




La oralidad en la Escuela Primaria: una mirada desde el profesorado y el alumnado

Nicoletta FallarinoUniversidad de Málaga (España). Facultad de Ciencias de la Educación ✉ **Analía E. Leite Méndez**Universidad de Málaga (España). Facultad de Ciencias de la Educación ✉ **Raúl Cremades**Universidad de Málaga (España). Facultad de Ciencias de la Educación ✉ <https://dx.doi.org/10.5209/iced.93971>

Recibido: Enero 2024 • Evaluado: Marzo 2024 • Aceptado: Mayo 2024

Resumen: Introducción: Las investigaciones recientes coinciden en señalar la necesidad de establecer modelos didácticos estables, eficientes y prácticos para la mejora de la competencia oral en la escuela primaria. Para ello resulta primordial conocer la realidad actual de los centros educativos no solo a través de la acción docente sino también desde la perspectiva del alumnado. Método: Con el objetivo de identificar y analizar las estrategias didácticas relacionadas con la expresión oral en una escuela pública rural de la provincia de Málaga (España), se ha llevado a cabo un estudio de caso con los siguientes instrumentos cualitativos para la recogida de datos: observaciones de clases durante un mes, entrevistas a todo el profesorado del centro (n=12) y grupos de discusión con el alumnado de todos los cursos (6 grupos). Resultados: Se han recabado las principales inquietudes, logros y retos del profesorado –como la falta de formación específica sobre oralidad o las dificultades para su evaluación–, y también del alumnado –como el miedo escénico o la necesidad de memorización–. Conclusiones: En este centro se otorga una gran consideración a las actividades orales y a su variedad; no obstante, las crecientes limitaciones lingüísticas del alumnado suponen un estímulo para seguir mejorando y profundizando en este aspecto esencial del aprendizaje.

Palabras clave: expresión oral; educación primaria; personal docente; estudio de casos; método de enseñanza.

[ENG] Orality in Primary School: a view from teachers and students

Abstract: Introduction: Recent research coincides in pointing out the need to establish stable, efficient and practical didactic models for the improvement of oral competence in elementary school. For this purpose, it is essential to know the schools' current reality not only through the teachers' actions but also from the students' perspective. Method: In order to identify and analyze the didactic strategies related to oral expression in a rural public school in the province of Malaga (Spain), a case study was carried out with the following qualitative instruments for data collection: classroom observations during one month, interviews with all the teachers of the center (n=12) and discussion groups with students of all grades (6 groups). Results: The main concerns, achievements and challenges of the teaching staff –such as the lack of specific training on orality or the difficulties in its evaluation–, and also of the students –such as stage fright or the need for memorization– have been collected. Conclusions: In this center, great consideration is given to oral activities and their variety; nevertheless, the students' increasing linguistic limitations are a stimulus to continue improving and deepening this essential aspect of learning.

Keywords: oral expression; primary education; teaching personnel; case study; teaching method.

Sumario: 1. Introducción. 2. Metodología. 2.1. Fuentes y estrategias de información. 2.2. Sistema de categorías. 2.3. Principios éticos. 3. Resultados y análisis. 3.1. La oralidad en el aula: actividades y metodologías de comunicación oral y escucha, 3.2. Límites y dificultades de la didáctica de la oralidad. 3.3. Formación del profesorado sobre la adquisición de la competencia oral. 3.4. Métodos y recursos para la evaluación de la oralidad. 3.5. Percepciones y reflexiones del profesorado sobre la importancia de trabajar la oralidad en el aula. 3.6. Comparativa entre escritura y oralidad. 3.7. Rol de la familia en la evolución de las destrezas orales. 3.8. Experiencias profesionales en otros centros educativos. 3.9. La oralidad en la propia experiencia escolar del profesorado. 6. Conclusiones. 7. Referencias.

Cómo citar: Fallarino, N.; Leite Méndez, A. E.; Cremades, R. (2025). La oralidad en la Escuela Primaria: una mirada desde el profesorado y el alumnado. *Revista Complutense de Educación* 36(3), 407-419

1. Introducción

Los estudios teóricos sobre las distintas perspectivas de la oralidad (sociocultural, antropológica, retórica, lingüística, literaria, discursiva, pragmática y educativa) señalan tres dimensiones (además de la no verbal) en las que se inscriben los componentes principales del lenguaje oral: 1) dimensión contextual: se trata del ámbito físico, social y estado psicológico en el que se realiza la comunicación oral (Fonseca Yerena et al., 2011); 2) dimensión discursiva: el uso de la lengua hablada se organiza más como “diálogo vivo” (Gutiérrez Ríos, 2011, p. 28) que como código, aunque cada género tiene una estructura; y 3) dimensión lingüística: la lengua oral se establece alrededor de una estructura gramatical con distintos niveles: fónico, léxico, morfo-sintáctico y semántico (Yépez y Padilla Álvarez, 2021).

Esta complejidad de la lengua oral implica la necesidad de una didáctica específica, analítica y reflexiva, ya que, como afirma Garrán Antolínez (1999), “a hablar no solo se aprende hablando sino también reflexionando y analizando tanto las propias producciones como las ajenas tomadas como modelos” (p. 111). En definitiva, la reflexión, el autoanálisis y el modelaje son estrategias imprescindibles –aunque no las únicas– para el desarrollo de la competencia oral (Dobinson y Dockrell, 2021; Hidalgo López et al., 2024; Navarro, 2024; Vilà i Santasusana y Castellà Lidon, 2021).

A pesar del reconocimiento cada vez mayor de la relevancia de la didáctica de la expresión oral, “la oralidad en el aula ha sido desarrollada de manera escasa, puesto que las prácticas de los maestros están fundamentadas en especial en enseñar a leer y escribir” (Escudero Díaz, 2023, p. 92). Navarro (2024) señala la importancia de “desarrollar en la escolaridad obligatoria la oralidad calculada, formal y pública, propia de culturas letradas, que coexiste con la escritura y mantiene con ella relaciones de referencia e influencia diversas” (p. 114).

Son numerosas las investigaciones recientes que resaltan esta reticencia hacia la creación y concreción de modelos didácticos consolidados y estables para la oralidad (Arias Cortés, 2017; Hidalgo López et al., 2024; Martín Vegas, 2021; Rodero-Antón y Rodríguez-de-Dios, 2021; Santamarina Sancho y Núñez Delgado, 2018). Los principales factores que explican la manifiesta desatención hacia la didáctica de la oralidad son: a) de orden histórico y tradicional; b) relacionados con la evaluación; y c) basados en la concepciones y creencias del profesorado (Gràcia et al., 2021; Gutiérrez Ríos, 2011; Iñesta Meña e Iglesias Montes, 2021; Martín Vegas, 2021; Martín Vegas y Chireac, 2022).

Hasta la mitad del siglo XX las propuestas teóricas y pedagógicas en favor de los usos orales han sido muy escasas. La falta de una teoría sociolingüística y didáctica organizada sobre la oralidad no ha permitido tener modelos estructurados a los que el profesorado pudiese acceder para programar y trabajar en el aula (Ávila Zambrano et al., 2023). Incluso en la actualidad, “no hay aportaciones con pautas de intervención concretas que vayan más allá del conocimiento de los rasgos que caracterizan este tipo de discurso” (Martín Vegas, 2021, p. 96).

Tanto en la educación universitaria inicial del profesorado como en su formación continua, la didáctica de la oralidad no ha ocupado el destacado papel que le corresponde (Domingo Segovia et al., 2010; Fallarino et al., 2020; González Argüello et al., 2017); y tampoco en los planes de estudio actuales de los grados de Educación Primaria (Martín Vegas, 2021; Martín Vegas y Chireac, 2022).

Se hace, por tanto, muy necesario el refuerzo de la formación didáctica tanto en la etapa inicial universitaria como en la actualización permanente del profesorado (Gràcia, 2020; Gràcia et al., 2024; Martín Vegas y Chireac, 2022; Santamarina Sancho y Núñez Delgado, 2018). El pertinente estudio de Martín Vegas (2021) revela claramente el reconocimiento y la autoconsciencia, por parte del personal docente de Educación Primaria en activo, de significativas carencias tanto en sus propias competencias orales como en la didáctica de la oralidad.

La evaluación de la oralidad supone una de las dificultades más notables para que el profesorado ponga en práctica metodologías innovadoras en el aula. Algunos de los aspectos que influyen en ello son la falta de preparación didáctica del profesorado, el componente afectivo de la expresión oral, o la volatilidad del habla (Gràcia et al., 2024; Iñesta Meña e Iglesias Montes, 2021; Núñez Delgado, 2003). El uso de rúbricas rigurosas para la evaluación de la expresión oral, que se han revelado como un eficaz instrumento, todavía no se ha generalizado entre el profesorado (Wiertz et al., 2022). Además, resulta esencial que en el proceso se otorgue tiempo suficiente en clase para la preparación de las intervenciones orales (Colognesi y Deschepper, 2021; Stordeur et al., 2022).

Recientes estudios sostienen la necesidad de enseñar y motivar al profesorado a elaborar materiales específicos para la enseñanza de la lengua oral, para pasar de una formación teórica a una dimensión práctica que pueda ser aplicada en clase y paliar así la escasez de recursos concretos y adaptados (Adam Alcocer, 2023; Ávila Zambrano et al., 2023; Magalhães et al., 2023). Por su parte, Martín Vegas (2021, p. 106) defiende que existe una limitación sobre todo de orden metodológico, y su estudio “confirma la deficiente didáctica de la lengua oral en las escuelas en cantidad (conciencia de los estudiantes y maestros, dedicación en los libros de texto, ausencia de pruebas orales) y en calidad (metodología de los libros de texto y cuestionario de los maestros)”. Por su parte, Rodero-Antón y Rodríguez-de-Dios (2021) especifican que se debería dedicar más tiempo en clase a las actividades relacionadas con la escucha activa. En este sentido, Iñesta Meña e Iglesias Montes (2021) han constatado que se realizan más actividades orales de producción que de recepción.

Otro aspecto francamente mejorable es el trabajo de la oralidad con recursos digitales, con especial hincapié en las prácticas de vídeo para comprobar posibilidades de mejora del alumnado (Colognesi et al., 2023). En el mismo sentido, Tosi (2020, p. 141) afirma que “la escuela no puede soslayar que las mediaciones tecnológicas revelan un potencial alternativo y habilitan múltiples formas –antes inimaginadas– de acceder a los textos orales”. También se deberían utilizar las TIC para prácticas de modelado y aportar un enfoque lúdico que contribuya a completar y enriquecer las sesiones didácticas (Hidalgo López et al., 2024).

En el estudio de Ochoa-Sierra (2022) acerca del conocimiento construido y publicado (2014 a 2019) sobre la enseñanza de la oralidad en el ámbito educativo formal, los resultados reflejan que en los últimos años se ha producido un aumento de investigaciones en relación con la enseñanza de la lengua inglesa en la escuela y en la universidad; sin embargo, “la oralidad en L1 sigue siendo menos investigada y promovida” (p. 68). También se señala una discrepancia a favor de la escritura y de la lectura en investigaciones que confirman que, aunque haya aumentado el número de estudios sobre la oralidad, los primeros siguen ocupando un espacio predominante (Quitián Bernal, 2017).

Ochoa-Sierra (2022) señala entre las tareas pendientes en la investigación de la oralidad una mayor atención a la práctica de la oralidad en la educación básica, lo que también confirman Gràcia et al. (2020). Escudero Díaz (2023) matiza que las investigaciones deberían ser de corte cualitativo: “Es fundamental que los maestros reflexionen sobre sus prácticas de oralidad, se pregunten de forma crítica sobre su quehacer y se planteen rutas de mejoramiento en las que expresarse de manera oral tenga sentido como práctica sociocultural dentro de la escuela y fuera de ella” (p. 93).

El objetivo general del presente estudio es, por una parte, analizar las estrategias didácticas para el desarrollo de la competencia oral que se llevan a cabo en un centro educativo rural de la provincia de Málaga, y, por otra parte, indagar en las percepciones, actitudes, dificultades y retos del profesorado y alumnado de esta escuela en relación con la didáctica de la expresión oral. En este informe se presentan resultados parciales de la tesis doctoral titulada *Estudio multicaso sobre la didáctica de la oralidad en tres escuelas públicas de Educación Primaria en Málaga (España)*, que se está llevando cabo en el Programa de doctorado de Educación y Comunicación Social de la Universidad de Málaga.

2. Metodología

La investigación realizada se enmarca en una perspectiva cualitativa (Creswell, 1998; Gibbs, 2022; Vasilachis de Gialdino, 2006) donde la mirada de distintos actores del proceso de enseñanza-aprendizaje resulta fundamental para explorar, indagar y comprender cómo se trabaja la oralidad en la escuela primaria. El proceso interpretativo propio de este enfoque se asienta en distintas tradiciones metodológicas donde el estudio de casos constituye una línea de trabajo que asume esta investigación.

El estudio matriz se ha focalizado en tres centros educativos de Infantil y Primaria, aunque a los efectos de este artículo se presentan los resultados del primer caso indagado. Se quiere conocer cómo se trabaja la competencia oral, qué estrategias se utilizan, la visión del profesorado y alumnado en el día a día de esta realidad educativa.

Según Stake (1999, 2013) y Simons (2011) el estudio de casos constituye una manera de captar y comprender la complejidad propia de la vida social, en este caso, escolar, recuperando los significados de los actores, profesorado y alumnado, en el trabajo con la oralidad. El centro investigado tiene las siguientes características:

- Es una escuela pública rural situada en un pueblo de la provincia de Málaga con alrededor de mil habitantes.
- Pertenece al Proyecto de Comunidades de Aprendizaje de la Junta de Andalucía.
- Tiene una sola línea educativa, con un total de 85 alumnos para el curso 2022/23.
- Acoge mayoritariamente alumnado originario del pueblo donde se sitúa.

Las estrategias metodológicas llevadas a cabo fueron: observaciones de clases, entrevistas al profesorado, grupos de discusión con el alumnado de todas las clases y revisión de la documentación del centro. El tiempo de observación ha sido de un mes.

El análisis realizado ha sido de tipo cualitativo mediante la técnica de triangulación de los datos obtenidos para conectar ideas, establecer diferencias y contrastar con la literatura científica la información obtenida.

2.1. Fuentes y estrategias de información

Observación: Durante el periodo de permanencia en el centro educativo la observación se focalizó en las dinámicas relacionales y comunicativas entre profesorado y alumnado; el tipo de lenguaje oral empleado por parte del estudiantado; las actividades propuestas respecto a las cuatro destrezas lingüísticas (habla, escucha, lectura y escritura); las estrategias de enseñanza empleadas en las distintas asignaturas y aquellas más específicas sobre la oralidad.

Entrevistas semiestructuradas: Se ha entrevistado a todo el profesorado del centro (n=12), ya que la competencia oral es transversal a cualquier asignatura y por tanto implica a la totalidad del personal educativo que trabaja con el alumnado (en el Anexo 1 se incluye el guion de las preguntas planteadas en las entrevistas).

Grupos de discusión: En cada clase se ha formado un pequeño grupo de alumnado, máximo 6/8 personas (6 grupos en total), con la moderación de un miembro del equipo investigador (Porto Pedrosa y Ruiz San Román, 2014). Según la metodología y la finalidad del estudio, ha sido suficiente realizar un grupo de discusión para cada clase. La selección de la muestra del grupo ha sido a criterio de cada tutor o tutora; se ha intentado mantener el equilibrio entre los sexos y que se tratase de alumnado con cierta fluidez de lenguaje conforme a su franja de edad (en el Anexo 1 se incluye el guion de las preguntas planteadas en los grupos de discusión).

Revisión documental: Se ha analizado la documentación relativa al Plan de Centro que pudiera resultar útil para los propósitos de este estudio, completando y enriqueciendo la información recopilada.

2.2. Sistema de categorías

Tras el análisis de las entrevistas al profesorado, del diario de campo procedente de la observación, del Plan de Centro y de los grupos de discusión con el alumnado emergieron nuevos elementos de interés significativos para las finalidades del estudio, de tal manera que a partir de las *precategorias* trazadas como base, se perfilaron las categorías definitivas con las que se definen los resultados de dicha investigación, con un total de nueve, tal como se presentan en la tabla 1.

Tabla 1. Precategorías o dimensiones de interés, categorías definitivas y su definición

Precategorías o dimensiones de interés	Categorías definitivas	Definición de las categorías definitivas
Métodos y tipologías de actividades orales en el aula de primaria: comunicación oral y escucha activa	La oralidad en el aula: actividades y metodologías de comunicación oral y escucha	Prácticas reales y técnicas didácticas específicas con diversos formatos
Límites y dificultades para trabajar la oralidad en el aula	Límites y dificultades de la didáctica de la oralidad	Problemática, obstáculos y adversidades experimentadas por el profesorado y por el alumnado
Formación del profesorado	Formación del profesorado sobre la adquisición de la competencia oral	Oportunidades de formación inicial y continua de modo individual o institucional
Evaluación de la competencia oral	Métodos y recursos para la evaluación de la oralidad	Frecuencia, tipos y relevancia del proceso evaluativo en los propósitos curriculares
Percepción del profesorado sobre la importancia de trabajar la oralidad en el aula y sus posibles efectos para su mejora	Percepciones y reflexiones del profesorado sobre la importancia de trabajar la oralidad en el aula	Ideas y opinión crítica sobre el tiempo y el modo de trabajar la oralidad y la escritura en la escuela
Confrontación entre oralidad y escritura	Comparativa entre escritura y oralidad	Motivos para la diferencia entre el prestigio y la práctica de las destrezas orales y escritas
Categorías emergentes	Rol de la familia en la evolución de las destrezas orales	Importancia del tratamiento de la oralidad en el ámbito familiar de procedencia del alumnado
	Experiencias profesionales en otros centros educativos	Comparativa entre el trabajo con la oralidad en el centro actual y en destinos pasados
	La oralidad en la propia experiencia escolar del profesorado	Reflexión sobre la influencia de las prácticas experimentadas en la escolarización propia

Fuente: Elaboración propia.

2.3. Principios éticos

En la fase previa de organización, las personas responsables del centro examinaron y aprobaron la documentación necesaria para la recogida de los datos y concedieron los permisos para la entrada del equipo investigador al campo de investigación: compromiso de confidencialidad (González Ávila, 2002), autorizaciones para grabar entrevistas y grupos de discusión, consentimiento informado, certificado negativo de delitos de naturaleza sexual. Todos los datos sensibles o confidenciales y los nombres de las personas participantes en la investigación fueron codificados y sustituidos con pseudónimos respetando su anonimato. Cada transcripción de entrevistas fue enviada a su informante y se obtuvieron las respuestas de aprobación sobre la legitimidad de la información.

3. Resultados y análisis

La información obtenida ha sido triangulada entre los cuatro métodos usados en este estudio para la recogida de los datos, es decir, entrevistas, observación, grupo de discusión y plan de centro, con el fin de validar la consistencia y aumentar la comprensión de los hallazgos de la investigación. Se presentan a continuación los resultados y análisis por categorías (para ejemplificar y enriquecer el análisis, en el Anexo 3 se incluyen extractos nodales literales de cada categoría).

3.1. La oralidad en el aula: actividades y metodologías de comunicación oral y escucha

Entre las actividades en las que destaca el uso del lenguaje oral, el profesorado del centro otorga especial relevancia a la asamblea; es considerada un recurso valioso usado casi a diario que constituye un momento de intercambio y de diálogo compartido entre alumnado y profesorado. En este espacio de encuentro la oralidad desempeña diversas funciones: sirve para que se aclaren y solucionen conflictos

entre discentes; para expresar sus emociones; se habla para comunicar pensamientos sobre temas propuestos o de interés general; el profesorado aclara y pregunta sobre cuestiones de distinto tipo: deberes, proyectos de aula, incomprensiones de argumentos o actividades.

Otro de los aspectos de la oralidad que se estimula y fortifica en este espacio de diálogo es la habilidad de escucha activa o comprensión oral. Durante la asamblea se practican, refuerzan y mejoran las normas básicas de interacción oral y en las que subyacen los principios básicos de cortesía y colaboración lingüística.

Durante las actividades didácticas en las diferentes asignaturas se ha podido apreciar, sobre todo con la observación directa, que el profesorado fomenta una participación activa del alumnado: no se insta al silencio, sino más bien a que se tome la palabra para opinar, explicar, resumir, argumentar, reflexionar, contar, contrastar y describir según el tipo de tarea que se está llevando a cabo.

En lo referente a la habilidad de escucha, se encuentran congruencias con lo que expresa el alumnado en los grupos de discusión. Los discentes de segundo a sexto curso atribuyen a la escucha un papel fundamental como elemento constituyente de las normas básicas que regulan la comunicación entre personas (en el Anexo 2 se exponen de forma esquemática las ideas principales del análisis de todos los grupos de discusión).

3.2. Límites y dificultades de la didáctica de la oralidad

Entre las dificultades encontradas en la comunicación oral del alumnado, el profesorado señala una serie de deficiencias en la dimensión lingüística de transmisión del mensaje a nivel léxico, morfosintáctico y fonológico (prosodia). En particular, en referencia al vocabulario, la mayoría de las personas entrevistadas destaca que el estudiantado de todos los cursos presenta un lenguaje poco variado y limitado, con lo que la calidad de sus discursos está por debajo de la franja de maduración en que se encuentra.

Otra limitación que se evidencia es la memorización del discurso a exponer. En algunas ocasiones no son capaces de apoyarse en un guion, acabando por leer su presentación en lugar de expresarla oralmente de manera coherente y cohesionada. Mientras que para el alumnado, por lo que precisa en los grupos de discusión (alumnado de 4º, 5º y 6º), el aprendizaje mnemónico de su comunicación equivale a cómo hay que aprenderse o estudiar el argumento. Esta discrepancia sugiere que el profesorado debería revisar el planteamiento didáctico de las exposiciones e intervenir con actividades preparatorias más precisas. También se puede relacionar cierta superficialidad y dificultades en la expresión oral con motivos de orden sociológico (Álvarez Álvarez, 2012), debido a las actuales condiciones educativas y familiares en las que crecen los discentes.

En lo relativo a las presentaciones orales en público, las mayores dificultades que el alumnado encuentra, y que evidencia en los grupos de discusión, coinciden con las que subraya el profesorado: fuerte nerviosismo y sensación de vergüenza para enfrentarse al público, así como preocupación por no acordarse del argumento a exponer.

3.3. Formación del profesorado sobre la adquisición de la competencia oral

La mayor parte del profesorado afirma no haber tenido casi ningún tipo de formación específica acerca de metodologías y actividades didácticas sobre oralidad. Solamente algunas personas entrevistadas han realizado cursos sobre la creación y narración de cuentos en voz alta. Otro aspecto relevante que ha emergido de docentes especialistas en asignaturas no lingüísticas, es su escasez de conocimientos sobre la competencia oral porque tanto en la universidad como en su formación permanente han ido centrándose en experiencias formativas inherentes a su especialidad.

Aunque el profesorado se muestre dispuesto e interesado en obtener una actualización más concreta sobre expresión y comprensión oral, también señala que los Centros de Profesorado y otros organismos de formación no ofrecen casi nada al respecto. Las afirmaciones del profesorado encuentran reflejo en la literatura académica y en los estudios sobre la preparación inicial del profesorado (González Argüello et al., 2017; Martín Vegas y Chireac, 2022).

3.4. Métodos y recursos para la evaluación de la oralidad

Para la evaluación de las destrezas orales, el profesorado considera importante valorar y supervisar a diario cómo se expresan los discentes según el tipo de discurso oral al que se enfrentan. En la observación se corrobora que prestan considerable atención a la evaluación de las exposiciones orales donde el discente debe expresarse en público por medio de un registro formal y de un género discursivo no espontáneo, ya que requiere planificación y ensayos previos. Suelen grabarlas en audio o vídeo con el fin de revisarlas y analizarlas con su alumnado, porque saben que esta auto, hetero y coevaluación resulta esencial para que quienes aprenden conozcan aquellos aspectos que pueden corregir y perfeccionar.

Los criterios de evaluación de la lengua oral utilizados por el profesorado de este centro son congruentes con las indicaciones de la literatura académica que considera la coevaluación de las presentaciones orales como parte integrante de la enseñanza y de su camino de aprendizaje (Vilà i Santasusana y Castellà i Lidon, 2016). En este sentido son esenciales la valoración grupal, el soporte del profesorado durante la fase de planificación y ensayo, sus sugerencias y las grabaciones.

3.5. Percepciones y reflexiones del profesorado sobre la importancia de trabajar la oralidad en el aula

La mayoría del profesorado relata que cuando detecta en el alumnado incertidumbres y deficiencias en la comunicación diaria y en la expresión oral más formal (en particular en la exposición) interviene brindándole pautas concretas, motivándolo y reforzando con actividades concretas. Tras las medidas didácticas y el soporte proporcionado, se ha apreciado una evolución positiva, especialmente en los siguientes aspectos: nivel de preparación y capacidad comunicativa; fluidez verbal y soltura, ampliación del vocabulario; disminución del miedo escénico; mayor seguridad y desenvolvimiento en las exposiciones orales.

La labor del profesorado en lo que respecta a la detección, diagnóstico e intervención precisa y repetida sobre aquellas dimensiones problemáticas de la oralidad más formal, está en sintonía con las principales indicaciones señaladas en la literatura académica especializada (Arias Cortés, 2017; Gràcia et al., 2020; Payrató, 2016; Quitián Bernal, 2017).

Además, la línea de trabajo y las indicaciones didácticas que el profesorado propone concuerdan con lo que autores como Dolz (en Navarro, 2023) sostienen respecto a la importancia de detenerse en las carencias de la construcción discursiva del alumnado cuando se expresa oralmente y planificar la enseñanza a partir de estas limitaciones, aparte de tener en cuenta sus potencialidades lingüísticas.

3.6. Comparativa entre escritura y oralidad

Al plantear una confrontación entre oralidad y escritura, buena parte del profesorado considera que todavía la escritura sigue siendo predominante en la didáctica. Alega distintos motivos:

- Resulta más fácil para el profesorado evaluar y estructurar una actividad por medio de una tarea escrita que oral, le deja más libertad de acción didáctica y tiempo.
- Con frecuencia los contenidos del libro de texto dictaminan la organización de las actividades, que suelen ser en prevalencia de lectoescritura.
- La amplitud de los contenidos y objetivos de la programación docente, además de la escasez de tiempo, llevan con frecuencia a dar más relieve a los aspectos morfosintácticos y gramaticales de la expresión escrita, con menoscabo de la comunicación oral más formal.
- El hecho de ser una competencia que no se evalúa por medio de un examen oficial hace que se desestime más su didáctica.

3.7. Rol de la familia en la evolución de las destrezas orales

Otro núcleo de interés tiene que ver con el ambiente familiar de procedencia del estudiantado. Más de la mitad de las personas entrevistadas relata que en general el nivel sociocultural de alumnado es medio-bajo (lo que también viene reflejado en el Proyecto Educativo del Centro), y esto condiciona e influye en su repertorio lingüístico, que resulta ser bastante restringido y escaso de léxico. La falta de amplitud de vocabulario se traduce en una mayor dificultad para la construcción de discursos bien estructurados, por la dificultad de encontrar términos adecuados para formular oraciones claras, suficientemente cohesionadas y comprensibles para quienes escuchan.

Pero no se trata solo de crecer en un entorno cultural limitado, también hay otra cuestión que preocupa al profesorado: el modo en que se gestiona actualmente la jornada extraescolar parece repercutir negativamente en el desarrollo y progreso de las habilidades comunicativas de los discentes. El motivo es que tienen menos oportunidades para interactuar y comunicarse en el entorno familiar, que representa el primer andamiaje para aprender e implementar el lenguaje oral. En concreto, los aspectos implicados que se evidencian son: navegación intensa en internet o uso excesivo de videojuegos (implica rapidez y superficialidad de codificación de la información recibida con disminución de capacidad de reflexión), mayor aislamiento, menos tiempo empleado en escuchar cuentos y lecturas, menor socialización entre pares y reducción de conversaciones con familiares.

3.8. Experiencias profesionales en otros centros educativos

Al hablar de su experiencia profesional en este colegio, el profesorado recuerda y señala espontáneamente otros centros en los que ha trabajado. En relación a la oralidad, subraya particularidades y contrastes sobre las estrategias didácticas empleadas. De tal manera que se abre una comparativa entre esta escuela y otras conocidas.

Una parte de las personas entrevistadas destaca que en este centro se trabaja de manera innovadora, diferente, en el sentido que el profesorado en general sigue su método de enseñanza en línea con el currículo, pero tiene un margen de libertad y autonomía didáctica para promover actividades donde la oralidad está “bien atendida”. El libro de texto se emplea como apoyo a la didáctica sin que condicione las elecciones pedagógicas y metodológicas. Por el contrario, consideran que en otros colegios donde han estado, en términos generales, el profesorado tiende a privilegiar actividades escritas que proceden principalmente del libro de texto, que se convierte en el referente central de la didáctica, con una parte exigua de ejercicios orales.

Tales consideraciones confirman que la oralidad necesita de metodologías y estrategias específicas de enseñanza según el tipo de discurso a emitir y el contexto. Cuando esta preparación y aprendizaje sistemáticos se llevan a cabo, se puede comprobar una mejora y evolución en la calidad de la expresión oral.

3.9. La oralidad en la propia experiencia escolar del profesorado

Algunas personas del equipo docente del centro rememoran su propia experiencia como estudiantes y refieren que no hacían exposiciones orales, ni recibían indicaciones precisas sobre cómo hablar usando un lenguaje formal delante de un público. Las actividades eran prevalentemente de lectoescritura y se priorizaban los elementos gramaticales de la lengua escrita; el diálogo entre profesorado y alumnado no era habitual, más bien, la tendencia general era “silenciar” a los discentes. En definitiva, no se contemplaba una didáctica para la expresión y comprensión oral. Y reconocen que esta falta de prácticas orales más formales ha generado problemas para enfrentarse a exposiciones orales en etapas sucesivas como la universitaria.

Dicha experiencia refleja la orientación pedagógica dominante en su época, o sea, una didáctica adultocéntrica, construida en torno a la clase magistral, con prevalencia de explicaciones docentes, exigua posibilidad de intervención del alumnado y ejercicios escritos. Con lo que se imponía la hegemonía de la lengua escrita mientras que el lenguaje oral desempeñaba un papel sin peso alguno a nivel académico, en el que el “buen hablar” se apoyaba en las normas del lenguaje escrito (Gutiérrez Ríos, 2011; Núñez Delgado 2003, 2011).

Por el contrario, el fomento en la actualidad de situaciones comunicativas en el aula que antes eran reprimidas, ha animado, sin duda, al profesorado de este centro a hacer un uso mayor y diversificado de la expresión oral, promoviendo el progreso de aquellos aspectos más informales del lenguaje oral que complementan el aprendizaje de corpus discursivos más complejos e incitan al avance del potencial expresivo oral.

4. Conclusiones

En referencia a la tipología de actividades orales que se llevan a cabo con el alumnado y al grado de consideración que se otorga a la oralidad, en este centro el profesorado potencia regularmente la realización de múltiples tareas donde el lenguaje oral se despliega según diferentes grados de formalidad. En consecuencia, los discentes de este centro pueden experimentar diferentes registros orales que van desde los más informales y coloquiales hasta aquellos donde tienen que usar un lenguaje más preciso y formal.

El profesorado es consciente de que para mejorar las destrezas comunicativas de su alumnado hay que brindarle la oportunidad de hablar y escuchar con atención, por tanto, dejan momentos y “espacios” significativos a lo largo de la semana para que los discentes se expresen de múltiples maneras. Además, el planteamiento pedagógico de este centro educativo, por ser Comunidad de Aprendizaje, pone la comunicación oral en el centro de la acción didáctica, ya que el “aprendizaje dialógico” está en el fundamento de las enseñanzas.

En cuanto a los géneros formales que necesitan de pautas explícitas como la planificación, la redacción y ensayos previos, principalmente se lleva a cabo la exposición o presentación oral, y reúne como producto final las características del discurso multimodal (cartulinas, *lapbook*, videorecetas). El profesorado procura que el alumnado preste particular atención a los elementos extraverbales de la comunicación, es decir, la prosodia, los gestos, la postura, la mirada, etc.

El personal docente de este centro también se preocupa constantemente para que el alumnado sea cada vez más consciente de que en cualquier intervención es esencial respetar y tener interiorizadas las reglas básicas conversacionales, ya que hablar es un trabajo constante de colaboración y regulación entre hablantes.

En cuanto a la comprensión oral o escucha activa como competencia específica, la mayoría del profesorado valora la importancia de constatarla con frecuencia en su alumnado, ya que es la base para el afianzamiento de los aprendizajes; lo suelen hacer a diario usando diferentes técnicas, preguntando y solicitando al alumnado que resuma o explique con sus palabras sobre el argumento, tarea o lectura que se está llevando a cabo, y con regularidad se realizan pruebas concretas de comprensión oral.

En lo referente a las limitaciones del alumnado relacionadas con la dimensión lingüística de la oralidad, la más señalada ha sido la falta de un vocabulario amplio y variado, lo que influye directamente en la calidad de sus verbalizaciones, que aparecen poco fluidas, sucintas y pobres en contenidos. Respeto a los géneros más formales, en particular la presentación oral monologada, la dificultad principal, aparte de la sensación de vergüenza y temor al hablar en público, reside en la escasa capacidad de dominio del discurso a la hora de expresarse, de tal manera que el alumnado termina aprendiéndolo de memoria, sin saberse apoyar en el guion escrito, lo que desemboca en inseguridad, lectura injustificada, olvidos porque no han ensayado suficientemente, bloqueo emocional transmitido por medio del lenguaje corporal.

Pese a que el profesorado ofrece pautas y cierto seguimiento a su alumnado para las actividades orales, quizás sería importante enfocar cada fase con secuencias didácticas, ejemplos concretos y prácticas en el aula. Sobre todo, enfocando la atención en el discurso que tienen que aprenderse para reformularlo en público no como una copia memorizada sino con sus palabras ayudándose con el guion.

El profesorado especialista en las disciplinas no lingüísticas reconoce tener escaso conocimiento de metodologías didácticas aplicadas a la oralidad porque ha privilegiado una formación específica en su área. Se lamenta de que en general hay escasa oferta de formación continua sobre metodologías de enseñanza y recursos acerca de la expresión y la comprensión oral. Estos resultados son coherentes con lo que expone la literatura académica y el actual estado de la cuestión, es decir, persisten a día de hoy carencias en la preparación inicial del profesorado, donde los planes de las titulaciones del grado de Educación Primaria presentan escasez de contenidos didácticos sobre comunicación oral (Gràcia et al., 2020; Martín Vegas, 2021; Martín Vegas y Chireac, 2022; Santamarina Sancho y Núñez Delgado, 2018).

En lo relativo a la evaluación, se ha constatado que en términos generales este centro cumple con los métodos recomendados en la literatura académica (Nikleva y Lopéz-García, 2019; Vilà i Santasusana y Castellà i Lidon, 2016) y con las indicaciones normativas de la legislación educativa, en particular cuando se trata de efectuar valoraciones de las producciones orales más formales como la exposición oral, que consta de un proceso de pensamiento, organización, redacción, ensayos y producción final.

Respecto al ambiente familiar de procedencia, se ha evidenciado cómo inciden negativamente ciertos factores en la adquisición de competencias lingüísticas: por un lado, el nivel del entorno sociocultural medio-bajo de la mayoría del alumnado, y por otro, una serie de variables actuales inherentes al contexto extraescolar (tiempo creciente delante de artefactos tecnológicos de interacción pasiva, disminución de momentos dedicados a la lectura, a la escucha y a la conversación con progenitores).

En relación a los formatos de habla más elaborados, el alumnado de los últimos dos ciclos percibe que cambian su modo de hablar según su interlocutor: usan un registro coloquial con quienes tienen confianza (amistades y familiares), mientras que en otras circunstancias más académicas modifican su habla, que pierde inmediatez y naturalidad. También procuran mejorar su capacidad de expresión discursiva con una buena pronunciación de las palabras o expresarse con mensajes claros para evitar malentendidos. Las consideraciones del alumnado remiten a que todavía falta un trabajo de acompañamiento metacognitivo de reflexión sobre los usos y funciones del lenguaje oral.

Además, algunos docentes sienten que hay una intensificación de las exigencias sociales por parte de las instituciones y los medios de comunicación, que insisten en la importancia de enseñar y dotar a los discentes con una adecuada competencia comunicativa a fin de saberse manejar en el futuro en cualquier ámbito comunicativo privado, público, social y profesional. Por tanto, resulta fundamental que desde las instituciones educativas se insista en fomentar un correcto uso mediante experiencias discursivas variadas, donde las aulas se conviertan en un microcosmos social en el que reproducir situaciones comunicativas variadas, similares a las que tendrá que afrontar el alumnado a lo largo de su vida.

Para terminar, el equipo investigador es consciente de que este estudio se podría haber completado con información directa desde la perspectiva de las familias, dados los profundos cambios que se están produciendo en el estilo de vida de nuestra sociedad actual. Las futuras líneas de esta investigación deberían contemplar, además de la perspectiva de las familias, una ampliación a centros escolares de otras zonas geográficas y de distintos contextos socioculturales, de modo que se pueda ir completando la visión panorámica de un aspecto educativo tan esencial como la didáctica de la oralidad.

5. Referencias

- Adam Alcocer, A. L. (2023). Desarrollar la competencia en lengua oral de los futuros maestros, un desafío para los profesores universitarios. *Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI)*, 6, 1-13.
- Álvarez Álvarez, C. (2012). Las dificultades para el diálogo en el aula de Primaria. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 24, 65-88. https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2012.v24.39917
- Arias Cortés, D. (2017). Una puesta en escena: la oralidad como performance en la vida escolar. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 30, 171-186. <https://doi.org/10.19053/0121053X.n30.0.6193>
- Ávila Zambrano, L. B., Bote López, S., y Meza Intriago, H. A. (2023). Estrategia didáctica sobre literatura infantil para el desarrollo de la expresión oral de los niños de primero de básica de la Unidad Educativa "Carlos Antonio García Mora". *Dominio de las Ciencias*, 9(2), 1478-1498. <https://www.dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/3356>
- Colognesi, S., Coppe, T., & Lucchini, S. (2023). Improving the oral language skills of elementary school students through video-recorded performances. *Teaching and Teacher Education*, 128, Article 104141. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104141>
- Colognesi, S., & Deschepper, C. (2021). Effective practices for teaching oral language through genres and an instructional program that incorporates them. *Revista Da ABRALIN*, 20(3), 1453-1476. <https://doi.org/10.25189/rabralin.v20i3.2017>
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing among Five Traditions*. Sage.
- Dobinson, K. L., & Dockrell, J. E. (2021). Universal strategies for the improvement of expressive language skills in the primary classroom: A systematic review. *First Language*, 41(5), 527-554. <https://doi.org/10.1177/0142723721989471>
- Domingo Segovia, J., Gallego Ortega, J. L., García Aróstegui, I., y Rodríguez Fuentes, A. (2010). Competencias comunicativas de maestros en formación. *Profesorado*, 14 (2), 303-323.
- Escudero Díaz, T. (2023). Oralidad, escuela y construcción de la ciudadanía. En H. Bayona-Rodríguez, J. Jiménez, N. M. López Rodríguez, C. P. Salazar Blanco (Comps.), *Una década del Programa "Todos a Aprender"*. Ediciones Uniandes e Institución Universitaria ITM. <https://dx.doi.org/10.51570/Educ202306>
- Fallarino, N., Leite Méndez, A. E., y Cremades, R. (2020). Estudio de caso sobre el desarrollo de la competencia oral en Educación Infantil y Primaria en un centro público. *Revista Complutense de Educación*, 31(3), 319-328.
- Fonseca Yerena, M., Correa Pérez, A., Pineda Ramírez, M. I., y Lemus Hernández, F. J. (2011). *Comunicación oral y escrita*. Pearson Educación.
- Garrán Antolínez, M. L. (1999). Desarrollo de la lengua oral en el aula: una visión pragmática. *Lenguaje y textos*, 13, 107-120.
- Gibbs, G. (2022). *El análisis de datos cualitativos en Investigación cualitativa*. Morata.

- González Argüello, M. V., Román, I., y Usó, L. (2017). Competencia comunicativa en educación primaria. Las percepciones de los maestros sobre acciones y recursos didácticos. *Textos. Didáctica de la lengua y la literatura*, 76, 43-48.
- González Ávila, M. (2002). Aspectos éticos de la investigación cualitativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 85-104.
- Gràcia, M., Espino Datsira, S., Alcalde Sicilia, J., y Merino Rubio, I. (2024). Actividades, evaluación y propuestas de mejora en la formación inicial de profesorado de educación infantil, primaria y secundaria en relación con su competencia en lengua oral. *Perfiles Educativos*, 46(183), 94-108. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2024.183.61170>
- Gràcia, M., Jarque, M. J., Astals, M., y Rouaz, K. (2020). Desarrollo y evaluación de la competencia comunicativa en la formación inicial de maestros. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 11(30). <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2020.30.591>
- Gràcia, M., Vega, F., Bitencourt, D., Vinyoles, N., y Jarque, M. J. (2021). Retos en la formación inicial de profesorado de infantil y primaria: la competencia oral. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(88), 195-224.
- Gutiérrez Ríos, Y. (2011). La enseñanza reflexiva y progresiva de la lengua oral. *Enunciación*, 16(1), 116-135.
- Hidalgo López, M. C., Sánchez Román, J. L., y Vargas González, J. C. (2024). Estrategias de modelado del lenguaje para mejorar las habilidades de expresión oral. *Polo del Conocimiento*, 9(1), 1235-1253. <https://dx.doi.org/10.23857/pc.v9i1.6432>
- Iñesta Meña, E. M., e Iglesias Montes, L. (2021). Prácticas declaradas sobre enseñanza y evaluación de la oralidad en Educación Primaria. *Tejuelo*, 33, 281-318. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.33.281>
- Magalhães, T. G., Storto, L. J., Costa-Maciel, D. A. G., & Bueno, L. (2023). Elaboração de materiais com gêneros orais na formação inicial: procedimentos para o trabalho com a oralidade na escola básica. *Oralidad-Es*, 9, 1-18. <https://doi.org/10.53534/oralidad-es.v9a3>
- Martín Vegas, R. A. (2021). Diagnóstico de las deficiencias y dificultades didácticas de la comunicación oral en las aulas españolas. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 33, 95-107. <https://doi.org/10.5209/dida.69982>
- Martín Vegas, R. A., y Chireac, S. M. (2022). La formación en competencia oral, un reto inexcusable. *Tonos Digital* (42), 1-22. <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/115811>
- Navarro, P. (2023). Entrevista con Joaquim Dolz: "En cada género y en cada situación hay dimensiones de la oralidad que merecen ser trabajadas". *Oralidad-es*, 9, 1-11. <https://doi.org/10.53534/oralidad-es.v9a1>
- Navarro, P. C. (2024). Oralidad: avatares de su conceptualización científica y didáctica. *Tópicos del Seminario*, 1(51), 102-116. <https://tematicosdelseminario.buap.mx/index.php/topsem/article/view/884>
- Níkleva, D. G., y López-García, M. P. (2019). El reto de la expresión oral en Educación Primaria: características, dificultades y vías de mejora. *Educatio Siglo XXI*, 37(3), 9-32. <https://doi.org/10.6018/educatio.399141>
- Núñez Delgado, 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*. Grupo Editorial Universitario.
- Ochoa-Sierra, L. (2022). Estado de la cuestión sobre la enseñanza de la oralidad en la educación formal. *Revista Colombiana de Educación*, (85), 55-78. <https://doi.org/10.17227/rce.num85-11613>
- Payrató, L. (2016). Multimodalidad y lengua oral. Enseñando las fronteras del lenguaje. *Textos. Didáctica de la lengua y de la literatura*, 73, 43-49.
- Porto Pedrosa, L., y Ruiz San Román, J. A. (2014). Los grupos de discusión. En K. Sáenz López, y G. Támez González, *Métodos y técnicas cualitativas y cuantitativas* (pp. 253-273). Tirant Humanidades.
- Quitián-Bernal, S. P. (2017). Oralidad y escritura: campos de investigación en pedagogía de la lengua materna. *Praxis & Saber*, 8(16), 133-153.
- Rodero-Antón, E., y Rodríguez-de-Dios, I. (2021). Competencias de comunicación oral en la educación primaria. *Profesional de la información*, 30(6). <https://doi.org/10.3145/epi.2021.nov.01>
- Santamarina Sancho, M., y Núñez Delgado, M. P. (2018). Formación sobre didáctica de la lengua oral de los docentes de Educación Infantil: un estudio comparativo. *Profesorado*, 22(1), 177-196. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i1.9924>
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Morata.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Stake, R. (2013). Estudios de casos cualitativos. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Coords.), *Las estrategias de investigación cualitativa* (pp. 154-197). Gedisa.
- Stordeur, M. F., Nils, F., & Colognesi, S. (2022). No, an oral presentation is not just something you prepare at home! Elementary teachers' practices supporting preparation of oral presentations. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 22(1), 1-29. <https://doi.org/10.21248/l1esll.2022.22.1.417>
- Tosi, C. (2020). Lectura y oralidad en la escuela del siglo XXI. Materiales de enseñanza para las prácticas de lengua y literatura en el mundo digital. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (25), 127-143. <https://doi.org/10.18172/con.4274>
- Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.) (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Vilà i Santasusana, M., y Castellà i Lidon, J. M. (2016). La evaluación de la lengua oral. Retos y alternativas. *Textos. Didáctica de la lengua y de la literatura*, 73, 6-18.
- Vilà Santasusana, M., y Castellà Lidon, J. M. (2021). Oralidad y escritura, una relación de ayuda mutua. *Aula de innovación educativa*, 301, 10-15.
- Wiertz, C., Blondeau, B., Francotte, E., Galand, B., & Colognesi, S. (2022). Utiliser une grille critériée pour évaluer les explications orales de ses pairs: Quels fonctionnements et quels effets? *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 8(2), 51-88. <https://doi.org/10.48782/e-jiref-8-2-51>

Yépez, E. R., y Padilla Álvarez, G. C. (2021). La oralidad y las dimensiones del lenguaje en los infantes. *Revista Cognosis*, 6(EE1), 01-22. <https://doi.org/10.33936/cognosis.v6i0.1973>

Anexo 1

Guion de preguntas y temas para las entrevistas semiestructuradas al profesorado

- ¿Cómo trabajas la oralidad y la escucha en el aula? ¿Puedes poner algunos ejemplos?
- ¿Puedes citar o describir las actividades de clase que son más específicas sobre la habilidad oral y de escucha?
- ¿Conoces algunas metodologías específicas sobre la expresión oral y la escucha?
- Cuando el alumnado tiene que comunicarse oralmente delante de un público o de sus compañeros/as, ¿dónde percibes que tiene mayores dificultades a la hora de expresarse oralmente según el tipo de discurso que emite?
- ¿Usas algún tipo de instrumento para la evaluación de la expresión y comprensión oral o para valorar el progreso de las de las habilidades orales?
- ¿Has recibido alguna formación o curso de actualización sobre la competencia oral o estrategias de comunicación o comprensión oral?
- Cuando un/a alumno/a tiene que hacer una exposición oral, ¿cómo se la prepara, la preparáis juntos, sueles darle pautas, ensayan antes, tienen un guion...?
- ¿Crees que en la escuela actual se trabaja suficientemente la expresión oral en comparación con la expresión escrita?

Guion de preguntas y temas para el grupo de discusión con el alumnado

(deben ser adaptadas según la franja de edad)

- Vamos a hablar de comunicación oral, expresión oral: ¿qué os hace pensar?
- ¿Qué palabras te vienen a la cabeza cuando piensas en “comunicación oral”?
- ¿Te gusta hablar en clase? ¿Cuándo? ¿Por qué? ¿Por qué no? ¿Para qué crees que sirve?
- ¿Encontráis algunas diferencias entre cuando habláis entre vosotros o en familia respecto a cuando habláis en la clase con vuestro/a maestro/a o tenéis, por ejemplo, que exponer un argumento delante de todos durante un debate?
- ¿Cómo te sientes cuando tienes que exponer o hablar de algo delante de la clase? ¿Es lo mismo que cuando lo haces entre tus amigos o familiares?
- ¿Te preparas antes de exponer y cómo lo haces?
- En clase, ¿qué actividades pensáis que hacéis para fomentar o mejorar la expresión oral?
- ¿Los maestros y las maestras realizan algunas actividades específicas sobre la comunicación oral? ¿Cuáles son estas actividades?
- ¿Qué actividades lleváis a cabo en el aula donde tenéis que expresar oralmente? Dentro de estas actividades, ¿hay algunas para las que tenéis que preparar anteriormente lo que vais a decir? ¿Hacéis pruebas o ensayos previos?
- ¿Existe algún proyecto de clase donde se trabaje la oralidad para su desarrollo o mejora?
- Si tienes que hablar o contar un suceso delante de un grupo de personas que no conoces, ¿te resulta fácil, difícil o igual que si lo tienes que contar a tus amigos o tus padres?
- ¿Por qué hablamos? ¿Qué hacemos cuando hablamos?
- ¿Para qué es importante expresarse? ¿Pensáis que es importante comunicarnos bien entre nosotros, en el sentido de expresar bien lo que queremos decir? Igual que es importante escribir bien, ¿también lo es hablar o expresarse bien?
- ¿Hablar es igual que escribir?
- ¿Qué significa escuchar? Opiniones, reflexiones sobre la importancia de la escucha.
- ¿Os imagináis un mundo donde todos estemos callados? ¿Qué pasaría si no pudiéramos hablar?

Anexo 2

Esquema de las ideas principales del análisis de todos los grupos de discusión
<p>Comunicar / hablar / lenguaje oral / expresión oral</p> <ul style="list-style-type: none"> · Expresar tus pensamientos, tus emociones. · Interaccionar con otra persona y comprender de manera recíproca los mensajes que se emiten. · Hablar para comunicar tu estado de ánimo, sobre todo si se necesita ayuda para que el otro pueda enterarse e intervenir prestando socorro. · Comunicar una voluntad, para obtener algo. Hablar para actuar, el habla mueve a la acción y produce efecto en los comportamientos de las personas: regula los comportamientos. · Comunicar implica a la vez saber escuchar y respetar lo que comunica la otra persona, y poder expresar tu opinión, tu punto de vista con libertad sin ser juzgado. · Expresarse oralmente significa dialogar en presencia de otra persona; contar o relatar sobre un argumento.
<p>Actividades orales: expresión y comprensión</p> <ul style="list-style-type: none"> · Videorecetas, tertulias dialógicas. · Grupos interactivos, audiocuento (<i>Escucho y Hablo</i>) con actividad lúdica de comprensión oral. · Explicar los pasos de un ejercicio; relatar un argumento o contenido de una asignatura. · Actuaciones teatrales. · Asamblea: espacio donde se realizan tareas orales diversas y se habla con distintas finalidades. · Los debates y las exposiciones orales. · La oralidad es transversal a todas las disciplinas. · El lenguaje oral es omnipresente: acompaña nuestro quehacer cotidiano (5º curso). · Resumen y descripción de acontecimientos y vivencias del fin de semana.
<p>Escucha activa / comprensión oral</p> <ul style="list-style-type: none"> · Es clave para la comprensión en general y lograr nuevos aprendizajes. · Se relaciona con el hecho de prestar atención para no perder información importante durante las explicaciones o instrucciones sobre actividades a realizar, de lo contrario puede llevar al fracaso en la ejecución de la tarea. · Permite adquirir nuevos saberes y conocimientos que nos enriquecen. · Escuchar es señal de respeto hacia nuestros interlocutores, dentro de las normas básicas que rigen la comunicación.
<p>Exposiciones orales / texto oral formal monologado</p> <ul style="list-style-type: none"> · Iniciación a la exposición oral en tercer curso. · El alumnado de cuarto explica con detalle cada fase de preparación, inclusive la atención a los códigos no verbales, uso de grabaciones en vídeo (<i>evaluación formativa</i>) durante ensayos previos para percatarse de los aspectos a mejorar hasta la valoración grupal compartida tras la exposición. · Los ensayos previos delante de una persona que escucha y aconseja son fundamentales para identificar los elementos que se deben modificar, ayudan a conseguir un discurso más claro y a adquirir seguridad (6º curso). · El alumnado de 6º curso es consciente de que es un tipo de actividad oral compleja que requiere un esfuerzo: el día de la exposición, aunque se hayan preparado, siempre permanece un estado de nerviosismo. · Estudio y aprendizaje de la parte a exponer equivale a memorizarse el discurso.
<p>Nivel de discernimiento / diferencias entre habla coloquial y formal</p> <ul style="list-style-type: none"> · El habla cotidiana coloquial es natural, “no tienes que pensar”. · La exposición requiere una planificación de lo que se va a decir, va por etapas, no es espontánea. · Percepción clara de que existen diferencias: en las conversaciones con pares o familiares con quienes hay confianza se usa un lenguaje “coloquial / natural” mientras con desconocidos o exposición en clase hay un cambio de registro y uso un lenguaje más “formal” y pausado (6º curso).
<p>Hablar delante de un público</p> <ul style="list-style-type: none"> · Exponer en público provoca miedo, malestar emocional, sensación de vergüenza por hablar delante de los demás. · Sensación de vergüenza e incomodidad por sentirse expuestos al juicio de compañeros/as aunque saben que al final nadie va a emitir críticas denigrantes, más bien la valoración colectiva es constructiva (todo el alumnado desde 2º hasta 6º curso). · Una buena organización, estudio del argumento y ensayos previos de la parte a presentar aporta más seguridad y mejor control en la gestión de la presentación en su conjunto (calidad del discurso, lenguaje no verbal y prosodia).
<p>Competencia comunicativa</p> <ul style="list-style-type: none"> · Saberse expresar y hablar bien significa prestar atención a cómo se pronuncian las palabras, elementos prosódicos (3º curso). · Hablar bien: usar una comunicación clara que no incurra en fallos de significado sobre lo que se quiere transmitir para no caer en malentendidos (6º curso).

Anexo 3

Extractos nodales literales de los datos cualitativos en cada categoría	
Categorías	Fragmentos literales de la observación, las entrevistas con el profesorado y los grupos de discusión con el alumnado
La oralidad en el aula: actividades y metodologías de comunicación oral y escucha	<p><i>La comprensión oral: aparte de que se hace constantemente, en mis explicaciones siempre busco su complicidad y que el alumnado me vaya respondiendo; no es una explicación en la que yo hablo y hablo y ya, sino que busco saber si me comprenden. Luego también hacemos prueba de comprensión oral. Yo les leo un texto o pongo un audio y entonces tienen que responder a preguntas.</i> (Entrevista a docente de 4º)</p> <p><i>Yo creo que en todas las asignaturas hablamos bastante, pero en las que más hablamos es en Lengua, y los lunes, algunas veces, contamos el fin de semana.</i> (Testimonio de alumna de 5º en grupo de discusión)</p> <p><i>Ahora tenemos que hacer un trabajo sobre qué queremos ser de mayores. Hay que hacerlo como en una cartulina así [la niña muestra la cartulina] y hay que prepararlo y estudiarlo. La maestra nos deja un tiempo y cuando llega el turno de cada persona lo tenemos que exponer.</i> (Testimonio de alumna de 3º en grupo de discusión)</p>
Límites y dificultades de la didáctica de la oralidad	<p><i>Durante un momento de la asamblea, la maestra escucha a los niños y las niñas que piden la palabra conforme quieran hablar. El alumnado suele respetar el turno de palabra. En dos ocasiones, la maestra se ve obligada a llamar la atención y pedir el respeto para la escucha quien está contando o expresando una idea. En estos dos momentos menciona claramente la palabra “escucha” y habla de la importancia que tiene para todos, primero por respetar al compañero que está hablando y segundo porque de la escucha a los demás se pueden aprender cosas nuevas y comprender mejor.</i> (Observación. Asignatura de Religión. Curso 1º)</p> <p><i>Hacen una presentación. ¿Pero, qué pasa? Yo he observado que allí hay mucha memoria, en el momento en que ellos lo tienen muy memorizado, lo sueltan y como haya un bloqueo, no saben continuar. Y además el tono... y luego tú ves que les falta aire.</i> (Entrevista a docente de PT)</p> <p><i>Es que ir contando a toda la clase es muy diferente [...] pues te pueden decir: “¡Qué mal lo has hecho! Todo desordenado y no lo has explicado bien”. Por eso da miedo.</i> (Testimonio de alumna de 3º en grupo de discusión)</p> <p><i>Cuando estamos con amigos o familiares, lo decimos sin pensar lo que vamos a decir, lo que nos sale; pero en una exposición hay que estudiarse todo lo que vas a decir y sabértelo de memoria; y tienes más vergüenza al hablar delante de más personas.</i> (Testimonio de alumno de 5º en grupo de discusión)</p>
Formación del profesorado sobre la adquisición de la competencia oral	<p><i>Con respecto a la comunicación oral, no he hecho concretamente nada. He hecho otro tipo de formación, pero no de expresión oral.</i> (Entrevista a docente de 6º)</p> <p><i>Yo voy buscando y hay cosas que voy viendo, pero claro, no hay mucho, entonces creo que si hubiera un curso sería interesante hacerlo, ¡claro que sí!</i> (Entrevista a docente de 3º)</p>
Métodos y recursos para la evaluación de la oralidad	<p><i>Yo los pongo mucho a que expliquen a sus compañeros, incluso también que expliquen lo que hemos hablado en clase, si es Matemáticas o si es Lengua. Eso lo evalúo y tengo en cuenta por supuesto todo lo que hemos estado hablando.</i> (Entrevista a docente de 2º)</p> <p><i>En Ciencias Naturales lo que hago es que ellos se preparan su parte del tema y la exponen al resto de la clase. Entonces ahí también puedo ver la expresión oral, cómo la manejan, la gestualidad, cómo manejan los nervios al hablar en público. Y lo bueno que tienen esos debates es que después de la exposición me gusta que el resto de la clase les pueda decir a los compañeros en qué pueden mejorar, para que la próxima vez lo tengan en cuenta.</i> (Entrevista a docente de 6º)</p> <p><i>Cuando terminamos nuestra exposición, nosotros decimos cómo nos hemos visto, y ellos [los compañeros que escuchan] también nos dicen cómo nos han visto, si nos lo podíamos estudiar más... nos dan una crítica constructiva, para mejorar.</i> (Testimonio de alumna de 6º en grupo de discusión)</p>
Percepciones y reflexiones del profesorado sobre la importancia de trabajar la oralidad en el aula	<p><i>Para mí es fundamental la competencia oral, porque yo veo que es la base de la competencia escrita, si un niño no se expresa bien oralmente difícilmente lo va a hacer por escrito. Por eso la escucha tiene que ser lo básico antes de empezar a escribir, porque muchas veces creo que cometemos el error de querer escribir y el niño no se sabe expresar bien. Yo creo que el trabajo diario es hablar, escuchar y hacerlo de diferentes formas, utilizando diferentes medios como, por ejemplo, haciendo grabaciones a ellos mismos.</i> (Entrevista a docente de 2º)</p>

Comparativa entre escritura y oralidad	<i>Observo que el maestro procura que cada niño y cada niña tenga su momento para expresarse, en el que puede reflexionar en voz alta, preguntar o contar algo sobre el argumento que se está tratando. Es cierto que al tener un número limitado de alumnado (11 en total) él puede permitirse organizar el tiempo con cierta tranquilidad para que cada persona se exprese. En general, hay un diálogo bastante fluido entre docentes y discentes. El maestro habla, interacciona con frecuencia con el alumnado durante una explicación, pone ejemplos, hace preguntas concretas para que sigan la explicación, responden de manera eficaz y estén motivados durante los nuevos aprendizajes y todo lo que se propone. El docente es un modelo de comunicación para el alumnado. (Observación. Curso 1º)</i>
Rol de la familia en la evolución de las destrezas orales	<p><i>En las zonas de estos pueblos donde estamos el vocabulario es muy limitado. Pero no es por el pueblo en sí, también por las familias, es decir, si en las familias se utiliza un léxico más amplio también se nota. (Entrevista a docente de 2º)</i></p> <p><i>A mí me pasa una cosa cuando me comunico, es que yo soy muy cateta [...]. Porque digo las cosas mal. Algunas veces, cuando quiero decir “algunas veces”, digo “alguna vez”. (Testimonio de alumna de 3º en grupo de discusión)</i></p> <p><i>Mi padre me dice siempre: “eres muy cateto”. (Testimonio de alumno de 3º en grupo de discusión)</i></p>
Experiencias profesionales en otros centros educativos	<i>En este cole sí [se trabaja la competencia oral], en otros colegios, no. Nos pedían en otros centros que termináramos el libro, nos metían mucha presión. Entonces, al final sí hablan, pero no hay tantas exposiciones, no hay tantos trabajos orales. Porque aquí seguimos el libro, pero si vemos algo que no nos interesa, lo cambiamos. ¿Qué pasa? Que en otros coles, a veces, hay que hacer lo del libro y te tiene que dar tiempo a terminar el libro, y sobre la expresión oral es muy poquito lo que viene en el mismo libro, es mucho más sobre la escritura. (Entrevista a docente de 3º)</i>
La oralidad en la propia experiencia escolar del profesorado	<p><i>¡Los niños tenían que callar! La tendencia del profesorado era silenciar a los niños, no se les permitía intervenir o exponer sus ideas libremente, sobre todo era clase de gramática y de escritura. (Entrevista a docente de 5º)</i></p> <p><i>Aquí [en este centro] se trabaja mucho la comprensión y la expresión oral, y en cualquier actividad buscamos la forma de que lo hagan. Creo que es muy importante, porque yo te hablo por mí, cuando yo era alumna no había nada de eso; entonces tú llegas después a una universidad y ponte a exponer delante de 150 personas que no conoces de nada... Yo recuerdo aquello como algo muy horrible. (Entrevista a docente de 4º)</i></p>