



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

Facultad de Ciencias de la Educación
TRABAJO FIN DE GRADO

GRADUADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

**EL FOMENTO DE LA EXPRESIÓN ORAL EN
EL AULA**

Realizado por:

Lourdes Bosch Racero

Tutorizado por:

Manuela Jimeno Pérez

Facultad de Ciencias de la Educación

Curso, 2015

TÍTULO: El fomento de la expresión oral en el aula.

RESUMEN

El objetivo principal de este trabajo de fin de grado es atender a la importancia de la expresión oral en el aula, centrandolo la práctica de ésta al nivel de primer curso de Educación Primaria. Así pues, por medio de mi trabajo, trataré de fusionar lo aprendido a lo largo de estos cuatro años de formación en la universidad (haciendo referencia tanto a contenidos teóricos como prácticos), con la puesta en escena de una serie de talleres enfocados al desarrollo de la expresión oral en el aula, habiendo sido éstos fundamentados de forma teórica, en un paso anterior a su desarrollo.

Con todo ello, pretendo dejar constancia de la necesidad de tomar la expresión oral como un requisito indispensable en el proceso educativo desde una infancia temprana. Y es que ésta supone adquirir una fusión entre la competencia lingüística y comunicativa, que le permita al alumnado gozar de libertad, autonomía e iniciativa personal suficientes para articular sus pensamientos de forma ordenada y clara.

Suele ocurrir que, aunque el fomento de la expresión oral se torne fundamental, éste queda relegado a un segundo plano en el proceso educativo, dotando de supremacía al aprendizaje de la lectoescritura. Es por tal motivo que considero esencial el hecho de centrar mi trabajo de fin de grado en la importancia de atender a la oralidad como vía comunicativa, alejándonos de la idea de pensar que ésta es menester únicamente de la educación familiar.

En definitiva, la base sobre la que construyo mi trabajo es la necesidad de que todo docente permita que en sus programas se le otorgue un espacio a la expresión oral, tomando ésta con la verdadera importancia de la que goza. Así pues, les invito a que se adentren, a continuación, en mi proyecto, en un camino que toma como punto de partida tal necesidad.

ÍNDICE

1. Introducción	4
2. Formación teórica y práctica recibida	5
3. Propuesta de intervención	21
3.1. Fundamentación teórica	21
3.2. Desarrollo de la propuesta de intervención	29
3.2.1. Octubre: Primer taller	30
3.2.2. Noviembre: Segundo taller	33
3.2.3. Diciembre: Tercer taller	35
3.2.4. Enero: Cuarto taller	37
3.2.5. Febrero: Quinto taller	38
3.2.6. Marzo: Sexto taller	40
3.2.7. Abril: Séptimo taller	41
3.2.8. Mayo: Octavo taller	42
3.2.9. Junio: Noveno taller	43
4. Consideraciones finales	46
5. Referencias bibliográficas	48
6. Anexos	50
➤ Anexo I	50
➤ Anexo II	52

1. Introducción

Hablar de expresión oral en el aula supone hablar de libertad, de iniciativa personal y de autonomía. Supone, en otras palabras, situar la competencia comunicativa en un lugar en el que su valor quede explícito, en el que su presencia en el aula sea un hecho. En el que, en definitiva, quede integrada y aceptada como un aspecto esencial a desarrollar en todo proceso educativo.

Es por ello que, por medio de este trabajo de fin de grado, pretendo describir un camino en el que la relevancia de la expresión oral esté presente en cada pequeño paso, en cada movimiento.

Este trabajo parte de mi propia motivación personal, nacida tras mi experiencia acontecida a lo largo del Prácticum III.1., en el que pude ser consciente de que la práctica de la expresión oral en el sistema educativo actual deja mucho que desear, tanto en aspectos cuantitativos (en cuanto a la cantidad de tiempo destinado a tal práctica) como en aspectos cualitativos (en lo referido al nivel de utilidad de las escasas prácticas en las que, normalmente de forma implícita, se suele trabajar la competencia comunicativa).

Así pues, a modo de guía, he de destacar que comenzaré mi trabajo de fin de grado exponiendo los aspectos más relevantes aprendidos a lo largo de estos cuatro años de formación universitaria, tanto en lo referido a aspectos teóricos como prácticos. Elementos que, por un motivo u otro, han quedado latentes en mi perfil docente, el cual habré de continuar construyendo a lo largo de mi carrera profesional.

En segundo lugar, procederé a fundamentar de forma teórica mi propuesta de intervención, enfocada, como mencioné anteriormente, al fomento de la expresión oral en el aula. De esta manera, con tal fundamentación trataré de dejar constancia de la importancia de la que goza la expresión oral desde la más temprana infancia, para llegar a mi propuesta de intervención. Ésta constituirá el clímax de mi trabajo.

Y es que será en esta parte en la que plantee una propuesta de intervención propia, enfocada a un grupo de niños y niñas de primer curso de Educación Primaria, con el fin de desarrollar la expresión oral por medio de una serie de talleres lúdicos, en los que, además, se trabajarán otros objetivos y contenidos de forma transversal.

Por último, podremos encontrar las consideraciones finales en las que, a modo de conclusión, trataré de mencionar aquellos aspectos que hayan estado presentes a lo largo de mi trabajo y que considere relevantes, como puntos a tener en cuenta al extrapolar tal trabajo a mi futura labor docente.

Sin más dilación, doy comienzo a mi trabajo.

2. Formación teórica y práctica recibida

A lo largo de estos cuatro años de recorrido por las distintas asignaturas teóricas y por las distintas etapas de prácticas que han tenido lugar en el Grado en Educación Primaria, han sido numerosos los contenidos y experiencias vividas que, a decir verdad, han logrado cambiar de forma completa mi percepción acerca de muchos de los aspectos que envuelven el proceso educativo en los centros escolares. Así pues, a continuación procederé a dedicar un espacio para reflexionar acerca de los aspectos que considero relevantes en cuanto a mi formación universitaria.

En primer lugar, y puesto que en ello se basa esta reflexión, creo conveniente destacar la formación del profesorado como un elemento clave en la búsqueda hacia el desarrollo de un proceso educativo óptimo. Y es que han sido numerosas las ocasiones en las que, a lo largo de estos cuatro años, he centrado mi aprendizaje en cómo la formación del profesorado influye directamente en la labor docente.

Desgraciadamente, a lo largo de mi formación como docente, han sido demasiadas las ocasiones en las que he sido consciente de que, por un motivo u otro, esta formación parece no ser tomada con la importancia que se merece. Así pues, a modo de crítica – siempre constructiva- pretendo hacer referencia a que en este tiempo he tenido docentes

que, aunque parezca inverosímil, mostraban implícitamente su pensamiento acerca de que la labor docente carece de importancia y de esfuerzo, una creencia que se proyectaba directamente en la forma de impartir sus clases. Es por ello que, sin más intención que la de reflexionar acerca de mi formación en la facultad, he de decir que bajo mi punto de vista, he cursado asignaturas cuyo valor intrínseco y posibilidad de ser aprovechadas han sido inversamente proporcionales al partido que los docentes correspondientes han sacado de las mismas.

Sin embargo, he de decir que incluso estos casos han sido de utilidad para darme cuenta de que la enseñanza de buenas prácticas docentes no es el único elemento útil para entender cómo hemos de actuar en nuestra labor, sino que puede resultar igual o más útil el hecho de aprender de los errores, ya sean propios o de los demás.

Así pues, a lo largo de estos cuatro años de formación teórica y práctica, he podido cursar asignaturas cuya utilidad y relevancia se han visto reflejadas con el paso del tiempo, tanto como conocimiento previo al enfrentarme a nuevas asignaturas, como a lo largo de las distintas etapas de prácticas. Otras, en cambio, esconden una utilidad no demostrada por los docentes que las impartían. Sin embargo, todas ellas comparten un aspecto en común: el poder que, de una forma u otra, han tenido para mostrarme algún elemento esencial a tener en cuenta en mi práctica docente.

Por otro lado, otro aspecto relevante que pretendo destacar es la interrelación entre materias escolares. Con respecto a ello, primeramente he de decir que, antes de comenzar mi formación docente en la facultad, la única referencia que tenía acerca del tratamiento de materias escolares era la separación tradicional entre ellas, aquella propia de metodologías tradicionales no sólo de docentes en particular, sino arraigadas en centros educativos al completo. Hago referencia a un tratamiento de las materias escolares en el que cualquier signo de relación entre ellas es concebido simplemente como una casualidad, de la que no se extrae provecho alguno.

Afortunadamente, durante mi formación docente he podido aprender el verdadero valor que encierra la puesta en práctica de un método globalizador, en el que se trabajen

los contenidos de las distintas asignaturas de forma que se interrelacionen entre sí, desarrollando cuantas competencias sean posibles, evitando así crear en los niños y niñas la idea tradicional de pensar que cualquier relación entre asignaturas es ilógica. Y es que, de esta forma, no hacemos más que limitar la creatividad y autonomía del alumnado, condicionando su pensamiento y haciéndoles creer que cualquier relación que ellos mismos puedan encontrar entre las asignaturas está fuera de lugar.

Así pues, el método globalizador supone obtener una nueva concepción de la educación, tomando como punto de partida el hecho de que en nuestra vida cotidiana no existe una separación tan radical y carente de sentido de los distintos aspectos que la conforman, sino que en nuestro día a día podemos comprobar cómo los distintos hechos que envuelven nuestra vida se encuentran interrelacionados.

En lo referido a ello, he de decir que, desgraciadamente, a lo largo de mis prácticas no he sido testigo del tratamiento de un método globalizador, puesto que, a pesar de que he estado en cuatro centros educativos distintos, en ninguna de las clases a las que he asistido se apostaba por la práctica de tal método, de manera que las asignaturas parecían no tener relación entre sí. Teniendo en cuenta este hecho, no puedo evitar llegar a la reflexión. Y es que, ¿acaso tiene algún sentido tratar las distintas materias escolares desde una concepción separatista, como si no hubiese relación entre ellas? Definitivamente, la respuesta es negativa.

Por otra parte, considero esencial señalar la importancia del vínculo familia-escuela, puesto que esta dualidad ha de concebirse como los dos pilares básicos en la educación desde la más temprana infancia, por lo cual, este vínculo goza de una clara repercusión en la idea de educación y escuela concebida por nuestro alumnado.

Teniendo en cuenta que las familias son partícipes en la educación de los niños y niñas desde que nacen, resulta obvio que éstas constituyen el primer entorno social del individuo y su primer método de adquisición de valores.

A través de mi formación en la facultad y de mi trabajo a lo largo de las prácticas, he sido consciente de que esta relación es tan necesaria como, en demasiadas ocasiones, difícil de conseguir. Claro está que la relación entre las familias y los centros educativos resulta, cuanto menos, esencial para la educación de nuestro alumnado, por lo cual esta comunicación supone un pilar básico a tener en cuenta. Aun así, desgraciadamente, los contratiempos y dificultades que pueden surgir al entablar este tipo de relaciones no suelen ser escasos, pero no por ello hemos de rendirnos, puesto que queda explícito en la educación de los niños y niñas que esta comunicación es fundamental.

He de agradecer a mis etapas de prácticas el hecho de entender que la participación de las familias en la escuela puede verse limitada por la actitud y la voluntad de los padres, y es que claro está que cada familia tiene una percepción y opinión distintas sobre la educación de nuestro alumnado. Así pues, mientras que ciertas familias pueden opinar que durante las horas en las que los niños y niñas estén en la escuela, los docentes son los responsables totales de éstos, otros ven necesaria también su propia implicación.

En este sentido, creo conveniente destacar las palabras de Aznar, Gargallo, Garfella y Cánovas (2010), quienes, ante la actual problemática que encierra la relación familia-escuela, proponen dos vías: una de ellas vendría referida a las políticas de apoyo a las familias (medidas jurídicas, prestaciones económicas y facilidad de acceso a servicios), y la segunda vendría determinada por el equipo pedagógico presente en el centro, encargado de facilitar el diálogo y crear una verdadera comunidad de aprendizaje.

Con respecto a lo anteriormente mencionado, considero importante enlazar esta idea con la importancia de tener en cuenta el bienestar psicoeducativo de los niños y niñas, en lo que, sin duda, la calidad de la vida familiar juega un rol fundamental, lo cual no ha de relacionarse exclusivamente con la estructura de ésta.

Así pues, afortunadamente, cada día se van logrando más avances en cuanto a erradicar la creencia de que la única estructura familiar que garantiza el bienestar y una educación óptima para los niños y niñas es la tradicional. Lo cierto es que, en términos

generales, la educación no depende de ello, sino del ambiente que se respire en el hogar, pues se ha de buscar un entorno familiar en el que predomine el diálogo y la confianza.

En relación a este aspecto, no puedo olvidar hacer referencia a la presencia de distintas iniciativas pedagógicas, dedicadas a fomentar la colaboración entre familia y escuela, tales como: la orientación escolar para padres y madres; convivencias escolares entre el alumnado, el profesorado y las familias; resolución conjunta de problemas que puedan surgir en el aula; distintos proyectos colaborativos (como talleres con alumnos, alumnas, padres, madres y docentes), etc.

Así mismo, el bienestar psicoeducativo puede ser enlazado con la necesidad de trabajar la educación emocional, pues ésta busca lograr el desarrollo de un óptimo bienestar personal y social.

Como he podido conocer, los objetivos de trabajar la educación emocional son tan diversos como importantes. Entre ellos, destacan los siguientes: conocer mejor nuestras propias emociones y ser capaces de regularlas; identificar las emociones de los demás; prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas; ser capaces de desarrollar la habilidad para crear emociones positivas, etc.

Afortunadamente, para dotar a la educación emocional de la importancia que se merece, en la actualidad se llevan a cabo numerosos movimientos de renovación pedagógica, tales como la educación psicológica, la educación moral, la educación para la salud, la orientación para la prevención y el desarrollo humano, etc.

Tomando estas ideas, puedo destacar que, afortunadamente, nuestro sistema educativo está dando cada vez más pasos hacia la dotación de importancia al fomento de la educación emocional, de manera que, además del desarrollo cognitivo, también se toma en cuenta el desarrollo de ésta.

En este sentido, otro aspecto clave a tener en cuenta es el cambio que está experimentando el rol del docente en el sistema educativo actual. Así pues, ya no se toma como fuente de todo conocimiento ni debe ocuparse meramente de enseñar contenidos referidos a las materias tradicionales, sino que debe ir más allá: debe tomar su papel, además, como un educador emocional.

Enlazo esta idea con una diferencia clave que he aprendido y que, sin duda, se guardará en mi perfil docente a lo largo de mi futura labor. Se trata de la distinción entre los términos “enseñar” y “adoctrinar”. Tal y como apunta Esteve (2010), el adoctrinamiento tiene como base la falta de neutralidad, pues la intención implícita del docente en tal proceso es que el alumnado adquiera, de alguna forma, sus propias ideas. Sin embargo, la verdadera educación implica desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje en los que la intencionalidad no sea ideológica, sino meramente educativa. Así pues, educar implica dotar a los alumnos y alumnas de la libertad suficiente para que sean capaces de desarrollar sus propias creencias y valores.

No obstante, aunque ésta es la teoría, lo cierto es que llevar esta idea a la práctica parece estar repleta de dificultades. A pesar de ello, lo cierto es que estas supuestas dificultades se podrían disolver cual bocanada de aire, pues no son más que signos de una escasa voluntad de los docentes por poner en práctica esta diferencia de conceptos. En vez de ello, nos encontramos con docentes que, en clase, se dedican a adoctrinar a sus alumnos y alumnas, impartiendo contenidos de manera autoritaria y totalmente jerárquica, sin dar pie a que éstos puedan utilizar su creatividad, autonomía e iniciativa personal para poner en juego su propio conocimiento.

Así mismo, con respecto al adoctrinamiento que aún hoy en día parece tomarse como una metodología legítima en las escuelas, también conviene destacar que este hecho viene dado, en muchas ocasiones, por las expectativas del docente con respecto a su alumnado. Y es que, desde su formación inicial, los docentes van construyendo las perspectivas que tendrán de sus futuros alumnos y alumnas (una de las creencias más arraigadas, tendentes a la práctica del conductismo, es el hecho de pensar que los alumnos y alumnas no serán capaces de crear su propio pensamiento autónomo). Así pues, según

Marcelo (2001), estas creencias serán finalmente configuradas y evidenciadas en la práctica educativa.

He de decir que he sido consciente de tal hecho a lo largo de mis prácticas en los distintos centros educativos: a medida que iba enfrentándome a más situaciones propias del día a día en las aulas, era más consciente del alto grado en el que las expectativas del profesorado influyen en los alumnos y alumnas, en la confianza con la que conviven en el aula, en la motivación que éstos tengan por aprender e incluso en la propia confianza que tengan en sí mismos. Esto se conoce como el *efecto Pigmalion* (Rosenthal y Jacobson, 1968), según el cual, las expectativas que un individuo tenga sobre sí mismo dependen en gran medida de la confianza que los demás depositen en él.

Como docentes, además de ejercer nuestro trabajo para encargarnos de que nuestro alumnado adquiera los contenidos estipulados en el currículo, debemos jugar un gran papel no como simples trabajadores, sino como personas humanas, y como tal, velar por la comodidad de nuestros alumnos y alumnas y apoyarles en sus ilusiones, haciéndonos partícipes de sus propios retos.

En este sentido, creo conveniente destacar las palabras de Santos Guerra (2010), en un artículo que ha supuesto una de las mayores fuentes de aprendizaje a lo largo de estos cuatro años de formación docente. Se trata del esencial papel del que gozamos los docentes para hacer que los niños y niñas logren sus sueños, para no dejar que éstos caigan en saco roto simplemente por no creer en sus posibilidades. Nuestra principal labor es educar a nuestros alumnos y alumnas, pero no sólo mediante los contenidos de las distintas áreas, sino lo que es aún más importante, motivándoles día a día para que se sientan capaces de luchar por sus metas. ¿Quiénes somos los docentes para creer que no pueden llegar a alcanzar sus sueños? Y más aún, ¿qué poder tenemos para arrebatárselos?

Así pues, lejos de implicarnos únicamente en ayudarles a superar las asignaturas oportunas de cada curso, hemos de romper la barrera tradicional que marca la distancia entre el alumnado y el docente, haciéndoles ver que nuestra confianza en ellos es totalmente verídica. Y es que, durante la infancia, no precisan de dinero para querer

cumplir sus sueños, ni de infraestructuras, maquinaria, tecnología... Simplemente, precisan de apoyo, de alguien que les haga sentir que realmente pueden lograr sus sueños.

Es por ello que resulta esencial no olvidar que debemos tener un cuidado extremo en no equivocarnos con los vaticinios, en no discriminar a nuestro alumnado bajo ningún aspecto. Cualquier comentario, acción, palabra, que a cualquier persona adulta le pueda parecer carente de importancia, puede marcar fuertemente no sólo el desarrollo académico de los individuos, sino toda su vida. Esto se debe a que nuestro alumnado tomará nuestras opiniones como verdades absolutas, haciéndoles un daño que podría tener grandes proyecciones negativas para su futuro.

Sin embargo, considero que no únicamente hemos de buscar vías para fomentar la motivación del alumnado, pues la del profesorado también goza de gran importancia. En este sentido, cabe mencionar que no hemos de relacionar la falta de motivación de estos últimos exclusivamente con diversas condiciones personales, puesto que ésta también depende de las condiciones del entorno y de las relaciones interpersonales que en él tienen lugar. Es decir, muchas veces no somos conscientes de que la responsabilidad de que el docente no esté motivado no hay que buscarla únicamente en su carácter o en sus situaciones personales, sino también en el propio entorno de trabajo. Y es que, en demasiadas ocasiones, pasa desapercibida la necesidad de los docentes de poder confiar en sus compañeros de trabajo, de forma que éstos les entiendan y les ayuden a enfrentarse a las incertidumbres del día a día en las aulas (Esteve, 1994).

Tal aspecto me lleva a reflexionar acerca de la múltiple presencia de los métodos que se tienen en cuenta para motivar al alumnado, pero escasos los puntos de vista que se tienen para ayudar al profesorado a aumentar su motivación, objetivo que considero esencial.

Además, esta falta de motivación no pasa desapercibida por el alumnado. Y es que, tal y como pude observar a lo largo de mis prácticas, los niños y niñas son conscientes de la falta de empeño de sus docentes por fomentar un proceso de enseñanza-aprendizaje significativo y alejado del tradicional enfoque, de manera que los maestros y maestras

transmitían su propio desánimo y falta de motivación. Así pues, tal y como afirma Romero – Barea (2009), la desmotivación del profesorado es un factor clave para el aumento del fracaso escolar.

Por otro lado, a lo largo de mi formación, he tenido numerosas oportunidades de reflexionar acerca de la inutilidad de usar la memoria como técnica exclusiva en el aprendizaje escolar. Y es que lo que se impone por la fuerza es rechazado por nuestra mente, de manera que se aleja de llegar a convertirse en un aprendizaje significativo.

Teniendo en cuenta esta realidad, ¿qué aprendemos con ello? La respuesta es clara, y para conocerla, sólo basta con remitirnos a nuestra propia experiencia: muy escasos contenidos que hayamos estudiado en nuestra etapa escolar se han quedado grabados en los resquicios de nuestra memoria. No obstante, lo que sí queda retenido en nuestra mente es aquello que aprendemos sin necesidad de hacerlo incómodo ni aburrido, aquello que nos hizo reflexionar, pensar, practicar, debatir, etc.

Por otra parte, otro punto clave a tener en cuenta es la necesidad de enseñar a nuestro alumnado a analizar de forma crítica la realidad, lo cual supone una de las metas que, como docentes, hemos de conseguir. Así pues, lo ideal es hacerles entender que no han de buscar una verdad absoluta ni intentar imponerla, sino que en la mayoría de las ocasiones, las verdades se adaptan a la realidad de cada individuo, por lo cual la crítica, el debate y las discrepancias no han de tomarse como elementos negativos, sino todo lo contrario: enriquecedores para el aprendizaje.

Con respecto a ello, he de añadir que el desarrollo de la capacidad crítica ha sido uno de mis principales objetivos a lo largo de mis etapas de prácticas. En ellas he tenido la suerte de poder asistir a todos los niveles, desde primero a sexto curso de Educación Primaria, y en la mayoría de ellos, por desgracia, parecía que la conciencia por parte del profesorado acerca de la importancia de desarrollar esta capacidad era prácticamente nula. Y, claro está, si esta conciencia no parte de los docentes, difícilmente llegará al alumnado. Por este motivo, en mis intervenciones traté de introducir como competencia transversal

la capacidad de analizar de forma crítica sus propias realidades, y es que la edad del alumnado no es directamente proporcional a tal capacidad.

Para continuar reflexionando acerca de aquellos aspectos que, aprendidos a lo largo de estos años de formación, han supuesto verdaderas fuentes de aprendizaje, he de mencionar la importancia de la atención a la diversidad, entendida ésta como la necesidad de tener en cuenta los distintos ritmos de aprendizaje, necesidades y características personales de cada uno de nuestros alumnos y alumnas. En cuanto a ello, es esencial atender a la presencia de diversas inteligencias, tal y como planteó Gardner en su Teoría de las Inteligencias Múltiples (1983).

Recuerdo el grado de interés que experimenté al conocer que, frente a la permanente creencia de la comunidad científica acerca de que la inteligencia de todo ser humano es parecida, Gardner revolucionó este pensamiento, comenzando a tener en cuenta los distintos tipos de inteligencia existentes (visual – espacial, verbal, kinestésica, lógico – matemática, musical, intrapersonal, interpersonal y naturalista).

Se deja de pensar, pues, que la inteligencia sólo se reduce al ámbito académico, dejando atrás la idea de que pasar de forma exitosa el test de inteligencia convencional, supone ser inteligente en todos los ámbitos. Así pues, tal y como he podido aprender, es excesiva la importancia que se le da a las mediciones acerca de una supuesta inteligencia única. Sin embargo, una vez más, nos encontramos con un choque entre cómo debería ser la educación y cómo es en realidad: nos encontramos con realidades diversas en las aulas, pero muchas de ellas comparten un eje común: el pensar que la inteligencia sólo se reduce a la capacidad de lograr altas calificaciones en los exámenes finales.

Por tal motivo, han sido numerosas las ocasiones en las que he sentido un gran conflicto interno en mis prácticas, pues era consciente de que, a pesar de que en mis intervenciones tratase de fomentar las inteligencias múltiples, éstas no continuarían siendo tomadas en cuenta por el profesorado, lo cual me hacía experimentar una gran frustración. Era como si, de alguna forma, en mis intervenciones tratase de abrir una puerta que, con seguridad, sería cerrada una vez finalizado mi trabajo.

Un aspecto esencial que hemos de recordar es que las inteligencias múltiples deben dar lugar a una formación personalizada. Esto se debe a que, ya que en total contamos con la presencia de ocho tipos de inteligencias -que cada uno de nosotros desarrolla en mayor o menor medida-, se deduce que cada individuo es distinto de los demás. Entonces, ¿por qué llegar a una misma formación para todos? Resulta obvio que hay ciertos contenidos que deben ser aprendidos por todas las personas, pero no de la misma forma, puesto que cada sujeto tiene distintos puntos de vista, características personales, necesidades y ritmos de aprendizaje.

En este sentido, creo conveniente destacar la idea de Bishop (2000, p:36), quien afirma que la enseñanza que presupone que todos somos iguales lleva inevitablemente al fracaso. Ello indica que la misma formación para todos no llega a ser más que un signo de carencia de atención a las necesidades individuales que todos, como seres humanos, poseemos.

El hecho de que el ser humano no sólo sea capaz de desarrollar una única inteligencia, sino que cuenta con un amplio abanico de posibilidades, hace que la sociedad pueda replantearse la formación académica de los estudiantes, el motivo equívoco por el que convencionalmente se cree que sólo existe una única forma válida de aprender los conocimientos necesarios. Supone, pues, un cambio de perspectiva en la sociedad en general, que viene de la mano de la introducción de las nuevas tecnologías en esta nueva era, la era digital.

Si todos los seres humanos somos distintos, si todos desarrollamos en distinto grado cada una de las inteligencias existentes, ¿qué necesidad hay de fomentar una única formación? Es más, ya no hablamos sólo de que no exista necesidad para ello, sino de que esta idea se aleja de velar por una educación individualizada y un desarrollo académico óptimo de los estudiantes.

En cuanto a la necesidad de atender a una enseñanza individualizada, considero conveniente destacar la necesidad de la inclusión de todo el alumnado en el ámbito educativo desde la infancia más temprana. Y es que todos los alumnos y alumnas merecen

gozar de los mismos derechos, independientemente de sus características. Así pues, son demasiadas las ocasiones en las que se tiende al separatismo y a la discriminación. Ante este hecho, opina Pujolàs (2009) que las escuelas y aulas en las que se favorezca la inclusión de todos los alumnos y alumnas son esenciales para evitar tal separatismo, y fomentar el conocimiento de unos y otros mediante el trabajo cooperativo.

Para este autor, la estructuración cooperativa del aprendizaje es fundamental, entendida como la estructuración de la clase de manera que el docente no sea el único que enseña, sino que también los alumnos y alumnas, en pequeños grupos de trabajo cooperativo, sean capaces de “enseñarse” mutuamente, de cooperar y ayudarse a la hora de aprender, de forma que actúen con solidaridad y empatía.

Si destaco esta última idea es por el hecho de que, desgraciadamente, a lo largo de mis prácticas, el proceso de enseñanza-aprendizaje que he observado ha sido, en su mayoría, unidireccional, es decir, aquél en el que el docente parece tener la supremacía en clase, de manera que toda intervención autónoma del alumnado no tiene cabida.

Así mismo, con respecto a la integración del alumnado con necesidades educativas especiales, considero importante hacer mención al hecho de que, en demasiadas ocasiones, tales características personales hacen que se tienda a la discriminación, tomando éstas como motivos suficientes para que el alumno o alumna que requiera de un apoyo por parte de otro docente, no lo reciba en el aula ordinaria. En este sentido, bajo mi punto de vista, apoyado por la idea de Wang (1995), considero que lo ideal es el trabajo conjunto del docente de apoyo con el tutor o tutora, dentro del aula ordinaria, e incluso que ambos colaboren para llevar en conjunto el aprendizaje de todo el alumnado de la clase, integrando en él al alumnado con necesidades educativas especiales.

No cabe duda del gran cambio en el sistema educativo que se ha producido desde épocas pasadas hasta la sociedad del momento. No cabe duda de que, desde hace relativamente poco tiempo, estamos dando pasos agigantados hacia una concepción totalmente innovadora de lo que supone la educación en el ámbito escolar, con la introducción de las nuevas tecnologías (pizarras electrónicas, ordenadores, acceso a

internet, etc.). Todo ello supone un nuevo universo en el que sumergirnos, en el que buscar nuevas alternativas a la educación tradicional. Aquélla en la que el docente se concebía como toda fuente de conocimiento, y más allá de sus palabras no existía ninguna discrepancia, ningún intercambio de ideas u opiniones en los que los alumnos y alumnas pudiesen intervenir.

Para comenzar a luchar por este cambio que suponga una considerable mejora en el proceso educativo, hemos de comenzar restando todo ápice de militarismo en el aula: toda rigidez, toda pérdida de emoción, de cariño, de afecto, de confianza. Y es que no hemos de cometer el error que se ha venido realizando a lo largo del tiempo: si bien la posición del docente implica respeto, este hecho no tiene por qué suponer rigidez ni excesivo autoritarismo.

Desafortunadamente, no resulta complicado recordar mi experiencia tanto personal como a lo largo de las prácticas y rescatar de mi memoria momentos vividos con profesores y profesoras con una metodología totalmente autoritaria, que no pretendían sino romper con cualquier ápice de afecto y confianza hacia los alumnos y alumnas. Así pues, creo de vital importancia destacar que el hecho de dirigir la clase no implica autoritarismo, no implica que se deba evitar cualquier intervención de los alumnos y alumnas, pues, sin duda, éstos son los que enriquecerán la clase, los que harán de ella un espacio dinámico de intervención, de confianza, de espíritu libre. Nuestra ley como maestros y maestras es hacer de la escuela una segunda casa para nuestro alumnado, que ríen, se emocionen, compartan sus sueños, sus experiencias, etc.

Se trata de dejar un pupitre libre en el aula para una nueva compañera, llamada libertad. Se trata de hacer ver que nuevas metodologías y herramientas didácticas abiertas al mundo son posibles. Se trata, pues, de dotar de la importancia que se merece tanto a la historia como a la *intra*historia, aquélla que debe su reconocimiento a Unamuno, pues fue éste el que introdujo tal término, haciendo referencia a la importancia de la vida cotidiana de las personas, los sentimientos y vivencias de las personas en su día a día. Es esto precisamente lo que hemos de practicar con nuestros alumnos y alumnas: hacerles partícipes del día a día en las aulas, no tomando al grupo clase como un conjunto

homogéneo, sino como un grupo de individuos con distintas experiencias, necesidades, y todas ellas, por supuesto, dignas de ser tomadas en cuenta.

Esta necesidad de crear personas libres y autónomas me lleva a reflexionar acerca de uno de los aspectos más destacados en mis distintas etapas de prácticas, el cual supondrá el pilar sobre el que se construirá mi propuesta de intervención: se trata de la expresión oral. Si destaco este aspecto no es precisamente por haber tenido la suerte de contemplar prácticas educativas en las que se dotase de suficiente importancia al desarrollo de la expresión oral, sino que ésta quedaba sublevada a un segundo plano, dotando de una importancia primordial a los mecanicismos e impersonalismos propios de un proceso de enseñanza-aprendizaje tradicional y unidireccional. Así pues, más adelante proyectaré con detenimiento la importancia del tratamiento de la expresión oral desde la más temprana infancia.

Por otra parte, creo conveniente mencionar que, como he podido conocer a lo largo de mis años de formación en la facultad, uno de los aspectos claves en el sistema educativo actual es la organización del espacio y del tiempo en el aula. El principal objetivo que se pretende fomentar al tener en cuenta la presencia de distintas formas de organización, es el desarrollo de valores como la cooperación, la empatía, la solidaridad y el respeto hacia los demás, por medio del trabajo en grupo.

Este tipo de organización debe su importancia a la posibilidad de evitar ciertos problemas de adaptación del alumnado, tales como problemas tan graves y actuales como es el *bullying*. Así nos lo hace saber Ortega (2007), quien opina que uno de los grandes retos educativos en nuestra sociedad es la adquisición de habilidades para establecer relaciones positivas con los demás, a la vez que se reconoce la propia individualidad de cada una de las personas, y el respeto hacia éstas.

Por otro lado, conviene hacer referencia a otro aspecto relacionado con el proceso educativo, el cual también ha logrado romper los esquemas mentales que tenía al comenzar mis estudios universitarios. Se trata de la evaluación, y es que la concepción

que tenía de ésta antes de comenzar mis estudios y la que he logrado tener en estos momentos, ha cambiado totalmente.

Para explicar este hecho, comenzaré mencionando que, a lo largo de mi experiencia en las prácticas, la única forma de evaluación que he conocido ha sido la sumativa, es decir, aquélla que se concibe como un instrumento que da respuesta a una cuestión social, para constatar, certificar e informar tanto al alumnado como a las familias (así como a la sociedad en general), acerca de los resultados en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado.

Esta evaluación resulta realmente desconcertante al tener en cuenta que, a lo largo de mi formación teórica en estos cuatro años, he aprendido que tal método no es el único viable. Y es que, como expliqué anteriormente, la atención a la diversidad debe tenerse en cuenta a lo largo de todo el proceso educativo, por lo cual, la presencia de diferentes instrumentos de evaluación se hace, cuanto menos, necesaria.

Así pues, es el momento de hacer referencia a la evaluación formativa, que tiene como fin identificar los puntos débiles del proceso de enseñanza-aprendizaje, aquéllos que no facilitan un aprendizaje significativo. Este tipo de evaluación ayuda al alumnado en su propio proceso de construcción del conocimiento, detectando los errores y solventando sus dificultades.

De esta forma, es el sujeto la pieza clave para regular su propio aprendizaje, conociendo sus errores a lo largo de todo el proceso, no únicamente los resultados finales. El docente tiene un papel fundamental, y es que debe centrarse en ayudar al individuo en todo lo posible, suponiendo una base de ayuda para compartir el proceso evaluativo.

Además, se han de reforzar las ideas de autoevaluación y coevaluación como piezas claves a tener en cuenta en el proceso de construcción del aprendizaje. Estas formas de evaluación parten de la idea de que tanto el alumnado como el profesorado deben

obtener y valorar datos durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, puesto que ambos tienen un papel activo en este proceso.

Así pues, mediante la autoevaluación y la coevaluación, es el estudiante el encargado de utilizar sus conocimientos previos para regular su aprendizaje, identificando lo ya conocido e integrándolo a los conocimientos nuevos. El docente, por su parte, debe analizar en todo momento las actuaciones del alumnado en el aula, tomando decisiones profesionales y oportunamente reflexionadas, acerca de cómo regular ciertas situaciones didácticas, integrar actividades, etc.

Es aquí donde entra en juego el proceso de autoevaluación, como instrumento clave para ser objetivos con nuestra propia actuación (tanto por parte del alumnado como del profesorado), siendo conscientes de nuestros errores, con el fin de trabajar en la mejora de aquellos puntos del proceso de enseñanza-aprendizaje que marquen un desnivel que dificulte un aprendizaje significativo.

Por último, como paso final a esta reflexión sobre mi formación teórica y práctica, he de decir que todo lo anteriormente mencionado ha logrado interiorizarse en mi perfil docente como verdadero aprendizaje significativo, de manera que no han supuesto conocimientos que se olvidan tras abandonar las cuatro paredes de las aulas de la facultad, sino que realmente son, y estoy segura, serán de utilidad en mi futura labor docente.

3. Propuesta de intervención

Llegados a este punto, cabe mencionar que esta fase está centrada en mi propia propuesta de intervención, enfocada a trabajar la expresión oral en una clase de primer curso de Educación Primaria, que supuso el escenario de mi Prácticum III.1.

Así pues, en un principio concederé un espacio para desarrollar la fundamentación teórica que servirá como base a mi propuesta, para, en segundo lugar, llegar al desarrollo de la misma.

3.1. Fundamentación teórica

Para comenzar a desarrollar una fundamentación teórica clave que suponga la base de mi propuesta de intervención, en primer lugar, cabe mencionar que la práctica de la expresión oral desde la más temprana infancia tiene una importancia cuyo grado es infinitamente superior al que, desgraciadamente, prevalece en los procesos educativos.

Y es que, tal y como afirma Vigotsky (1983), el lenguaje no es únicamente un vehículo para expresar el pensamiento, sino el medio por el que éste tiene lugar.

Así pues, como punto de partida, hemos de preguntarnos en qué momento de nuestro desarrollo surge la intención comunicativa. Para buscar respuesta a esta pregunta, hemos de atender a los determinados “formatos” de Bruner (1983), referidos éstos a contextos en los que se establece una comunicación entre el niño y el adulto, por el que el primero comienza a comprender el valor pragmático de las palabras por medio de la experiencia directa. Tomando como referencia esta información, la respuesta es sencilla: existe intención comunicativa desde nuestros primeros meses de vida.

Con la presencia de este hecho, pretendo incitar a la reflexión acerca de la necesidad de que esta intención comunicativa sea tomada en cuenta en el ámbito escolar, pues, como veremos posteriormente, en la actualidad ésta parece estar sublevada a un segundo plano.

Para sostener el esencial papel del que goza la práctica de la expresión oral en la Educación Primaria, podemos remitirnos al Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Según el mismo, una de las finalidades de la Educación Primaria es facilitar a los alumnos y alumnas los aprendizajes de la expresión y comprensión oral.

Así mismo, en tal decreto nos encontramos con la siguiente afirmación: “Es por lo tanto imprescindible 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 de las situaciones de comunicación en los ámbitos personal, social, académico y profesional a lo largo de su vida”. Ésta nos hace ser conscientes de que verdaderamente la expresión oral debe ser tomada en cuenta desde un primer plano.

Sin embargo, esta realidad lleva a una controversia, pues se contradice con lo vivido a lo largo de mis prácticas. Y es que, en ellas, lo cierto es que la expresión oral quedaba relegada a un segundo plano, de manera que el aprendizaje de la lectoescritura se tornaba imprescindible y gozaba de toda supremacía en la educación del alumnado.

Para erradicar tal idea, en este punto, hemos de entender el valor de la conversación como un espacio de intercambio comunicativo y lingüístico de notable repercusión en el desarrollo cognitivo.

Así pues, tomando las palabras de Aymerich (1981), es importante entender que la expresión supone el camino más idóneo para dar comienzo a un proceso de enriquecimiento que ayude al sujeto a la formación de su personalidad.

Para fundamentar tal proceso de enriquecimiento, cabe destacar que la expresión oral goza de muchas funciones (Bigas, 1996). De ellas, la principal es que se trata de un instrumento prioritario para la comunicación, así como para aumentar la competencia gramatical (en relación a los niveles fonológico, morfosintáctico, léxico y semántico) y enseñar los aspectos pragmáticos del discurso. Sin embargo, el lenguaje oral también es

esencial para codificar el pensamiento, permitiendo su organización y ayudando a la reflexión y a la conceptualización.

El aspecto más desatendido en los primeros años de escolarización es la influencia del lenguaje oral en el desarrollo cognitivo del sujeto. Y es que el lenguaje se va convirtiendo de forma progresiva en un instrumento con el que el individuo planifica sus acciones de forma previa a realizarlas, de manera que lo utiliza como un método para razonar, utilizando su pensamiento.

Por otro lado, como comencé a mencionar anteriormente, no hemos de olvidar que también se usa como herramienta para la abstracción y la conceptualización, puesto que el lenguaje oral permite al sujeto relacionarse con el entorno, comprenderlo y aprehenderlo. Se trata de la capacidad de conceptualización, cuyo fomento es función de la escuela, que debe proporcionar actividades y situaciones para ponerla en práctica.

Además, no hemos de pasar por alto que la práctica de la expresión oral influye en la capacidad de usar un lenguaje sin depender del contexto, es decir, la posibilidad de referirse a la realidad por medio de un lenguaje descontextualizado (por ejemplo, mediante la exposición de hechos ya pasados, como la narración oral de historias, experiencias personales, etc.).

Con todo ello, resulta ilógico que nos encontremos ante una sociedad en la que los procesos educativos que en ella se enmarcan parecen no incluir el desarrollo de la expresión oral como aspecto clave en su aprendizaje. Una sociedad en la que parece que el único valor radica en los mecanicismos propios de una metodología tradicional que únicamente tiene en cuenta los resultados escritos de una evaluación sumativa. Una sociedad en la que, en definitiva, la expresión oral es tomada como un elemento cuyo desarrollo ya se da por hecho, por lo que cualquier intento de práctica explícita se toma como innecesario.

Y es que, tal y como exponen Cerdán y Maestre (1996), las experiencias que normalmente se llevan a cabo en el aula suelen centrarse en el aprendizaje lectoescritor,

de forma que el espacio que debería ser concebido para el lenguaje oral queda notablemente reducido. Además, los temas que se tratan en las aulas educativas suelen estar meramente relacionados con las actividades académicas que se realizan y con aspectos centrados en el aprendizaje lectoescritor, pero en escasas ocasiones se da pie a explicitar la práctica de la comunicación oral como un requisito de igual relevancia.

En este sentido, es necesario entender que la enseñanza del lenguaje oral se hace más complicada que la del lenguaje escrito, ya que no todos los niños y niñas gozan de la misma capacidad para expresarse y entender los mensajes que reciben. Es por ello que la formación de un grupo heterogéneo puede hacer que el docente se encuentre con una gran dificultad, pues la práctica del lenguaje oral exige unas condiciones distintas a las del lenguaje escrito (Ruiz, Perera y Guerra, 1993).

A pesar de tal dificultad, hemos de atender a la necesidad de que los enfoques didácticos tradicionales, aquéllos en los que el aprendizaje de la lectoescritura supone el pilar básico, dejen paso a otros enfoques basados en el constructivismo, el cual ha de hacer comprender los distintos procesos de aprendizaje que el alumnado debe experimentar a lo largo de su etapa educativa.

En este punto, considero esencial destacar, de nuevo, otra de las aportaciones de Ruiz, Perera y Guerra (1993), quienes afirman que trabajar la expresión oral requiere cambiar los hábitos tradicionales desde el punto de vista metodológico, hasta dar lugar a una metodología totalmente activa que ponga en juego situaciones reales de comunicación, dotando, pues, de un sentido pragmático al estudio del lenguaje.

Tomando esta necesidad, se ha de ser consciente de que la expresión oral, además, debe llevar al individuo a una comunicación interpersonal, que le haga ser partícipe de dos funciones: la función dialógica (que tiene como fin compartir información) y la función informativa (cuyo objetivo es aportar información a aquéllos que la necesitan). Así pues, partiendo de la necesidad de desarrollar estas dos funciones, es posible comenzar a entender la importancia de la que goza la expresión oral desde una infancia

temprana, como elemento que deja atrás el carácter infantil del sujeto, a medida que éste es capaz de comunicarse de forma autónoma y con un propósito claro.

El hecho de que en la actualidad la expresión oral en el ámbito educativo no sea tomada con la importancia que se merece, debe llevarnos a reflexionar acerca del actual espíritu competitivo que reina en nuestras escuelas. Es este espíritu el que nos hace creer que la individualidad debe prevalecer por encima de la cooperación (Cazden, 1991). Así pues, desgraciadamente, esta creencia no es un hecho aislado, sino que lleva a presuponer que, si lo verdaderamente importante es el trabajo individualizado, la expresión oral, espontánea y conversacional no tiene cabida.

Además, otra de las mayores dificultades en el fomento de la expresión oral en las aulas está presente en el espacio escolar, y es que este ámbito puede suponer un entorno hostil para el desarrollo de tal competencia por parte del alumnado. Para entender esto, comencemos haciendo referencia a que, según las metodologías tradicionales, las disciplinas se han fundamentado básicamente en el silencio en la clase, norma que llega a tal punto de excesividad que hace que cualquier ápice de expresión oral sea sublevado a un segundo plano.

Así mismo, la distribución espacial también es un punto que suele jugar en contra de la práctica de la expresión oral, y es que la tradicional forma de colocar las mesas (bien de forma individual, o a lo sumo, en parejas) puede llegar a impedir la cooperación y el trabajo en grupo.

Por otro lado, es esencial destacar que la escasez de fomento de la expresión oral en la Educación Primaria puede relacionarse, en parte, con la falta de coordinación del profesorado entre distintos ciclos. Esto puede explicarse atendiendo a las palabras de Cerdán y Maestre (1996), quienes hablan de una desincronización entre la actuación del profesorado de distintos ciclos y etapas. Ésta viene dada por el hecho de que, en la Educación Infantil, el trabajo cooperativo, la elaboración conjunta de programaciones y la experimentación en equipo es una realidad, lo que probablemente se deba a que esta etapa no es una enseñanza obligatoria.

Sin embargo, al adentrarnos en la Educación Primaria, nos encontramos con una demanda de competitividad que hace que el trabajo en equipo sea tomado como un aspecto secundario, pues lo que prima en vistas del docente es atender al currículo establecido y sobrevivir a la presión ejercida por los compañeros y por las familias, de manera que el fomento de la expresión oral puede llegar a ser tomado como una pérdida de tiempo.

Ante esta descoordinación, nos encontramos con la necesidad de abordar el lenguaje oral como un aspecto del proceso de aprendizaje que no puede separarse del desarrollo de la capacidad de lectoescritura. Es por ello que la planificación de situaciones concretas sobre las distintas tipologías textuales de forma oral (narración, descripción y diálogo) se torna fundamental desde los primeros niveles educativos.

Todo ello nos lleva a ser conscientes de que el papel del docente juega un rol fundamental en la práctica de la expresión oral en el aula. Por este motivo, es esencial dedicar un espacio a hacer referencia a la Didáctica de la Comunicación Oral como contenido clave en la formación docente. Y es que, tal y como afirma Zaragoza (1993), ésta supone el primer paso para la consecución del objetivo último en la labor docente dedicada al lenguaje: el dominio de la competencia comunicativa y una adecuada relación con la organización de experiencias y el desarrollo intelectual de los alumnos y alumnas. En este hecho radica la necesidad de dotar de significación a los contenidos procedimentales, pues serán éstos los responsables de enseñar la lengua desde su uso en las diferentes situaciones de comunicación.

Continuando con el papel del docente en la práctica de la expresión oral, creo conveniente destacar la aportación de Waite, Jackson y Diwan (2003), quienes hablan de la necesidad de crear una cultura conversacional en el aula, con el fin de erradicar el tradicional modelo de transmisión unidireccional de conocimientos. Así pues, la conversación ha de entenderse como una metodología con la que llegar a un aprendizaje significativo por medio de un enfoque interactivo. En él, el docente goza de un papel esencial, con objetivos como:

- Hacer preguntas.
- Desarrollar oportunidades para la discusión.
- Facilitar momentos para crear grupos de conversación informal para debatir pequeñas cuestiones.
- Utilizar el lenguaje para prestar apoyo, más que para valoración negativa.
- Animar al alumnado a plantear preguntas.
- Animar al alumnado a responder las preguntas de los demás.
- Facilitar al alumnado tiempo suficiente para responder y respetar los momentos de silencio o las pausas que necesiten para responder.

Por otro lado, al analizar el papel de la expresión oral en el aula, debemos atender a la educación lingüística como herramienta para la educación social. Y es que, tal y como apunta Núñez (2003), si el objetivo de la escuela es formar individuos con capacidad crítica y de autonomía, la institución escolar ha de adecuarse a tal fin. Para ello, una de las herramientas esenciales es el trabajo de la lengua, tanto en su forma oral como escrita. Y es que ésta constituye no sólo un transmisor de la cultura, sino una disciplina educativa que fortalece y enriquece la personalidad, la sensibilidad y el desarrollo de las habilidades sociales.

Al continuar recalcando el papel de la expresión oral desde nuestros primeros años de vida, hemos de tener en cuenta que el dominio del lenguaje supone la puerta hacia la libertad (López Valero y Encabo Fernández, 2001). Y es que el uso creativo del lenguaje dota a las personas de un sinfín de vías con las que comunicarse y establecer relaciones que faciliten el acceso a las múltiples situaciones de nuestro día a día.

Los autores anteriormente mencionados destacan la imaginación como una de las capacidades y uno de los derechos inalienables de todo ser humano, que se ve favorecido con el desarrollo del lenguaje. Sin embargo, ésta se ve fuertemente estancada cuando no se reconoce el prestigio del que ha de gozar el lenguaje oral. Y es que la práctica de la expresión oral no ha de limitarse simplemente a conocer los sistemas lingüísticos, sino que debe ir más allá: se trata de entender que la comunicación efectiva debe partir de los

usos lingüísticos enmarcados en la práctica, dando pie al triángulo formado por el lenguaje, la libertad y la imaginación (López Valero y Encabo Fernández, 2001).

Por consiguiente, claro está que la expresión oral debe ser atendida en un primer plano desde la infancia. Ésta puede ser puesta en práctica por medio de múltiples vías, tales como diversas actividades lúdicas. Se debe comenzar por representar situaciones propias de la vida cotidiana del alumnado, en las que el sujeto sienta la necesidad de entablar relaciones de comunicación con el docente o con sus iguales, con el fin de llegar a transmitir una información determinada. Ejemplos de actividades lúdicas serán expuestos en la propuesta de intervención que sigue a esta fundamentación teórica.

Por otro lado, un aspecto fundamental a tener en cuenta en tal propuesta es la conversación entre iguales, como elemento indispensable para el favorecimiento de la expresión oral en el aula. Y es que, tal y como afirma Cazden (1991), las interacciones que tienen lugar entre iguales cobran especial relevancia en el ámbito escolar, por las limitaciones y rigideces que suelen caracterizar los diálogos más comunes de tal ámbito, es decir, aquéllos entre el docente y el alumnado. Así pues, el hecho de incluir conversaciones entre iguales en las aulas supone romper con tal rigidez y dotar de libertad al alumnado para sentirse un sujeto partícipe en clase. Además, no hemos de pasar por alto el valor potencial de estas interacciones para el desarrollo social en una sociedad tal plural como la actual.

Llegados a este punto, creo conveniente destacar las principales estrategias que han de ser utilizadas en la práctica de la expresión oral en el aula. Así pues, cabe hacer mención a las principales técnicas que se podrían emplear en el aula para trabajar la expresión oral (Ruiz, Perera y Guerra, 1993), agrupadas en dos tipologías:

- Monólogo: descripción, narración, recitación, exposición.
- Diálogo: conversación abierta, dramatización, conversación de preguntas y respuestas, debates.

Así mismo, es importante destacar que la práctica de la expresión oral de forma explícita ha de ser evaluada por medio de diversas vías. En este sentido, hemos de entender que los métodos evaluadores no siempre han de ir destinados a obtener una evaluación sumativa del resultado de la competencia oral en los estudiantes, y es que en este caso goza de gran importancia la necesidad de evaluar su progreso, es decir, la evolución que experimenten los alumnos y alumnas a lo largo de la práctica de la competencia comunicativa.

Como ejemplos de recursos para evaluar la práctica de tal competencia, podemos hacer uso de la observación sistemática, la cual supone una vía esencial para atender a la evolución del alumnado y a multitud de aspectos propios de su actuación, tales como su actitud y su aptitud, entre otros. Además, la observación puede ir de la mano de la grabación de las prácticas en las que se fomente la competencia oral, la cual ayudará a que los resultados de la observación sean más precisos y ricos. Ejemplos de ello podrán ser vistos a lo largo de la propuesta de intervención.

Con toda la información expuesta, pretendo haber presentado una fundamentación teórica con la que dar pie, en este momento, a mi propuesta de intervención.

3.2. Desarrollo de la propuesta de intervención

Para comenzar a plantear mi propuesta de intervención, he de comenzar explicitando el hecho de que, tal y como he tratado de explicar por medio de la fundamentación teórica, la apuesta por la expresión oral en el aula es un aspecto imprescindible en todo proceso de enseñanza-aprendizaje, desde la más temprana infancia. Es por ello que, por medio de tal propuesta, mi intención es presentar una serie de vías con las que trabajar la competencia comunicativa en el aula.

Así pues, a continuación plantearé una serie de talleres enmarcados a lo largo de un curso lectivo, con la intención de trabajar, en cada uno de ellos, la expresión oral de forma explícita y específica. Lo ideal es que los talleres tuviesen lugar una vez al mes, a ser posible tomando un tiempo lectivo determinado del viernes, día en el que la

concentración del alumnado es más reducida ante la llegada del fin de semana, por lo cual el nivel de atención ante el desarrollo de materias estrictamente académicas suele ser más bajo. Es por ello que supone el día ideal para realizar las actividades más lúdicas y alejadas de la rutina.

Además, es necesario mencionar que cada uno de los talleres se realizaría en alrededor de media jornada lectiva (lo ideal es que se realicen tras el recreo, momento en el que la necesidad de abordar actividades lúdicas es mayor, por el descenso de la capacidad de concentración del alumnado para realizar actividades teóricas o alejadas de una contextualización motivadora, propias de la tradicional rutina escolar).

Antes de comenzar a plantear el desarrollo de cada taller, cabe señalar que todos compartirán un objetivo principal: el fomento de la competencia comunicativa y lingüística, por medio de la motivación y el interés del alumnado.

Así mismo, considero importante hacer referencia a la necesidad de que todos los talleres aborden la atención a la diversidad como un elemento imprescindible, mediante el cual respetar los distintos ritmos de aprendizaje, necesidades e intereses de nuestro alumnado. Tomando como punto de partida esta información inicial, procedo a comenzar con los talleres:

3.2.1. Octubre: Primer taller

¡Somos críticos de cine!

El objetivo principal de este taller sería la práctica de la competencia comunicativa y lingüística oral, la cual, como mencioné anteriormente, sería el elemento indispensable sobre el cual se construirían todos los talleres. Tal objetivo se plantearía unido al desarrollo de ciertos contenidos propios del área de Lengua Castellana, tales como la participación y cooperación en situaciones comunicativas, el uso de un lenguaje oral adaptado a las circunstancias de la conversación, y el interés por desarrollar el mismo de forma coherente.

En este primer taller, comenzaríamos tomando como punto esencial la necesidad de que el alumnado sea capaz de debatir y defender sus ideas. Así pues, iría enfocado a plantear una conversación de forma grupal en la que, a modo de debate, los niños y niñas expusiesen su opinión acerca de una película determinada, que se visualizaría anteriormente.

Para la elaboración de este taller sería necesaria la utilización de media jornada lectiva, de manera que hubiese tiempo suficiente para ver la película y comentarla posteriormente. Sin embargo, para que todo el alumnado tuviese tiempo suficiente para hablar (unos 10 minutos aproximadamente por individuo, tiempo que habría de ser controlado), lo ideal es que la clase se divida en grupos de unas 8 personas (de manera que se formasen 3 grupos de igual o similar cantidad de integrantes) y que cada pequeño grupo estuviese tutorizado por un adulto, ya sea el tutor o la tutora de clase, un alumno o alumna universitario en prácticas, otro docente o incluso un familiar que pueda asistir como recurso de apoyo. Con ello, se pretendería aprovechar el tiempo al máximo, de manera que los integrantes de cada pequeño grupo, de forma simultánea, pudiesen comentar la película en cuestión tomando su tiempo, tutorizados por un adulto en concreto.

Con respecto a la película seleccionada, cabe señalar que el proceso de elección iría enfocado al deseo del alumnado, de manera que la película elegida sería la que votase la mayoría, a mano alzada. Así pues, el docente debería encargarse de plantear una serie de películas que encerrasen una serie de valores determinados, con el objetivo de trabajar la educación en valores de manera transversal. Por ejemplo, algunas películas podrían ser:

- *Up, una aventura de altura*, una película que encierra un excelente valor pedagógico para enfatizar la libertad, la amistad, la importancia de las relaciones sociales y el respeto a la naturaleza.
- *Frozen, el reino del hielo*, que se aleja del idealizado amor típico entre un hombre y una mujer y se centra en el amor familiar existente entre dos hermanas, el cual goza de todo el poder de salvación.

- *Happy feet*, la cual encierra la importancia del espíritu de la amistad, la cooperación y el trabajo en grupo.
- *La telaraña de Carlota*, una película que muestra la importancia de la cooperación y la amistad, presentando como protagonistas a un conjunto de animales, que actúan tomando como referencia la lealtad y el compromiso.
- *Shrek*, una película que, sin duda, rompe con los estereotipos propios de los tradicionales cuentos de hadas (especialmente las versiones presentadas por la factoría *Disney*) y nos muestra una realidad distinta, en la que la belleza exterior queda relegada a un segundo plano, rompiendo con los valores estereotipados que, tradicionalmente, quedan arraigados en nuestra cultura.

Tras la visualización de la película, la persona adulta encargada de moderar las intervenciones de los alumnos y alumnas integrantes de cada grupo, controlaría las actuaciones de todos y cada uno de los niños y niñas, con el fin de que la participación de todos los individuos fuese un hecho. Para lograrlo, no podemos olvidar que se habría de partir de los intereses del alumnado, para así fomentar su motivación por la participación en el taller, siendo conscientes de que todos los alumnos y alumnas han de ser individuos activos en clase, de manera que todas las participaciones gozan del mismo valor, sean cuales sean las opiniones o puntos de vista.

Por otro lado, es relevante mencionar que por medio de este taller, la empatía y el respeto hacia las opiniones de los demás serían factores esenciales a tener en cuenta. Además, también es importante señalar la presencia de la autonomía y la iniciativa personal, y es que, por medio de este taller, la intención es que los niños y niñas interactúen en todo momento con autonomía propia para decidir en qué ideas basar sus argumentos y opiniones.

Se trataría, pues, de alejarnos de la rutina y los mecanicismos que suelen encerrar los procesos de enseñanza-aprendizaje tradicionales, y crear un espacio de aprendizaje y comunicación en el que tanto las personas adultas implicadas como el alumnado se sintiesen cómodos, y la competencia comunicativa se trabajase de forma natural, sin ningún tipo de temor.

3.2.2. Noviembre: Segundo taller

¡Llegó Halloween!

Este segundo taller, tal y como su nombre indica, tendría como objetivo principal la práctica de la expresión oral tomando como punto de partida la fiesta de Halloween, pues ésta suele atraer sobremanera la atención y el interés de los niños y niñas. Con ello, se atendería a la necesidad de fomentar la competencia lingüística y comunicativa de forma lúdica.

Sin embargo, también presentaría contenidos que se trabajarían de forma transversal, tales como la educación en valores, pues al trabajar en pequeños grupos, la presencia en todo momento de valores como el respeto, la empatía y la tolerancia gozarían de un papel prioritario.

Así pues, lo ideal es tomar como punto de partida la creación de un ambiente de clase caracterizado con motivos de Halloween, es decir, decorando la clase con elementos típicos de tal celebración: calabazas, telas de araña, imágenes de brujas, de fantasmas, etc. Si bien tal taller se realizaría a lo largo de media jornada escolar, para la creación de tales elementos, se precisaría de una sesión de Educación Artística, en la que el alumnado tuviese la oportunidad de crear, de forma autónoma y libre, todo lo que desearan para decorar la clase para la ocasión.

Todo ello, claro está, siempre que esta fiesta sea del gusto de nuestro alumnado, pues puede ocurrir el caso de que no sientan atracción por ella, o les produzca algún tipo de sensación negativa. Además, también sería oportuno que los alumnos y alumnas puedan ir disfrazados para la ocasión.

Una vez recreado tal escenario en clase, lo ideal es que el alumnado pueda expresar su opinión acerca de Halloween: por qué les gusta (o no), qué elementos les gustan más...

Además, una buena opción para trabajar en este taller es la creación de pequeños grupos, con la intención de que cada uno de ellos simulase ser una familia heterogénea para poder describirse e identificarse, de forma breve. Como ejemplo de ello, plantearé la simulación de un posible monólogo de los integrantes de uno de los grupos. Se trata de un ejemplo de la manera en que podrían llevarse a cabo tales monólogos, si bien considero importante aclarar que el alumnado gozaría de libertad plena para expresar sus interacciones según su propia voluntad, de manera que el docente no establecería ningún guión previo.

Fantasma: “Somos el grupo “Los Guerreros de Halloween”. Os vamos a contar quiénes somos y por qué estamos aquí. Yo soy el fantasma y asusto a la gente. *Buuuuuh*”.

Bruja: “Yo soy la Bruja Piruja. Os voy a hacer una pócima para convertirlos en ranas. ¡Ya veréis!”.

Monstruo: “Yo soy el monstruo del bosque. ¡Os voy a comer a todos!”.

Además, como he mencionado anteriormente, el docente habría de moderar las intervenciones de los individuos, puesto que éstos, ya sea por timidez o simplemente por falta de iniciativa, podrían necesitar ayuda para continuar sus intervenciones. Es por ello que el docente tendría que velar por la participación de todo el alumnado, haciendo preguntas para dar más juego a sus intervenciones. Como ejemplo de ello, expondré una posible intervención del docente para ayudar a que el sujeto anterior pueda continuar su explicación.

Docente: “¡Das mucho miedo, monstruo! Pero, explícanos... ¿Por qué eres verde?”.

Monstruo: “Soy verde porque ya me he comido todos los árboles del bosque. ¡Siempre tengo hambre!”.

Los grupos podrían realizarse también de forma homogénea, es decir, un grupo podría estar formado por todos los alumnos y alumnas que estuviesen disfrazados de fantasmas, otro formado por aquéllos disfrazados de calabazas, etc. Sin embargo,

considero que lo ideal es que fuesen grupos heterogéneos, puesto que ello podría suponer también una perfecta forma para comenzar a entender la heterogeneidad social en la que vivimos.



Además, de esta forma ningún niño o niña se sentiría

excluido si su disfraz no concuerda con los de sus compañeros y compañeras. Así mismo, es conveniente que sea el docente el encargado de formar los grupos, para así favorecer la inclusión de todo el alumnado, sin dar lugar a las preferencias entre unos y otros.

3.2.3. Diciembre: Tercer taller

¡Mirad, ya es Navidad!

Tal y como su nombre indica, este taller tendría como objetivo principal el fomento de las competencias lingüística (oral) y comunicativa por medio de la celebración de Navidad. Así pues, tendría lugar antes de tal periodo de vacaciones.

Como contenidos transversales, es relevante mencionar que este taller velaría por el desarrollo de ciertos contenidos propios del área de Conocimiento del Medio Social y Cultural (tales como la identificación de emociones y sentimientos propios y el acercamiento a una manifestación cultural propia, como es la Navidad), además de, por supuesto, la conciencia del derecho de los demás a ser escuchados y respetados, lo cual se enmarcaría dentro de la educación en valores.

La idea es que se aprovechase la ocasión para crear un taller dinámico y participativo, en el cual se partiese de una motivación extrínseca (la decoración, canciones, historias de Navidad...), para llegar a desarrollar una motivación intrínseca por parte del alumnado. Para tal taller, podríamos hacer uso de media jornada lectiva, la

cual podría ser amenizada con un desayuno compuesto por alimentos típicos de la gastronomía navideña (dulces, galletas, mantecados...).

Una vez considerada la creación de un ambiente navideño en clase (para lo cual sería necesario utilizar una sesión de Educación Artística) el docente, disfrazado para la ocasión, podría comenzar a plantear un debate en el que los alumnos y alumnas expusiesen de forma oral aquello que más les gusta de la Navidad: el día que más disfrutan, su comida favorita, qué regalos les gustaría recibir, etc.

Una vez más, reivindico la necesidad de que el docente sea el encargado de moderar las intervenciones del alumnado, puesto que, tal y como pude comprobar en primera persona durante mis prácticas, la Navidad es una temática que provoca gran interés y motivación en el alumnado, por lo que es posible que el ímpetu que muestren algunos sujetos por participar llegue a limitar las intervenciones de los demás.

Este taller envolvería la necesidad de trabajar con empatía y respeto hacia los demás, y es que, sin duda, al hablar de los deseos para la época navideña, éstos serían, cuanto menos, diversos y diferentes.

Así pues, en este taller se buscaría que, con iniciativa propia, cada uno de los alumnos y alumnas expresasen sus gustos y deseos por Navidad. No se precisaría de la realización de pequeños grupos, puesto que en este caso la expresión individual es más idónea. Sin embargo, una vez expresados los argumentos de cada uno de los niños y niñas de forma individual, el docente podría pedir que comentasen las opiniones de algunos de sus compañeros y compañeras, de manera que se trabajaría el respeto hacia las opiniones de los demás, fusionando éste con la necesidad de haber atendido y entendido las aportaciones ajenas. Es decir, haciendo hincapié también en la comprensión oral.

3.2.4. Enero: Cuarto taller

¡De vuelta al cole después de Navidad!

Este taller, que se realizaría tras las vacaciones de Navidad (tomando, una vez más, media jornada lectiva), tendría como objetivo principal el desarrollo de la competencia comunicativa y lingüística por medio del recuerdo de los momentos familiares más señalados de esta época, para cada uno de los niños y niñas.

Esta forma de narrar experiencias propias acontecidas durante las vacaciones, atendería a la presencia de contenidos propios del área de Conocimiento del Medio Social, pues se atendería a la reconstrucción de la memoria de un pasado reciente por medio de recuerdos propios. Además, una vez más estaría presente el fomento de valores como el respeto y la tolerancia, pues, sin duda, el hecho de escuchar las experiencias vividas de los compañeros y las compañeras, implica la suprema necesidad de que todas ellas sean respetadas bajo un mismo umbral.

En este sentido, para comenzar, es realmente esencial tener en cuenta las diversas modalidades familiares posibles de cada uno de los individuos, de manera que la familia normalizada ha de dejar de verse como aquella formada por un padre y una madre (hablamos, pues, de la existencia de familias homoparentales, monoparentales, o aquellas en las que otros familiares son los encargados de la tutoría de los menores).

Por consiguiente, este taller se presentaría como una perfecta manera de atender a las estructuras familiares de nuestro alumnado, haciendo notable el hecho de que todas y cada una de estas estructuras son igualmente aceptables.

La idea es que, de forma individual, cada uno de los alumnos y alumnas expresase a sus compañeros y compañeras y al docente el momento más especial de las vacaciones, aquél espacio de tiempo que, por un motivo u otro, se quedase guardado en su memoria como un momento único y digno de recordar.

Con ello, el alumnado se sentiría partícipe de su grupo, por lo que, además de fomentar la expresión oral, también se atendería a la inclusión de todos y cada uno de los individuos de clase, respetando y aceptando no sólo las similitudes, sino también las diferencias. Y es que, sin duda, la atención a la diversidad es un aspecto esencial a tener en cuenta en todas las actividades que se enmarquen en el proceso educativo.

Una vez más, el docente sería el encargado de dirigir este taller, cuyo punto de partida pasaría por activar la motivación del alumnado por medio de sus propios recuerdos. Y es que, sin duda, al recordar una época vacacional de tal impacto en la infancia como es la Navidad, los niños y niñas se verían envueltos en una situación comunicativa en la que poder aportar sus propias ideas. Sin embargo, hemos de tener en cuenta que, puesto que no todos los niños y niñas gozan de la misma capacidad comunicativa, su interés por comunicarse no es sinónimo de que posean suficiente facilidad para expresarse de forma oral, por lo cual sería esencial que el docente fomentase un ambiente cómodo y alejado de cualquier situación de estrés o temor.

3.2.5. Febrero: Quinto taller

Celebremos el día de Andalucía

Este taller tendría como objetivo principal el enfoque de la competencia lingüística oral y comunicativa por medio del día de Andalucía (utilizando, una vez más, media jornada escolar). A través de esta práctica, además, se trataría la cultura propia de nuestra comunidad autónoma, aspecto que se enmarcaría como contenido transversal esencial, dentro del área de Conocimiento del Medio Social y Cultural.



Para comenzar este taller, lo ideal sería introducir a nuestro alumnado en el conocimiento de nuestra comunidad autónoma, y el motivo de la celebración de tal día. Y es que, aunque estemos trabajando con alumnado de corta edad, el hecho de comenzar

a conocer aspectos esenciales de nuestra propia cultura ha de empezar desde la infancia, siempre y cuando se trabaje de forma lúdica.

Este taller podría tener lugar en clase, si bien sería más conveniente realizarlo en el patio, para exponer en él la bandera andaluza, constituyendo así un lugar amplio en el que poder desarrollarlo. Para la realización de tal bandera sería necesaria la utilización de una sesión lectiva de Educación Artística, pues sin duda, el disfrute en la exploración de materiales plásticos desde la percepción sensorial es un requisito indispensable en el primer ciclo de Educación Primaria.

Así pues, se trataría de que el alumnado, en pequeños grupos, se acercase al lugar en el que se encontrase la bandera para exponer sus puntos de vista acerca de ciertos aspectos de Andalucía. El docente sería el encargado de formar los grupos y proponer una temática para cada uno de ellos. Sería necesario que éstas fuesen del interés del alumnado, por lo cual el docente podría dar a cada pequeño grupo imágenes u objetos representativos de su temática. Algunos ejemplos podrían ser diversas comidas típicas de Andalucía (de manera que el docente o el alumnado podrían llevar a clase algún plato típico), música típica andaluza (de forma que se podrían exponer, por ejemplo, malagueñas, verdiales, sevillanas, tanguillos de Cádiz), etc.

Con ejemplos de este tipo, pretendo dejar constancia de que los elementos utilizados para acompañar al taller podrían ser de gran utilidad en éste, con el fin de aumentar el interés y la motivación del alumnado.

Así mismo, un aspecto esencial para amenizar y dotar de más riqueza al taller sería la participación de las familias del alumnado, y es que, sin duda, éstas propiciarían un proceso de enseñanza-aprendizaje más rico y directo, pues la comunicación entre familia y escuela ha de ser un constante, tal y como expuse en mi reflexión previa acerca de mi formación universitaria teórica y práctica.

3.2.6. Marzo: Sexto taller

Nuestro zoo

El objetivo principal de este taller es la puesta en práctica de la competencia comunicativa basada en la expresión oral, por medio de la creación de un zoo en el que cada uno de los niños y niñas representaría un animal distinto.

Además de trabajar la competencia lingüística y comunicativa, estaríamos poniendo en práctica, de forma transversal, diversos contenidos del área de Conocimiento del Medio Natural, relacionados con la diversidad de los seres vivos (conocimiento de la gran variedad de seres vivos en el entorno natural, asociación de éstos con ciertos rasgos físicos característicos, etc.). Todo ello, por supuesto, por medio de la necesidad de actuar mediante el respeto y la tolerancia hacia los demás.

Se plantearía como un juego en el que habrían de adivinar los animales representados, para lo cual habrían de estar disfrazados de un animal en concreto. En este sentido, cabe destacar que, puesto que el nivel adquisitivo de las familias



puede hacer que éstas no puedan permitirse la adquisición de un disfraz de ciertas características, el docente podría encargarse de los mismos, incluso haciendo uso de diversos materiales. Y es que, sin duda, es necesario tener en cuenta que el respeto hacia la diversidad ha de comenzar por el esfuerzo del docente.

El niño o la niña que se describiese habría de esconderse tras un biombo, con el fin de que sus compañeros y compañeras no descubriesen qué animal estaría representando, por medio de su disfraz. Así pues, una vez adivinado el animal gracias a la descripción de sus características de forma oral, el niño o la niña saldría para que todos pudiesen comprobar si han acertado, al observar el disfraz. Se trataría de crear un zoo en el que cada uno de los niños y niñas tuviese un papel activo y lograse describirse de forma oral y específica.

Este taller también conllevaría una duración de media jornada lectiva, si bien, además, para elaborar el decorado, se podría hacer uso de una sesión de Educación Artística, en la que se facilitaría que el alumnado trabajase con diversos recursos, como papel continuo, témperas, acuarelas, etc., explorando distintos materiales y manipulándolos para su uso en tal representación, con el fin de crear un panel en el que se simulase un zoo. Con todo ello, se facilitaría el interés y la motivación del alumnado, así como su implicación activa desde un primer momento.

3.2.7. Abril: Séptimo taller

Bienvenidos a nuestra biblioteca de cuentos orales

Este taller se basaría en la creación de una biblioteca propia en clase. Sería una biblioteca peculiar, pues las historias que en ella se conocerían serían narradas de forma oral.

El objetivo principal, que se presenta de forma común en todos los talleres (el desarrollo de la competencia comunicativa y lingüística oral) se enlazaría con el tratamiento de contenidos propios del área de Lengua Castellana y Literatura, basados en la expresión oral (seguida de la comprensión).

Este taller, puesto en práctica durante alrededor de media jornada lectiva, también implicaría el trabajo en grupo, tal y como ocurría en el primer taller. Con el objetivo de que todo el alumnado tuviese tiempo suficiente para narrar sus historias (unos 10 minutos aproximadamente por alumno o alumna), se dividiría la clase en grupos de unas 8 personas (para formar 3 grupos de igual o similar cantidad de integrantes), de forma que cada uno de los grupos estuviese tutorizado por un adulto, encargado de escuchar y moderar las intervenciones de cada uno de los alumnos y alumnas del grupo en cuestión. Con ello, todos los niños y niñas gozarían del tiempo suficiente para hablar, pues el tutor o tutora no sería el encargado de escuchar todas las historias (lo cual supondría un menor tiempo para cada una de éstas), sino que cada grupo comenzaría a narrar sus historias de forma simultánea, pues habría una persona adulta encargada de escucharlas.

Por medio de este mecanismo, se fomentaría también un aspecto clave propio de las comunidades de aprendizaje: el aprendizaje conjunto, entre el alumnado, el profesorado y las familias. Y es que lo ideal es que algunos familiares pudiesen acudir como tutores de los pequeños grupos, construyendo un aprendizaje en común multidireccional, en el que, sin duda, todas y cada una de las personas presentes tendrían el privilegio de aprender de las demás.

Así pues, por medio de este taller se fomentaría la capacidad para recordar historias que les hayan sido narradas por cualquier persona de su entorno. Con ello, una vez más, atenderíamos a la necesidad de que todos y cada uno de los alumnos y alumnas se sientan partícipes en el aula, adquiriendo mayor autoestima para emprender un proceso de enseñanza-aprendizaje autónomo y de una riqueza sin precedentes.

3.2.8. Mayo: Octavo taller

¡Cuánto te quiero!

En este mes, coincidiendo con el día de las madres, se realizaría un taller de expresión oral con tal motivo. Así pues, el objetivo principal que supone el eje común de todos los talleres (la competencia lingüística y comunicativa), se fusionaría con la educación en valores, pues la intención principal es reforzar valores tan positivos como necesarios desde la más temprana infancia, tales como el amor, la familia, la amistad y el agradecimiento.

Debido a que se puede dar el caso de niños y niñas que, por un motivo u otro, no tienen la posibilidad de felicitar a sus madres, este día sería rebautizado como el “Día de la persona que más quieres”. Así pues, se trataría de que el alumnado expresase de forma directa todo lo que sienta por esa persona que más quiere, ya sea su madre, padre, abuelo, abuela, hermano, hermana...

Lo ideal sería que todos los familiares aludidos pudiesen acudir al centro para ser testigos de la actividad. Sin embargo, puesto que alcanzar la totalidad de familiares que puedan acudir a los centros educativos de sus niños y niñas resulta una tarea bastante

compleja (por motivos laborales o de cualquier otro tipo), lo ideal es que el docente grabase cada una de las intervenciones del alumnado, para enviárselas a los familiares, por ejemplo, vía *Whatsapp*. Y es que, afortunadamente, este sistema permite que las relaciones entre familia y profesorado sean más directas y comunes.

Haciendo uso de esta aplicación, o incluso de tutorías, lograríamos que todos los mensajes llegasen a sus destinatarios, de manera que este taller adquiriese un sentido social y familiar, mediante el cual los niños y niñas fuesen capaces de transmitir a sus familiares todo lo que sienten y por lo que les han de estar agradecidos.

La temporalización de este taller sería la establecida en los anteriores: media jornada lectiva, con el fin de dotar al alumnado del tiempo necesario para hablar y expresar todo lo que sienten y por lo que les han de estar agradecidos a sus familiares, sin necesidad de establecer un tiempo extremadamente limitado, que no les permitiese actuar con comodidad y libre expresión.

3.2.9. Junio: Noveno taller

¡Bienvenido, verano!

Este último taller iría enfocado a la despedida del curso y a la bienvenida de la época estival, tomando como objetivo principal, una vez más, el desarrollo de la competencia lingüística oral y comunicativa.

La intención es continuar fomentando en el alumnado suficiente autonomía e iniciativa personal como para ser capaces de expresar de forma oral sus deseos en vacaciones, es decir, qué les gustaría hacer en su tiempo libre, a dónde querrían viajar... Con respecto a esto último, cabe mencionar que los posibles viajes que realizasen se tomarían en un sentido desiderativo, y nunca expositivo, puesto que, dado que existen distintos grados de nivel adquisitivo de las familias, se debe evitar cualquier comparación al hablar de los planes de vacaciones de entre el alumnado.

Tal y como ocurría en los talleres anteriores, éste se realizaría a lo largo de media jornada lectiva (lo ideal sería realizarlo uno de los últimos días del curso, como despedida del mismo). Sin embargo, también se necesitaría la utilización de, al menos, una sesión lectiva de Educación Artística, con el fin de realizar el material con el que se decoraría la clase para tal ocasión (cartulinas para dibujar motivos típicos de verano, como el sol, las olas, sombrillas...).

Así pues, se tomaría este taller como despedida del curso, en el que la competencia comunicativa se fusionaría con la ilusión del alumnado por emprender una nueva etapa, tan especial en la infancia como es el periodo de vacaciones estivales.

Tras la exposición de los talleres que se plantearían a lo largo de un curso escolar, considero conveniente hacer mención a los principales métodos con los que el docente habría de realizar la evaluación del desarrollo de los mismos. Ante tal hecho, es esencial tener en cuenta que no se trataría de evaluar formalmente las intervenciones del alumnado (puesto que éstas, como he pretendido recalcar a lo largo del desarrollo de los talleres, habrían de realizarse haciendo uso de la creatividad y autonomía personal de los niños y niñas).

En vez de ello, en primer lugar se tornaría fundamental la evaluación del propio desarrollo de los talleres por parte del docente, con el objetivo de destacar aquellos puntos fuertes de los mismos, y aquéllos que, por un motivo u otro, fuesen dignos de mejorar. En segundo lugar, también sería necesario analizar ciertos aspectos referidos tanto a la actitud como a la aptitud del alumnado, sin que tales aspectos llegasen a ser expuestos en una evaluación formal o sumativa.

Así pues, para llevar a cabo tal evaluación, el docente podría grabar en vídeo el desarrollo de todos los talleres, con el fin de analizarlos atendiendo a dos vías:

- En primer lugar, con tales grabaciones el docente podría analizar ciertos aspectos generales de la evolución del alumnado, es decir, de su progreso y

actuación a lo largo del desarrollo de los talleres. Estos aspectos podrían ser evaluados mediante una rúbrica, que, a modo de ejemplo, será expuesta en el anexo I.

- En segundo lugar, conviene poner énfasis en la observación como un elemento clave con el que, además, poder evaluar el desarrollo de los talleres. Y es que, sin duda, el docente habría de encargarse de observar y recalcar determinados elementos observables a lo largo del desarrollo de los mismos, en vistas a futuras mejoras. Para tal método de evaluación, podría hacer uso de una hoja de observación en la que, a modo de rúbrica, analizase los principales aspectos enmarcados en los talleres. Tal hoja de observación será expuesta en el anexo II.

En resumen, con tales métodos pretendo hacer referencia a la necesidad de plantear una evaluación con la que el docente sea consciente de los verdaderos resultados de aprendizaje en el alumnado, erradicando la idea de tomar estos talleres como partes íntegras del currículum escolar, y tomándolos como vías transversales para conocer y atender al desarrollo de la expresión oral desde una infancia temprana.

4. Consideraciones finales

Tras la finalización de mi trabajo de fin de grado, lo principal que pretendo recalcar, a modo de conclusión, es el valor que le otorgo a mi formación recibida a lo largo de estos cuatro años de estudios universitarios, como base sobre la que poder comenzar a reflexionar acerca de un aspecto tan esencial en todo proceso educativo como es la expresión oral.

Han sido numerosas las ocasiones en las que, tanto partiendo de contenidos teóricos como, especialmente, de experiencias prácticas, he logrado adquirir una base sobre la que apoyarme en mi futura labor docente, con respecto al fomento de la expresión oral en el aula. Tal base, integrada por numerosas experiencias surgidas a lo largo de estos años, es la responsable de mi interés por el enfoque dado en este trabajo.

Y es que, tal y como he pretendido demostrar a lo largo del mismo, el desarrollo de la expresión oral desde una infancia temprana supone una temática cuyo valor ha fomentado en mi persona la voluntad de acercarme al mismo con interés y motivación, para realizar una propuesta de intervención acorde con las necesidades de aprendizaje del primer ciclo de Educación Primaria.

Tal y como he podido analizar por medio de mi experiencia a lo largo de las distintas etapas de prácticas, desgraciadamente la puesta en escena de la expresión oral suele quedar relegada a un segundo plano, de forma que se le suele otorgar más importancia a la adquisición y mejora de la lectoescritura. Así pues, parece que los procesos educativos desarrollan una progresiva independencia con respecto a la expresión oral, de forma que ésta llega a tomarse como un elemento que, a lo sumo, se desarrollará de forma implícita.

Lo irónico, en este sentido, es que si nos interesamos por conocer las opiniones tanto de docentes como de los familiares de nuestro alumnado, la mayoría coincidirán en que la competencia comunicativa es menester imprescindible de todo proceso educativo. Entonces, si se puede considerar que esta conciencia tiene un cierto nivel de arraigo, ¿a

qué se debe que, en la práctica, la expresión oral no goce de la importancia que se merece? ¿Nos enfrentamos, tal vez, a un sistema educativo en el que los únicos aspectos que parecen tener importancia son aquellos medibles mediante una evaluación sumativa? Desgraciadamente, si atiendo a mi propia experiencia, la respuesta es afirmativa.

Por medio de la realización de este trabajo, he tenido la oportunidad de fusionar mi propia experiencia junto con una fundamentación teórica clave que enmarque la necesidad de trabajar la expresión oral en el aula, de manera que todo ello sume un conjunto proyectable hacia una realidad futura, en la que pueda poner en práctica mi propuesta de intervención en un aula real.

Y es que, bajo mi punto de vista, si el desarrollo de este trabajo únicamente supusiese un conjunto de palabras escogidas al azar, sin más voluntad que la de llegar a una propuesta de forma teórica, todo este aprendizaje caería en saco roto. Es más, sería una forma de contradecir el significado de la palabra “aprendizaje”, y es que éste únicamente puede llegar a denominarse de tal forma si supone una proyección de las palabras escritas hacia una realidad más o menos temprana. En otras palabras, hacia un verdadero significado de tal proyecto en mi futura labor docente.

En definitiva, me gustaría destacar que la realización de este trabajo de fin de grado ha permitido acercarme a la realidad de nuestro sistema educativo, planteando una respuesta, una vía complementaria con la que he pretendido hacer uso de mi rol docente –el cual, por supuesto, habré de continuar configurando a lo largo de toda mi carrera profesional- para que el fomento de la expresión oral en el aula sea un hecho, y no una mera utopía.

5. Referencias bibliográficas

- Aymerich, C. (1981). *Expresión y arte en la escuela. La expresión oral*. Barcelona: Teide.
- Aznar, P.; Gargallo, B., Garfella, P. y Cánovas, P. (2010). *La educación en el pensamiento y la acción. Teoría y praxis*. Valencia: Tirant do Blanch.
- Bigas, M. (1996). La importancia del lenguaje oral en Educación Infantil. *Aula de Innovación Educativa*, (46), 5-8. Barcelona: Graò.
- Bishop, Alan J. (2000). Enseñanza de las matemáticas: ¿cómo beneficiar a todos los alumnos? En Gorgorió, Deulofeu y Bishop (Coords), *Matemáticas y educación. Retos y cambios desde una perspectiva internacional*: 35-56. Barcelona: Graò.
- Bruner, J. (1984). Los formatos en la adquisición del lenguaje. En J. L. Linaza (Comp.), *Acción, pensamiento y lenguaje*: 173-185. Madrid: Alianza.
- Cazden, C.B. (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Cerdán, I. y Maestre, C. (1996). Coordinación entre Educación Infantil y primer ciclo de Primaria en el área de lenguaje. Hagamos un trato. *Aula de Innovación Educativa*, (46), 33-40. Barcelona: Graò.
- De Francisco, I. R., Sánchez, O. G., & Santana, A. P. (1993). La enseñanza del lenguaje oral en la Educación Primaria. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (18), 59-66.
- España. Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*. 1 de marzo de 2014. Núm. 52.
- Esteve, J.M. (1994). *El malestar docente*. Barcelona: Paidós.
- Esteve, J. M. (2010). *Educación: un compromiso con la memoria*. Barcelona: Octaedro.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: the theory of Multiple Intelligences*. Nueva York: Basic Books.
- López, A. y Encabo, E. (2001). *Mejorar la comunicación en niños y adolescentes*. Madrid: Pirámide.

Marcelo, C. (2001). Aprender a enseñar para la Sociedad del Conocimiento. *Revista complutense de educación*, 12 (2), 531.

Núñez, M.P. (2003). *Didáctica de la comunicación oral: bases teóricas y orientaciones metodológicas para el desarrollo de la competencia discursiva oral en la educación obligatoria*. Madrid: Grupo Editorial Universitario.

Ortega, R., Mora, J. y Jäger, T. (eds.) (2007). *Actuando contra el bullying y la violencia escolar. El papel de los medios de comunicación, las autoridades locales y de Internet*. Landau (Alemania): Empirische Paedagogik e.V. Disponible en: <http://www.bullying-in-school.info>

Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: teacher expectation and pupils' intellectual development*. Nueva York: Holt.

Sánchez-Cano, M., Cabra, M.C., Comallonga, L., Escudé, N., Font, E., Forés, N. Fuster, M., et al. (2009). *La conversación en pequeños grupos en el aula*. Barcelona: Graó.

Santos Guerra, M.A. (2010). Ladrones de sueños. *La Opinión de Málaga*. [En línea]. 15 de mayo de 2010. [Fecha de consulta: 17 de abril de 2015]. Disponible en: <http://blogs.opinionmalaga.com/eladarve/2010/05/15/ladrones-de-suenos>.

Vigotsky, L.S. (1983): *Lenguaje y pensamiento*. Buenos Aires: La Pléyade.

Waite, W.; Jackson, M. Diwan, A. (2003). *The conversational classroom*. Boulder. Universidad de Colorado.

Zaragoza, F. (1993). La lengua oral en la formación de maestros de Educación Primaria. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (18), 67-73.

6. Anexos

A continuación, se expondrán los recursos de evaluación con los que se podría evaluar tanto la evolución de la actitud y aptitud del alumnado en los talleres, como el desarrollo de los mismos.

- Anexo I

Por medio de esta rúbrica, se pretende llegar a la evaluación de aspectos generales referentes a la evolución del alumnado a lo largo del desarrollo de los talleres.

El docente utilizaría la siguiente rúbrica para cada alumno y alumna, y la completaría teniendo en cuenta la evolución a lo largo de todos los talleres, es decir, completaría una rúbrica por estudiante, analizando la actuación de cada uno de los sujetos, una vez realizados todos los talleres.

Como mencioné anteriormente, para poder analizar las actuaciones del alumnado, resultaría realmente conveniente la grabación de los talleres, con el fin de poder detectar todos aquellos elementos evaluables de forma precisa y detallada, anotando, además, otras observaciones que considerase convenientes.

Tal recurso de evaluación supondría una perfecta forma para detectar diversos aspectos referidos tanto a la capacidad del alumnado para desarrollar la competencia comunicativa de forma autónoma, como su actitud en el desarrollo de los talleres, pues es esencial que ésta se base en todo momento en el respeto y la tolerancia hacia los demás.

Así pues, un ejemplo de rúbrica mediante la cual evaluar diversos aspectos como los mencionados anteriormente, sería la siguiente:

RÚBRICA DE ASPECTOS GENERALES (EVOLUCIÓN DEL ALUMNADO)				
Nombre alumno/alumna:				Curso:
	Debe mejorar	Aceptable	Bastante satisfactorio	Observaciones
Muestra interés por participar de forma activa en los talleres.				
Utiliza su autonomía y creatividad para expresarse de forma oral.				
Aporta ideas coherentes y fundamentadas.				
Muestra capacidad autónoma para solucionar problemas, aportando alternativas a los mismos, tanto en la preparación de los talleres como en el desarrollo de éstos.				
Muestra respeto por sus compañeros y compañeras, aceptando sus ideas.				
Muestra respeto por el docente.				
Muestra buena disposición para ayudar a sus compañeros y compañeras.				
Presta atención ante las indicaciones del docente.				
Se preocupa por mantener los recursos utilizados en buenas condiciones.				
Otras observaciones:				

- Anexo II

A continuación, expondré la hoja de observación que el docente podría usar para realizar la evaluación del desarrollo de los talleres, la cual, como mencioné anteriormente, tendría como objetivo detectar los aspectos fuertes y débiles del desarrollo de los mismos, con el fin de establecer mejoras futuras.

Así pues, la siguiente hoja de observación supondría un recurso con el que el docente podría llevar a cabo tal evaluación, de manera que podría valorar los siguientes ítems a modo de rúbrica, acompañados, además, de un espacio en el que señalar las observaciones que considerase oportunas. Cabe mencionar que habría de cumplimentar una hoja para cada uno de los talleres, al final del desarrollo de los mismos. Tal plantilla se mostrará de forma completa en la página siguiente.

RÚBRICA DE ASPECTOS GENERALES (DESARROLLO DE LOS TALLERES)				
Aspectos analizables del desarrollo del taller número: ____	Grado de la consecución de los mismos			Observaciones
	Debe mejorar	Aceptable	Bastante satisfactorio	
Recursos para favorecer la motivación del alumnado antes del taller.				
Recursos para favorecer la motivación del alumnado durante el taller.				
Recursos para favorecer la motivación del alumnado tras el taller.				
Ajuste del desarrollo del taller al tiempo disponible.				
Grado de utilidad de la intervención de otras personas adultas.				
Grado en el que se han solventado los imprevistos a lo largo del desarrollo del taller.				
Grado en el que se han aprovechado las sesiones lectivas de otras áreas transversales para elaborar algún recurso del taller.				
Grado en el que se han trabajado los diversos contenidos y objetivos transversales propuestos del taller.				
Otras observaciones:				