia con todo lo que habéis hablado.

Niña 4: había una vez una niña que se pintó los labios (mira a Niño 9)

Niño 9: y entonces se, se quedó las llaves al salir eee en casa (mira a Niña 4)

Niña 4: y se llevó el pintalabios en vez de las llaves y luego al rato siguiente pa abrir la puerta, cogió el pintalabios y intentó abrir la puerta con el pintalabios.

Eva: Y no pudo

Niña 4: no

Eva: ¿Hasta ahí?

(asienten)

Eva: el ocho

Niña 3: había una vez, un ar Niño 20 que tenía unnn un montón de amigos, que sus amigos un día fueron de vacaciones y él se quedó solo. Estaba muy triste, se tuvo que ir con un amigo suyo que tenía muy lejos de ahí y después de eso le, le dijo, le dijo que cuando volviesen ya tendría sus amigos que no se siente triste, cuando llegó ya no se sintió tan triste.

Eva: Niña 5, ¿tu algo?

Niña 5: no

Eva: vale, ¿así? ¿has acabado?

Niña 3: si

Eva: la nueve

Niña 8: había una vez un perro que iba paseando por la calle, se encontró un árbol que las ramas estaban de pintura, vamos tenían pintura

Niño 11: y entonces, el perro como la pintura estaba dentro de un bote de pintura, se llevó uno de color rojo y se fue a una casa, a la casa suya, y empezó a pintar y a pintar y cuando se le acabó la pintura, se fue a su casa y se encontró un bote de pintura plateada y pensó y pensó: oye pues yo me voy hacer el listo voy a coger y me voy a pintar de pintura plateada, cogió se pintó y se fue a un lado libre de la plaza de la ciudad, donde hab, donde había una estatua que había desaparecido y se puso como una estatua allí y todo el mundo pues iba extrañado de que hacia allí una estatua tan bonita de un perro plateado.

Eva: muy chula, ¿así?

Niña 8 y Niño 11: si

Eva: ¿Por dónde voy? El diez

Niño 15: eee erase una vez una, una ca, una ca, erase, erase una vez una casa eeen la que había una bombilla con luz yyy y pues dentro eee había eeem había un alienígena que tenía un pie y pensó, no puedo andar así descalzo por toda la casa y se compró un zapato.

Niño 16: entonces, el alienígena se puso el zapato, pero dio la luz y dijo y si cojo una caja pongo el zapato y de yyy lo pongo cerca de la bombilla y así fue. Cogió una caja, lo metió el zapato en la caja y después metió la lámpara con la bombilla dentro de la caja. (se miran Niño 15 y él). Ya está

Eva: muy bien. El once

Niño 17: eeeh erase una vez un niño que se había quedado sin luz, eeeh pensaba que era la boba, el cable, entonces fue a su padre y le dijo eeeh papá mi eeem el cable no funciona, entonces bajaron al sótano y se dieron cuenta que ahí no tenían cables. Fueron a una tienda compraron, lo quitaron y eem lo quitaron, puso, pusieron ese cable y se dio cuenta que el fallo no era el cable sino la bombilla. Ya está.

Eva: Niña 18, ¿nada?

(Niega con la cabeza)

Eva: vale, y ¿Quién es el último, el doce?

Niña 4: Había una vez un castillo encantado y había una flor de cristal, y de repente, por sorpresa...

Niño 22: Apareció un hombre con un micrófono y dijo: ir, iro..., apartaros de mi flor y y activó una palanca y cayeron los dos amigos a una mazmorra, pasaron grandes pruebas hasta que llegaron a la última, a un dragón, había dos espadas a los lados, cogieron las dos y mataron al dragón. Volvieron al castillo y con la espada mataron al hombre y liberaron la flor.

Anexo VII: Actividad 8. Cambiar el final de la historia (24 de abril)

Niña 7 y Niña 21

Lucía: El final que hemos cambiado es este. Que cuannnd, ennn, en la carrera al final ganó, ganó al final la avestruz y se hicieron amigos.

Niña 21: Al final, después, fueron a la feria, se montaron en atracciones, comieron algodón de azúcar, y después se fueron a la casa del sapo y hicieron una fiesta de pijama

Lucía: y, yyyy, y vieron una película y luego estaba jugando y y se hizo daño en la pata y se y se fueron al hospital

Niña 21: Al final mmmm en una semana se le quitó a la avestruz, que se había hecho daño en la pata y ya está, y se hicieron muy amigos. (Susurra) 1, 2, 3

Niña 7 y Niña 21 (Al unísono): ¡Fin!

Niño 1: eeeh al final en la carrera mm el sapo se tropezó con uno de los hoyos que que hicieron en el, en el terreno, en la carrera. Y la avestruz igual, se hicieron daño en la pata pero ellos seguían corriendo pensando que se querían quedar con el circo entonces al final, la el sapo mmmm iba corriendo corriendo corriendo tanto que iba primero y la avestruz le empató, empataron, y al final dijeron que para que no hubiese peleas el circo se lo quedara, que se lo quedaba la avestruz. Y la avestruz quería quedárselo entonces se lo quedó y la avestruz no tenía, no no no lo limpiaba, no ponía la seguridad, no hacía nada entonces el sapo un día se lo quitó. Fin.

Niña 6 y Niña 14

Niña 6: Cuando el sapito venía de la carrera y pasó la meta, de tan cansado que estaba, se durmió. Se cayó y se durmió. Y vinieron sus amigas a darle un vaso de agua, después vino el gato y le dijo que si quería hacer otra carrera y le guiñó el ojo.

Niña 14: Y le guiñó el ojo y luego la dueña del circo eeeh leee le dijo, tu eres bueno corriendo y yo también lo que pasa que como que como todo el mundo tenemos que ser amigos eem (entre dientes) como to el mundo tenemos que ser amigo no vamos a pelear por un círculo.

Niña 8 y Niño 11

Niño 11: Que la avestruz y el sapo corrieron y empataron y se hizo un discurso porque alguie.. porque todos querían que ganase solo uno así que los jueces se dieron cuenta de que habían, de que en el reglamento ponía que no se permitía hacer hoyos para eem para hacer más lentos a los otros compañeros así que por hacer trampas, el sapo y el avestruz como quedaron empate, tampoco ganó el avestruz y los dos se quedaron sin premio. Al

final, los dos aprendieron una gran lección, que no se pueden hacer trampas, esa la aprendió el sapo y el avestruz aprendió que no se podía ser tan presumida y creída. Fiiin.

Niño 15 y Niño 16

Niño 16: eeeh el final, lo hemos cambiao y es el siguiente. Al final ganó el sapo y después el avestruz le dio la enhorabuena y al final hicieron una fiesta y se hicieron amigos. Después, se eeeh se fueron a casa del sapo Felipe y y al final comieron un pastel que hizo el sapo con ayuda del avestruz y y dijeron que iban a ser amigos para siempre. Fin.

Niño 9 y Niña 4

Niño 9: primero eeeh el gato montés le dijo aaa al a Eduardo el sapo, yo puedo ser tu capataz y el y el sapo Eduardo dijo vale porque yo no tengo equipo y después el sapo no le guiñó el ojo a los sapitos y se pusieron tristes. Fin.

Niña 26 y Niño 25

Niño 25: eeh esto es que hemos cambiado el final.

Niña 26: el pájaro descubrió queeee que el sapo hizo agujeritos enn en la carrera

Niño 25: entonces le dijieron al sapo que siguiera porque sabían que iba ganar el avestruz. El avestruz estaba a una zancada de ganar, pero el sapo estaba muy rápido y saltó antes que el avestruz y ganó. Luego, los compañeros del sapo hicieron una fiesta, fueron a la feria, se montaron en las atracciones, y luego, en la casa del sapo prepararon un festín y después hicieron una fiesta de pijamas. Se fueron a dormir y les dijo el sapo a su equipo que fue una noche sup muy muy divertida. Fin.

Niño 20: que que el sapo eeeh ganó y entonces cuando gano eeeh el avestruz se cabreó y entonces se fue a su casa y dijo cuando estaba sola que iba robar la escritura del circo para tenerla ella. Entonces un sapito le espió, se lo dijo al sapo, y entonces la poli fue y le encarcelaron al avestruz por querer robar. Fin.

Niña 12: Hemos cambiado el final. Que que la carrera la de, la de, la detuvo ¿no? Y el sapo se se fue al circo un año a a a hacer equilibrio yyy y luego los amigos del avestruz y las amigas del avestruz lo celebraron y y fin.

Niño 23: hemos cambiado la historia, el sapo al final ganó y se puso muy feliz y subió sus sus brazitos con manchas verdes y le dieron la medalla y el gato le dijo ¿quieres que sea tu capataz? Y dijo el el sapo si pero quiero que también sean mis a mi mi equipo. Ya.

En ocasiones las historias carecen de lógica, al ser una actividad dual, a veces las parejas no se ponen de acuerdo y simplemente unen dos ideas que no tienen nada que ver.

Anexo VIII: Actividad 9. Rompecabezas (28 de marzo)

Eva: ¿Quién cree que puede tener la primera parte del capítulo el Gran Circo?

Niña 14 y Niña 6 *levantan la mano*.

Eva: Vale, Niña 14 y Niña 6, ¿Por qué creéis que podéis tener la primera parte?

Niña 14: porque está en mayúsculas y está grande.

Eva: Vale, ¿y qué cuenta esa primera parte?

Niña 14: Queee...

Niña 6: El final de verano, a la pandilla, no encontraba al gato.

Eva: ¿Y algo más?

Niegan con la cabeza, nadie más levanta la mano así que se confirma que su parte es la primera del capítulo y tras leerla en alto se pega en la pizarra.

Eva: bueno pues ya tenemos la primera parte, ¿Quién cree que puede tener la segunda?

Varias parejas levantan la mano.

Eva: Venga pues empezamos con Niña 26 y Santi, ¿Por qué creéis que tenéis la segunda parte?

Niño 25: Porque en el momento que dijo el Loco “allí está” eeh mmmmmm. *Mira hacia abajo buscando en el fragmento que yo les había dado.*

Eva: chs, chs, no se puede leer. Cuéntamelo con tus palabras.

Niño 25: ah vale, que, que apareció gato, de...de nuevo, vestido de futbolista.

Eva: De acuerdo. Entonces, ¿de qué habla vuestro cacho del capítulo?

Niño 25: de que gato estaba de nuevo vestido de futbolista y se iban aaa... no eso no... y se iban al sauce llorón para vivir la nueva aventura.

Eva: Vale genial, eso podría ser. ¿Quién más cree que puede ser su cacho? Niña 3, venga.

Niña 3 *duda antes de hablar.*

Eva: Cuéntanoslo con tus palabras, no pasa nada por equivocarse.

Niña 3: pues porqueee empieza, no empieza por la primera y porque pone la segunda parte.

Eva: ¿Qué?

Niña 3: Que pone la segunda parte.

Eva: osea que tu papel pone la segunda parte

Niña 3: si

Eva: vale, pero esa segunda parte puede referirse a otra cosa. ¿Qué pensáis el resto, puede ser el trozo de Niña 3?

Todos: mmmm no, no

Eva: ¿Y porque no? Alguien que me levante la mano. Niño 2 ¿Por qué no?

Julián: porque, aunque en el papel ponga eso y ellos han levantado la mano (refiriéndose a Niña 26 y Niño 25), sino la habría levantado ella.

Niño 1: porque tú te hubieras dado cuenta de que pondría segunda parte.

Eva: vale, ¿a qué se puede referir esa segunda parte?

Varios levantan la mano.

Niña 24: ¡Ay, yo!

Eva: Dime Niña 24

Niña 24: a otro cacho de a segunda parte.

Eva: vale, ¿y quién más cree que puede ser su cacho? Niño 17 había levantado la mano.

Niño 17: Sii... pero es que ahora estoy dudando.

Eva: cuéntanos ¿por qué crees que era tu parte?

Niño 17: porque, eeh, pone, eeh, imagina sin límites y en el segundo capítulo no había aparecido esa palabra, entonces, yo creo que podría ser.

Eva: porque que es lo de imagina sin límites.

Niño 17: eeeeh

Eva: ¿Cuándo aparece?

Niño 17: eeeh en la segunda, en la segunda parte.

Niño 11: Cuando van a vivir otra nueva aventura.

Eva: vale, siempre aparece al principio ¿no?

El trozo de Niña 26 y Santi era el acertado así que se lee y lo pegan en la pizarra.

Eva: ¿Quién cree que puede tener la tercera parte del capítulo?

Varias parejas levantan la mano con entusiasmo.

Eva: Vale, tres personas, empezamos por allí ¿vale? Niño 1 y Niño 2 porque creéis que tenéis la tercera parte.

Niño 1: porque empieza en mayúscula y cuadra un poquito con la última frase del segundo.

Eva: de la segunda parte.

Niño 1 *asiente*.

Julián: porque al final mmmmm eeh el partido...no sé.

Eva: Los siguientes, Niña 21 y Lucía, ¿Por qué creéis que es vuestra parte?

Niña 21: porque dicen, porque cuadra con la última frase que pone en el segundo y después dice en nuestro papel “Imagina sin límites” y ya se trasladan al circo.

Eva: Vale eso es importante, ¿Quién más? ¿Quién más creía?

Niño 9 *levanta la mano, pero su compañera Niña 8 le dice que no.*

Eva: Niño 9 y Lucía, ¿sí o no?

Lucía: no, no, hemos cambiado de opinión

Niño 2 *levanta la mano para tratar de terminar de decir lo que había intentado anteriormente.*

Julián: Qué, porque nuestro papel ponía que mmmm Pipa levantó la voz y eem seguía no sé qué no sé cuántos, y por lo último acababa mmmm no sé qué no sé qué.

Eva: bueno, entonces, el resto de la clase, ¿Que cacho creéis que es? ¿El de Niño 2 y Niño 1 o el de Niña 7 y Niña 21?

Todos: Niña 21 y Lucía

Eva: Vale y ¿por qué?

Niño 9: Porque dice imagina sin límites.

Niña 21 y Niña 7 *tenían la tercera parte. Continuamos.*

Eva: ¿Quién cree que puede tener la cuarta parte del capítulo?

Varios levantan la mano y comienzan Niño 23 y Niña 24.

Niño 23: emmm, yo creo que es la cuarta porque a la mitad del papel presentan a los, aaam, a los equipos, presentan el nombre de los equipos.

Eva: Vale y eso es lo primero ¿no?

Niña 24: Y también dicen, quee el presentador tenía los pelos de loco y parecía que iba vestido de los años sesenta.

Eva: Vale, vale ¿quién más cree que es su parte del capítulo? Venga, Niña 12 cuéntanos.

Niña 12: mmmm porque dice queee, dice queee, uno a uno, uno a uno los jugadores bajaron al partido.

Eva: ¿Alguien más? ¿No? Bueno pues, quien creéis que tiene la cuarta parte, Niña 12 y Niña 13 o Niña 24 y Niño 23.

Todos: Niña 24 y Niño 23

Eva: Niña 6, ¿por qué?

Niña 6: ah, porque presentan a los equipos.

Quinta parte

Eva: ¿Quién cree que puede tener la quinta parte? Empezamos por allí ahora, Niña 12.

Niña 12: pues porque luego pues porque luego uno a uno del equipo van bajando al partido.

Eva: Niño 9 y Lucía

Carlos: porque la cuarta como han dicho Niño 23 y Niña 24, han dicho que presentaban a los equipos y aquí dice que que que que han pitado...

Al verle un poco perdido, su compañera le ayuda.

Lucía: que empezaba el partido.

Eva: ¿Algo más?

Niño 1: si, si, si. Porque empieza en mayúsculas y me parece a mí que cuadra un poquito con la, con el última frase, frase del cuarto texto.

Eva: vale genial, ¿Quién creéis que tiene razón?

Todos: Niña 12 y Niña 13

Eva: Niña 14, ¿por qué?

Niña 14: Carlos y Niña 8 porque habían dicho ellos que presentaban los equipos, y aquí (señalando a Carlos y Lucía) dijeron, que Carlos y Lucía, que empezaba el partido.

Niño 11: El de Niña 12 y Niña 13, porque dicen que luego salieron los equipos.

Sexta parte.

Eva: ¿Quién cree que tiene el cacho número seis? Carlos y Niña 8

Carlos: Porque eem Niña 12 y Niña 13 han dicho que que que hay obstáculos en la pista y en el nuestro dice que estaban saliendo los equipos, y en e nuestro dice que que iba empezar el partido.

Eva: ¿alguien más?

Niño 20: porque en el nuestro ponía que el Loco estaba subido en la pelota de gigante

Eva: ¿Y cree que puede ser tu cacho también?

Niño 20: si porque la pelota puede ser un obstáculo pa que se resbalen.

Carlos y Niña 8 aciertan.

Eva: ¿Quién cree que tiene el siguiente cacho?

Niño 20: Yo, porque el Loco dice que está subido en la pelota de Gigante.

En esta parte, hay poca participación y aun que Niño 20 no da demasiadas razones acierta.

Eva: ¿Quién cree que tiene el siguiente cacho del capítulo? ¿Solo Niña 3? Dime

Niña 3: porque la otra vez acababa la primera parte y en el nuestro pone la segunda parte.

Julián: porque pone queee...

Eva: (dirigiéndose a Niño 1, la pareja de Julián) porque pone la mayúscula al principio y mmmmm nose, pensamos que es esa pooor...

Eva: a ver vuestro cacho del capítulo, ¿de qué trata?

Niño 1: de repente, eeeeh, Pipa empezó a interrumpir dando una voz.

Eva: Vale, porque estaban enfadados, ¿no?

Todos: Si.

Eva: ¿Quién cree que es la parte de Niña 5 y Niña 3?

La mayoría levanta la mano

Eva: ¿Quién cree que es la parte de Niño 1 y Julián?

Niño 20 *alza la mano*

Niño 20: porque en mi parte ponía que estaban enfadaos y en la de Niño 1 luego dio un grito.

Niño 20 está en lo cierto, se da cuenta de algo de lo que Niño 1 y Niño 2 no se han dado cuenta.

Eva: ¿Quién cree que tiene la siguiente parte? Niña 3. ¿por qué?

Niña 3: porque cuando se terminan de pelear ya empieza la segunda parte y en mi papel pone que empieza la segunda parte y el partido.

Eva: ¿Creéis que es la de Niña 3?

Todos: Si.

Como en todas las veces anteriores, se lee el fragmento y se coloca en la pizarra.

Eva: ¿quién cree que tiene la siguiente parte? ¿nadie? Niño 11 y Niña 4

Niño 11: porque pone que así las cosas la pelota humana avanzó yyy yyy quedaban pocos segundos y se iba acabar el partido y pone que iban a quedar 7-6 a favor del equipo del circo y luego dijo, que la pelota humana por un movimiento se metió en la portería y metió gol y acabó el partido en empate.

Niño 22: porque pone que Pipa se subió a la pelota humana

Eva: pero eso ¿en tu cacho o en el de Niño 11?

Niño 22: En el mío, pone que Pipa se subió a la pelota humana y pone también a la mitad que el partido iba muy emocionante con un marcador de 7 a 6.

Eva: ¿Quién cree que es la parte de Niño 22?

La mayoría levanta la mano.

Eva: ¿Quién cree que es la de Niño 11?

El propio Niño 11 rectifica y afirma que es el cacho de Niño 22.

Eva: ¿Quién cree que tiene la siguiente parte? Niño 11 y Niña 4

Niño 11: porque la nuestra dice que el partido estaba a punto de acabar con un 7-6 y que entonces la pandilla marcó y celebraron una gran fiesta.

Eva: Vale cual es vuestra letra

Niño 11: la V

Eva: habéis acertado, y ¿quién cree que tiene el cacho siguiente? Niño 17.

Niño 17: porque eeeemm pone imagina sin límites y eso eeem siempre dice al final de un partido entonces yo creo que puede ser esa parte.

Eva: ¿Cuál es tu letra?

Niño 17: la A

Eva: ¡Muy bien! ¿Y el último cacho quien lo tiene? Niño 16, ¿porque tu cacho es el último?

Niño 16: Porque pone que el verano llegaba

a su fin y los amigos se despidieron hasta el verano próximo, hasta el próximo verano.

Anexo IX: Actividad 10. Descripción de un paisaje sonoro (10 de mayo)

Paisaje sonoro: Ciudad

Niño 11: erase una vez una ciudad que tenía un montón de coches y hacían mucho ruido, así que fueron aaal, esto a eeel, como se decía, aaa donde se arreglan los coches y había allí un mecánico y lo arregló. Luego salieron otra vez pero seguía escuchándose mal así que como estaban al lado del mar, fueron un poquito listos y los metieron, como ya no servían, para hacer de barcos y se quedaron pescando.

Niña 7: erase una vez (se ríe), una sirenita que se encontró con un delfín y la sirenita se fue a su casa y se iba a peinar y se iba peinar con el tenedor y estaba lalalala (se ríe). Y luego cogía y venía el delfín y decía: ¿estás lista Ariel?, Si, y colorin colorado este cuento se ha acabado.

Paisaje sonoro: Campo, entorno rural

Niño 1: a ver, erase una vez en una granja había, había un hombre (se ríe), hay un hombre que se llamaba Pepito y mmm tenía muchas gallinas, muchos pavos, muchas vacas... Salió a pasear con las vacas para que pastaran un poquito y la vaca pisaba y se escucha un ruido de eno como mu crr crrr. Y después el hombre tenía ganas de comerse algún pavo, o algo y entonces lo que hizo fue, cojo cogió un cargador de móvil, lo enchufó a la pared un extremo y el otro extremo al culo del pavo y hizo el pavo puaaaaaii. Y ya está (se marcha riéndose).

Niña 18: había una vez un hombre y una mujer en una granja y tenían muchos animales. Tenían gallinas, cabras, muchas cosas, muchos animales. Y siempre se levanta por la mañana y la gallina se pone *kiri-kiri kiri-kiri* y un día ya no lo hace y mmm y un día ya no lo ha hecho y se ha levantado a las 7 de la tarde mm y encontraba la gallina que se ha escapado por un agujero y ya está.

Paisaje sonoro: Lluvia con tormenta

Niño 23: erase una vez un pueblo en enn en una localidad muy pequeña, en el que llovía siempre. En ese pueblo solo habían trescientos habitantes y cada vez que llovía mucho, unos habitantes decían me voy de aquí, ya estoy cansado de todo y y otros decían, no no importa que llueva, aquí se está muy bien. Al día siguiente paró y a los cinco minutos volvió a llover. Los habitantes dijeron ya estamos cansado ya hemos aguantado todo todos nuestros años y para de llover solo cinco minutos y todos se fueron de vacaciones menos un concreto habitante que llevaba mucho tiempo, pero mucho mucho tiempo ahí. Ya.

Niña 12: erase una vez una sirena que vivía en un castillo queeee era e que era muy guapa y muy presumida, que que no quería estar sucia ni nada y un dia m m se encontró a a un humano y la sirena se convirtió también en una humana yyy ya.

Paisaje Sonoro: El despertar

Niño 22: erase una vez, un hombre que tenía mucho sueño que se durmió a las ocho y al día siguiente, a las 7 ya le estaba sonando el despertador. Le pegó un martillazo al despertador y salió volando. Luego se despertó y se tomó un café. Salió al trabajo y resulta que le sonó el teléfono y resulta que era la mujer con el despertador moviéndose, hacia pipipi pipipi. Y luego volvió a casa, volvió a romper el despertador y se volvió a dormir y al día siguiente otra vez le estaba sonando y dijo ya estoy cansado ¡Me voy de esta casa! Me voy al pueblo que estoy más tranquilo, y resulta que se ha alquilado allí una casa y después de todo, otra vez había allí un despertador y volvía a sonar. Y luego ya dijo: Ya estoy cansado, ¿por qué hay tantos despertadores? Y se hizo una casa sin despertadores, fue la mujer y se lo puso sin que se dara cuenta, lo puso escondido en un ar Niño 20, se durmió tranquilamente y dijo ay menos mal hoy voy a estar hasta las doce de la mañana dormido como no hay despertador aquí y luego a las 7 de la mañana estaba puesto el despertador y sonó pipipi pipipi ¡Estoy harto!

Niña 19: erase una vez unn un hombre que le sonó el despertador y y todavía no se despertaba. Después por la mañana, se bebió un zumo y se fue a coger fruta mmmm y se llamaba el hombre Bartolomé y ya está.

Paisaje Sonoro: Un patio de recreo

Niña 21: estaban los niños en el recreo, y fuern al recreo y estaban todo el rato hablando, hablando y hablando y el profesor estaba en la puerta a ver que hacían los niños, y seguían hablando, hablando y hablando y después se fueron a clase y al día siguiente otra vez

hablando, hablando y hablando y al final el profesor se cansó y se lo dijo al director y el director lo que hizo fue, les pintó una rayuela en el suelo y los niños cogieron una piedra que pintaba y pusieron bla bla bla y seguían hablando y como leían la rayuela de los números, pues en vez de leer los números leían bla bla bla, entonces se ponían hablar. Fin

Niño 20: erase una vez unos unos niños que estaban en infantil, entonces uno se cayó y los demás, yyy un niño que estaba jugando con el que se cayó le dijo, le dijo a los demás que vinieran, entonces todos le cogieron, le llevaron a la profe, le pusieron una venda y se lo dijo a su madre, entonces se fue a casa. Fin.