

TRABAJO FIN DE GRADO



Universidad de Valladolid

Didáctica de la expresión oral en Educación Infantil a través de la voz y el juego

Autora: Cristina López Rosa

Trabajo tutorizado por M^a Ángeles Martín del Pozo

Grado en Educación Infantil

“El éxito o el fracaso del niño en todas estas actividades dependen del grado en que se haya desarrollado su dominio activo sobre el lenguaje” (Feldman, 1978, p.8).

RESUMEN

El desarrollo del lenguaje oral es uno de los principales objetivos en la etapa de Educación Infantil. Sin embargo, hemos podido observar que no existen prácticas específicas en el día a día del aula que tengan como objetivo estimular el lenguaje oral.

Este trabajo defiende la necesidad de una enseñanza explícita del lenguaje oral en la etapa de infantil. Para ello realiza una revisión bibliográfica sobre autores que ya han identificado dicha necesidad y elabora una serie de puntos clave para su abordaje en el aula. Así pues, se plantea una propuesta de intervención didáctica que sigue una metodología basada en el uso de la voz y el juego como forma de estimular el aprendizaje del lenguaje oral en el aula de 2º de Infantil.

Tras una contextualización teórica del tema, la puesta en práctica de la intervención didáctica y el análisis de los datos; se comprueban los beneficios de proporcionar actividades explícitas sobre el lenguaje oral para la mejora de dicha competencia.

PALABRAS CLAVE

Didáctica de la Lengua, lenguaje oral, competencia comunicativa oral, enseñanza explícita.

ABSTRACT

The development of spoken language is one of the main objectives in the kindergarten stage. However, we note that there aren't specific practices in the classroom that aim to stimulate oral language.

This work supports the need for an explicit teaching of oral language in the infant stage. It performs a literature review on authors who have already identified this need and it makes a number of key points for their approach in the classroom. Thus, we set a proposal of didactic intervention following a methodology based on the use of voice and play as a way to stimulate oral language learning in the classroom of 2nd Childhood education.

After a theoretical contextualization of the issue, the implementation of the educational intervention and the analysis of data; we prove the benefits of providing explicit oral language activities to improve that oral competition.

KEYWORDS

Didactics of the Language, oral language, oral communication skills, explicit teaching.

ÍNDICE

1.	INTRODUCCIÓN.....	1
2.	OBJETIVOS.....	2
3.	JUSTIFICACIÓN.....	2
3.1.	Vinculación con las competencias del grado de maestro.....	4
4.	MARCO TEÓRICO	5
4.1.	Estado de la cuestión: necesidad de una enseñanza explícita de la lengua oral	5
4.2.	Importancia de la función lingüística.....	7
4.3.	Desarrollo del lenguaje	8
4.4.	Mecanismos de adquisición del lenguaje.....	10
4.5.	El papel del adulto en el desarrollo del lenguaje	12
4.6.	La comunicación en el aula: la conversación	14
4.7.	Apoyo del desarrollo del lenguaje: el juego, las canciones, las rimas con juegos de dedos y las dramatizaciones.....	18
4.8.	Resumen.....	20
5.	PROPUESTA PRÁCTICA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA	20
5.1.	Descripción del contexto	21
5.2.	Fundamentación de la metodología didáctica.....	22
5.3.	Instrumento para la observación	23
5.4.	Proceso de intervención	24
5.4.1.	Presentación.....	25
5.4.2.	Objetivos y contenidos	25
5.4.3.	Sesiones	26
5.5.	Análisis de los datos	28
5.5.1.	Niño 1	29
5.5.2.	Niño 2	32

5.5.3. Niño 3	34
5.5.4. Niña 4	36
5.5.5. Niña 5	38
5.6. Conclusiones del proceso de intervención	41
6. CONCLUSIÓN	44
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	48
APÉNDICES	51
Apéndice 1. Unidad didáctica: taller de estimulación de la expresión oral.....	52
Apéndice II: Hoja registro	59
Apéndice III: Escala verbal grupal	60
Apéndice IV: Gráficas alumnado	61
Apéndice V: Recursos unidad	62

1. INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo se muestra la elaboración de una propuesta práctica de enseñanza explícita de la expresión oral en Educación Infantil. El motivo de la inclinación hacia este ámbito surge durante el periodo de prácticas, tras observar que este aspecto se encontraba ausente en el día a día del aula. De este modo pudimos experimentar como muchos de los niños tenían problemas a la hora de desarrollar su competencia comunicativa oral de manera espontánea.

Para ello, en primer lugar plantearemos los objetivos marcados con este trabajo. Seguidamente se expondrá la justificación que nos lleva a inclinarnos hacia este ámbito, así como su relación con el currículo de Educación Infantil. En el marco teórico se manifiesta la necesidad de hacer explícita esta enseñanza ya identificada por diversos autores. Asimismo, recorreremos brevemente una contextualización sobre el lenguaje oral desde sus inicios para terminar analizando algunos aspectos a tener en cuenta en el aula de Educación Infantil para trabajar el lenguaje oral. Será en ese momento cuando analicemos el papel del maestro y los beneficios de ciertas prácticas educativas que serán claves para la segunda parte del trabajo. En esta última parte se explicará la propuesta de intervención a través de la cual se pretende conseguir los objetivos establecidos mediante una intervención didáctica. Se concluirá el trabajo con el análisis de los datos obtenidos tras la intervención así como con las conclusiones de todo el proceso.

Conviene aclarar que el presente Trabajo de Fin de Grado se enmarca en el área de Didáctica de la Lengua. En muchas ocasiones se recurre a fuentes de la Logopedia debido a la casi inexistencia de propuestas sistemáticas para la normalidad, ámbito del que se ocupa la Didáctica de la Lengua. Consecuentemente, transfiero las propuestas para la diversidad a la normalidad.

La Didáctica de la Lengua Oral utiliza las propuestas de Monfort y Juárez (2002, 2013) porque es el único modelo que hay sistemático de trabajar la lengua oral aunque sea para niños con necesidades educativas especiales (la diversidad). Es un modelo transferible a la normalidad.

Esta pequeña investigación pretende comprobar, en la medida de lo posible, si la competencia comunicativa de los alumnos mejora con la realización de actividades que trabajen el lenguaje oral de manera explícita.

2. OBJETIVOS

En este apartado se mencionan los dos grupos de objetivos que se buscan con el presente documento:

a) Con la investigación:

- 1. Demostrar que es necesario el trabajo explícito de la lengua oral.
- 2. Identificar los beneficios del empleo de la voz y el juego como técnicas para la estimulación del lenguaje oral.

b) Con la propuesta práctica:

- 1. Comprobar si la metodología de la voz y el juego promueven la competencia comunicativa oral.
- 2. Detectar y prevenir problemas en el lenguaje oral. Reforzar la adquisición completa del sistema fonológico y contribuir a la disminución de errores en la pronunciación de fonemas.
- 3. Estimular la organización semántica y mejorar el área comunicativo-lingüística de los alumnos: conseguir una buena comunicación espontánea, fluidez verbal, aumentar el vocabulario, guardar el turno de palabra y prestar atención a las producciones de los compañeros.
- 4. Crear situaciones de interacción que favorezcan la expresión oral espontánea de manera creativa.

3. JUSTIFICACIÓN

El lenguaje es uno de los aprendizajes más importantes que adquieren los niños tras nacer. Dado que a esta edad preescolar sientan las bases de lo que será su lenguaje

resulta clara la importancia que tiene en nuestras aulas. La escuela debe estimular su desarrollo y perfeccionamiento.

A pesar de que todos somos conscientes de ello, hemos podido observar durante las prácticas que resultan escasas, por no decir nulas, las actividades que tengan como objetivo promover/estimular un buen desarrollo del lenguaje oral. Como principal causa aparece la creencia de que es un aspecto que se desarrolla de manera natural y no debe enseñarse. Sin embargo, tal y como expondremos más adelante, el hecho de hablar no significa que se hable bien. Además, resulta irónico que pretendamos que los niños sepan hablar cuando se pasan el día haciendo fichas.

Con este trabajo pretendemos defender la necesidad de una enseñanza explícita de la lengua oral. Consideramos esencial y prioritario proporcionar situaciones/actividades enriquecedoras de intercambio comunicativo en las que el niño deba “usar la lengua”, proporcionando más experiencias para expresarse. De esta forma se conseguirá dinamizar el aprendizaje del desarrollo del lenguaje oral.

El TFG tiene como punto de partida el Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil (pp. 474-480). De ella extraemos que:

- La finalidad de la etapa de Educación Infantil es contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual.
- Concretamente, el lenguaje oral se haya integrado en la 3ª área de la experiencia “Lenguajes: Comunicación y Representación, calificándolo como especialmente relevante en la etapa ya que es el instrumento por excelencia de aprendizaje, de regulación de conducta y de manifestación de vivencias, sentimientos, ideas, emociones, etc.
- La verbalización de lo que están aprendiendo y de lo que piensan o sienten, es un instrumento imprescindible para configurar la identidad personal, para aprender a hacer y para aprender a ser.
- Con la lengua oral se irá estimulando mediante interacciones diversas, el acceso a usos y formas cada vez más convencionales y complejas.

- A diferencia del lenguaje oral, respecto al lenguaje escrito menciona que se pretende una aproximación iniciándose a ello, pero que se completará en el primer ciclo de Primaria.

3.1. Vinculación con las competencias del grado de maestro

Por último, la ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, que regula el Título de Maestro en Educación Infantil muestra las competencias necesarias que se deben adquirir durante los estudios. Entre todas las competencias que he adquirido durante estos años de formación; destacar aquellas que considero voy a desarrollar con este Trabajo de Fin de Grado:

Tabla 1.

Competencias del grado en Educación Infantil

COMPETENCIAS GENERALES
2. a) Ser capaz de reconocer, planificar, llevar a cabo y valorar buenas prácticas de enseñanza-aprendizaje
3. a) Ser capaz de interpretar datos derivados de las observaciones en contextos educativos para juzgar su relevancia en una adecuada praxis educativa.
c) Ser capaz de utilizar procedimientos eficaces de búsqueda de información, tanto en fuentes de información primarias como secundarias, incluyendo el uso de recursos informáticos para búsquedas en línea.
5. d) d. La capacidad para iniciarse en actividades de investigación.
e) El fomento del espíritu de iniciativa y de una actitud de innovación y creatividad en el ejercicio de su profesión.
COMPETENCIAS ESPECÍFICAS
36. Capacidad para comprender que la observación sistemática es un instrumento básico para poder reflexionar sobre la práctica y la realidad, así como contribuir a la innovación y a la mejora en educación infantil.
14. Conocer el currículo de lengua y lectoescritura de la etapa de educación infantil, así como las teorías sobre la adquisición y desarrollo de los aprendizajes correspondientes.
15. Expresarse, de modo adecuado, en la comunicación oral y escrita y ser capaces de dominar técnicas para favorecer su desarrollo a través de la interacción.
16. Favorecer el desarrollo de las capacidades de comunicación oral y escrita.
7. Ser capaces de regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de

4. MARCO TEÓRICO

El marco teórico profundiza acerca de la necesidad de esta enseñanza explícita del lenguaje oral a través de diversos autores que ya lo han identificado. Asimismo se hará un breve recorrido sobre la adquisición del lenguaje desde sus inicios. El punto siguiente defiende la necesidad de hacer este aprendizaje sistemático dada la insuficiencia que supone el apoyo natural del adulto aportado en el hogar. Para ello se especifica la relevancia que tiene para la posterior intervención práctica una serie de consideraciones que el maestro debe tener en cuenta para favorecer el desarrollo del lenguaje oral.

Por último se recogen un conjunto de prácticas y los beneficios que aportan al desarrollo de la competencia comunicativa oral. Se justificará entonces la metodología que se empleará en la segunda parte del trabajo para estimular dicho aspecto.

4.1. Estado de la cuestión: necesidad de una enseñanza explícita de la lengua oral

Vivimos en una época en la que la mayoría de los niños pasan horas frente a un televisor o a la espera de unos padres que pasan el día en trabajos con un exceso de horas. Es evidente que estos niños tienen una gran carencia de la oralidad.

A ello se le suma que muchos maestros de Educación Infantil se ven en la obligación de enseñar a leer y escribir a sus alumnos. Existe una gran presión social (Bigas, 2008). Se considera que un niño al acabar la etapa de Educación Infantil debe saber leer y escribir.

Autores como Núñez y Santamarina (2014), Monfort y Juárez (2002), Vila y Vila (1994) o González (2003) subrayan que de manera tradicional se ha tendido a priorizar la enseñanza de la lengua escrita, relegando a un segundo plano lo oral, siendo esta primera la principal atención de los docentes. Así lo recoge también Sánchez (2008) en su tesis. Esta investigadora menciona este menor grado de concienciación y planificación en el pensamiento y acción docente respecto a la didáctica de la oralidad.

Estos trabajos coinciden en la causa de esta carencia de enseñanza: la idea del carácter presuntamente invisible frente a la lengua escrita, por su carácter espontáneo y la concepción de que es algo que se desarrolla de manera natural y por ello no es necesario enseñarlo. Sin embargo, hablar continuamente en el aula no es sinónimo de un correcto aprendizaje de las habilidades lingüísticas orales. Vila y Vila (1994) añaden además que otra de las causas es el rechazo por parte de los profesores para enseñarla, ya que no saben cómo hacerlo, no saben cómo planificarlo.

El estudio de Bassedas y Vila (1993) (citado en Vila & Vila, 1994) evidencia que en el primer ciclo de educación infantil el 61% de las actividades lingüísticas que realizan las maestras con una intencionalidad educativa clara están relacionadas con la comprensión y expresión oral, sin embargo en el segundo ciclo el porcentaje se reduce al 24%.

Por otra parte, obviamos algunos prerrequisitos que son necesarios antes de comenzar el aprendizaje de la lengua escrita. Tal y como afirman Núñez y Santamarina (2014) uno de los más importantes previo al aprendizaje de la lectura y la escritura es el desarrollo de las habilidades/destrezas orales de la lengua (entre otros prerrequisitos como son: la conciencia fonológica, el desarrollo de la motricidad y el desarrollo cognitivo). Por este motivo es necesario adquirir una buena base de lo oral, ya que influirá en el posterior aprendizaje del proceso lectoescritor. En la misma línea, Lentin (1980) asegura que la condición previa para aprender a leer y escribir es saber hablar. Además, Monfort y Juárez (2013) señalan que es una preparación para el lenguaje escrito ya que éste es la traducción gráfica del lenguaje oral, por lo que deben existir una serie de actividades preparatorias sobre ciertas características del lenguaje oral. Sentar los cimientos. Del mismo modo, Peña (2011) afirma que con el trabajo del lenguaje oral de forma sistemática se favorece la conciencia lingüística y, con ello, se establecen las bases de un buen aprendizaje de la lectura.

De acuerdo con Núñez y Santamarina (2014), el lenguaje oral es el instrumento principal de aprendizaje, de regulación de la conducta y de manifestación de vivencias, sentimientos, ideas, emociones... Es nuestro principal medio de comunicación, lo primero que aprendemos pero además cimienta la mayor parte de los aprendizajes que realizamos en la infancia". Estas autoras consideran que una aproximación al código

escrito en infantil no está de más, pero es fundamental que el desarrollo de la lengua oral en el alumnado sea uno de los principales objetivos.

En este trabajo de fin de Grado se pretende desechar la idea de que la lengua oral se desarrolla de manera espontánea y no necesita de una enseñanza planificada y de una organización sistemática (Núñez & Santamarina, 2014). Autores como Camps (2002), Vila (1993), González (2003) y Ramírez (2002) sostienen que la comunicación oral puede y debe ser objeto de enseñanza. Defienden la idea de la necesidad de sistematizar esta enseñanza y de que exista una intencionalidad por parte de los docentes para la mejora de los usos lingüísticos. González (2003) además añade que la escuela tiene posibilidades educativas compensatorias y pueden educar la competencia comunicativa, favoreciendo su desarrollo; dado el actual déficit que hay en el entorno familiar.

En la misma línea, el estudio de Bigas (2000) (citado en Sánchez, 2008), recalca la idea de la necesidad de que los niños tengan oportunidades para una práctica significativa de la oralidad que les permita alcanzar un cierto dominio de los géneros discursivos orales, algo fundamental para su progresivo avance académico.

En definitiva, tiene máxima importancia el desarrollo del lenguaje oral en la etapa de educación infantil, debido a que es el instrumento que permitirá a los niños realizar un aprendizaje escolar satisfactorio, sobre el que se fundamentarán todos los conocimientos posteriores (Bigas, 2008). Sin embargo, debemos tener en cuenta que en infantil la lengua es instrumento de comunicación/ conocimiento pero también es necesario convertirla en objeto de conocimiento, aprender lengua (Calleja, 1999).

4.2. Importancia de la función lingüística

Todas las especies animales poseen conductas para comunicarse, pero ninguna de ellas emplea algo semejante al lenguaje (Vila, 1990). El habla es lo que nos diferencia del resto de especies. Es el instrumento que utilizamos para comunicarnos, regular y controlar nuestros intercambios sociales. Este autor concluye diciendo que el lenguaje tiene una naturaleza simbólica.

Antes de entrar en materia resulta primordial reflexionar acerca de las razones que hacen que sea importante trabajar la estimulación del lenguaje oral. Monfort y Juárez (2013) recogen una serie de factores. En primer lugar, el lenguaje es nuestro

principal medio de comunicación que nos permite llevar a cabo un intercambio de información a través de un sistema de codificación, sin ser el único sistema comunicativo pero sí el predominante. El lenguaje es el instrumento que estructura y condiciona el pensamiento y la acción. Del mismo modo, la personalidad y el comportamiento social son estructurados por el lenguaje, lo cual nos permite expresarnos con matices y haciendo que nos adaptemos a las conductas sociales aprobadas por consenso y tradición. Por último, el lenguaje oral constituye el principal medio de información y cultura, siendo un factor importante de identificación a un grupo social (acento, giros típicos...).

El propósito básico de la escuela se cumple a través de la comunicación. El lenguaje hablado es el medio por el que se realiza gran parte de la enseñanza. Pero además, la escuela es un lugar muy concurrido en el que se está en constante comunicación y en el transcurso oficial de la clase el maestro tiene el control de todo lo que se habla (Cazden, 1991). Por ello, es necesario que este maestro conozca una serie de actuaciones que favorecen el desarrollo de este lenguaje de las cuales hablaremos más adelante.

4.3. Desarrollo del lenguaje

Una vez justificada la importancia del lenguaje oral y las razones que nos llevan a defender su necesario trabajo en el aula; pasamos a una breve contextualización sobre su desarrollo poniendo énfasis en la etapa que abarca los cuatro a los cinco años ya que es la que nos interesa en la segunda parte del trabajo.

La mayoría de los investigadores coinciden en la presencia de dos grandes etapas en la adquisición del lenguaje, sintetizadas a continuación:

Tabla 2.

Elaboración propia basada en González (2003).

ETAPAS	SUBETAPAS
Etapa prelingüística (hasta los 12 meses): sonidos inarticulados, no hay un lenguaje verbal pero existe intención comunicativa y	Producción de vocalizaciones (ruidos reflejos), producción de sílabas arcaicas, juego vocal, balbuceo, ecolalia, las funciones comunicativas. Al finalizar el primer año son capaces de comunicarse

competencia pragmática.	mediante gestos y vocalizaciones no lingüísticas.
Etapa lingüística (12 meses – 4 años): lenguaje más significativo.	Palabras aisladas/ Holofrástica (12-18 meses): frases de una sola palabra que solo el contexto ayuda a deducir.
	Oraciones de dos palabras/ Telegráfica (20-24 meses): combinaciones de dos palabras creadas por el propio niño que no se realizan al azar. También son interpretadas gracias al contexto.
	Adquisición de las reglas de la sintaxis (3-4 años): las combinaciones comienzan a basarse en las reglas sintácticas. Sintaxis más larga y compleja y el léxico aumenta. A partir de los 4 años las bases del lenguaje se han adquirido. Comienza la narración, participa en conversaciones y durante el juego se tiende al monólogo.

El lenguaje está formado por dos componentes principales interdependientes: forma y uso. La forma incluye la fonología, la semántica y la morfosintaxis. El uso es la pragmática; es el componente aglutinador de los demás, debido a que el contexto determina los otros tres (Owens, 2003). Sin embargo Monfort y Juárez (2013) señalan que el enfoque pragmático no genera muchas líneas de aplicación práctica, se suele centrar la atención en los aspectos formales del lenguaje.

De este modo, recurrimos a Owens (2003) para conocer y definir brevemente cada una de ellas. La fonología estudia las reglas que gobiernan la estructura, la distribución y la secuencia de los sonidos del habla y la configuración de las sílabas. La semántica tiene que ver con las palabras y las relaciones de unos significados con otros. La morfosintaxis está relacionada con cómo se unen las palabras para formar frases. Por último, la pragmática está relacionada con la manera en que se utiliza el lenguaje para comunicarse.

Nos interesa reflexionar en algunos de estos componentes y su desarrollo en la etapa de cuatro a cinco años para la posterior intervención en la segunda parte del trabajo. Para ello, en primer lugar recurriremos a Monfort y Juárez (2013).

Respecto al desarrollo de la **función semántica** nos interesa saber que entre los cuatro y cinco años el vocabulario del niño se encuentra entre las 2000 y 2200 palabras.

Respecto al contenido, observamos que es un lenguaje egocéntrico (caracterizado por la ecolalia, el monólogo y el monólogo colectivo en el cual el interlocutor no participa en la conversación, es sólo el pretexto) alcanzando el 45% de las producciones frente al lenguaje socializado.

Owens (2003) recoge que a los cuatro años son capaces de contar historias sencillas propias y cuentos clásicos. Generalmente los relatos siguen el mismo orden temporal en que tuvieron lugar. Otro aspecto que caracteriza esta etapa es el empleo de las preguntas, principalmente “por qué”. Respecto a las narraciones, son una simple colección de enunciados carentes de unidad estructurada. En el epígrafe 4.5 se profundizará más sobre el desarrollo pragmático.

Siguiendo con las aportaciones de este autor, señala que en cuanto a la **organización morfosintáctica** entre los cuatro y cinco años forman frases correctas de seis a ocho palabras; utilizan un gran número de adjetivos y adverbios (sobre todo de lugar); añaden formas de futuro a los verbos y distinguen el uso de los tiempos en pasado; uso frecuentemente incorrecto del subjuntivo; utilización de adverbios de tiempo (hoy, ayer, luego) y comienzan a construir proposiciones subordinadas circunstanciales de causa y consecuencia.

4.4. Mecanismos de adquisición del lenguaje

Tras analizar el desarrollo del lenguaje en sus diferentes etapas, es momento de recordar cómo se adquiere. Monfort y Juárez (2002) afirman que se aprende a hablar hablando, se sabe que existen condiciones previas a la adquisición del lenguaje pero no a su uso. Vila (1993) expone que el uso del lenguaje responde a un consenso social, este uso del lenguaje en el niño se va modificando a lo largo de su desarrollo. Considera que no se puede aprender a usar algo al margen de sus contextos de uso. Desde esta perspectiva, aprendemos los usos lingüísticos en la medida que haces cosas con el lenguaje.

González (2003) admite que hay una predisposición innata, tal y como nos decía Chomsky, y una contribución mental para su desarrollo. Sin embargo, esta no podría funcionar sin la ayuda del adulto. Este autor apunta que existen variables que condicionan el proceso de aprendizaje de la lengua. Por un lado los biológicos, que

hacen referencia al sistema sensorial y al aparato fonador; el desarrollo cognitivo y factores sociales y culturales así como afectivos que motivan y estimulan.

Tomando como referencia la teoría sociocultural diremos que según Vygotsky (2010) el desarrollo intelectual y lingüístico se produce en un medio comunicativo y social, como consecuencia de procesos de intercambio y transmisión del conocimiento en dicho medio dentro de la zona de desarrollo próximo. Es necesario partir de los intereses del niño y de lo que éste conoce para poder progresar en el desarrollo del lenguaje.

De acuerdo con Bruner (2006) el desarrollo del lenguaje incluye la intervención de dos personas, a través de una estructura altamente interactiva. Postula la idea de que lo que facilita al niño la utilización del lenguaje es la existencia de un Sistema de Apoyo a la Adquisición del Lenguaje que sirve para estructurar las interacciones niño-adulto. Afirma que el niño ya se comunica antes de hablar. Como menciona Owens (2003), desde este enfoque el niño adquiere el lenguaje de manera progresiva a través de las interacciones con el cuidador. Señala que no es un proceso unidireccional ya que ambos realizan una “danza” comunicativa desde que nace el niño, donde cada uno de ellos interpreta la conducta del otro. Los cuidadores dotan de significado cualquier respuesta del niño y la sitúan en un esquema comunicativo, interpretándolo y contestando. Los niños reciben de manera paralela la confirmación de sus propios intentos comunicativos e input. Además, prosigue, se forja un vínculo de apego que promueve la comunicación. Los niños reciben un modelo lingüístico específico mientras están implicados con sus padres en rutinas de interacción. Esta interacción social es la que facilita la adquisición del lenguaje. Según Bruner (2006) el adulto le da un input a partir del cual el niño conoce la gramática, la forma de referir y de significar y la forma de realizar sus intenciones comunicativas.

En definitiva, González (2003) destaca que el lenguaje oral se adquiere y se desarrolla básicamente por impregnación social a través de los intercambios entre el individuo y su entorno. Expone que se trata de un aprendizaje bastante natural y espontáneo en los primeros años, en el que tiene importancia la imitación, el refuerzo y los modelos. Dado que la comunicación y el lenguaje tienen una naturaleza social e interactiva, el contexto familiar y los tipos de intercambios con los niños son factores determinantes en el desarrollo del lenguaje (Del Rio & Gràcia, 1996). Por ello resulta

importante analizar los intercambios comunicativos entre el niño y el adulto especificados en el siguiente punto.

La relación del niño con el adulto es un aspecto determinante en el desarrollo lingüístico. Del mismo modo influye el nivel socioeconómico ya que determina el tipo de código lingüístico aportado al niño, lo cual afecta en la construcción de operaciones lógicas, abstracción... Sin embargo esto no significa que las familias con un nivel superior consigan un mejor lenguaje de sus hijos ya que puede que no les motiven, no les dediquen tiempo o no haya intercambio.

4.5. El papel del adulto en el desarrollo del lenguaje

En este apartado se demostrará la importancia del papel del adulto para el desarrollo del lenguaje y para nuestra propuesta didáctica (parte segunda). Como hemos visto en el punto anterior, el lenguaje dirigido específicamente al niño se adapta y transforma de manera especial a las posibilidades expresivas y comprensivas infantiles (Del Rio & Gràcia, 1996). Bruner (2006) sostiene que estas transformaciones del lenguaje por parte de los padres se hacen de manera no intencionada. Del mismo modo, Cazden (1991) subraya que todos estos mecanismos de apoyo son por intuición, pero lo que hace la escuela tiene que ser sistemático. Por lo tanto, el apoyo natural del adulto no es suficiente, hace falta un apoyo sistemático, una intervención didáctica.

En un primer momento, Cazden (1991) explica que las madres ofrecen a los niños un tipo de ayuda para extender el lenguaje de este y avanza progresivamente hasta que la madre no acepta balbuceos y quiere respuestas. Por ello, establece preguntas como forma para hacer que el niño hable más; a esto lo llama andamiaje.

Intervenir en el área del lenguaje principalmente significa proporcionar seguridad al niño y optimizar las situaciones en que el lenguaje se produce, poniendo en práctica intervenciones específicas que tiendan hacia al enriquecimiento de aspectos comunicativos y lingüísticos concretos (Pernil, 2001). Dado que el apoyo natural del adulto no es suficiente, la intervención que lleve a cabo el maestro en el aula será fundamental para la estimulación del lenguaje. No obstante, creemos necesario tener en cuenta una serie de consideraciones.

En primer lugar, Calleja (1999) afirma que no debemos caer en la interacción unidireccional profesor-alumno, donde el habla provenga principalmente del profesor y sea solo él quien realice preguntas. Provocando de este modo que las respuestas de los alumnos sean las únicas oportunidades de hablar. Esta autora explica que se debe combinar este uso del habla como instrumento de organización del pensamiento y de comunicación de conocimientos con una interacción menos asimétrica. Esta estará caracterizada por preguntas que estimulen el pensamiento y la discusión, donde prime el diálogo con sus iguales y de la ocasión al alumno de desarrollar su competencia comunicativa oral. De este modo se le dará la oportunidad de hablar y producir distintos discursos.

Por lo tanto, si en un aula predomina el discurso del maestro las opciones para intervenir de los alumnos se ven muy reducidas. Además teniendo en cuenta que en un aula hay un único profesor para muchos niños, apenas hay posibilidades de intervenir, lo cual provoca que aumente el tiempo de escucha del habla del maestro (Bigas, 2008). Esta autora recuerda que con la simple escucha no se consigue que el niño desarrolle la competencia comunicativa, es necesario proporcionar juegos/situaciones significativas que requieran un esfuerzo propio para poder estimularla.

Para una mejor estimulación, Tough (1989) (citado en Sánchez, 2008) propone una serie de estrategias que debería utilizar el docente en sus intervenciones para andamiar el discurso de los alumnos:

- Estrategias de orientación: preguntas y comentarios abiertos que permiten al niño elegir cómo formular su respuesta. En un contexto como el aula, el maestro pasa gran parte del tiempo formulando muchas preguntas a sus alumnos, por lo que Bigas (2008) recalca la necesidad de que estas preguntas sean un estímulo de reflexión, que supongan en el niño un esfuerzo cognitivo
- Estrategias de facilitación: causan que el niño explicita más información; pueden ser de compleción (pedir más detalles de la información), de focalización (preguntas cerradas que exigen al niño precisión) o de comprobación (para provocar una reformulación de lo dicho para lograr más claridad).
- Estrategias de información: el profesor actúa como modelo de expresión del pensamiento y de construcción de diversos tipos de discurso.

- Estrategias de apoyo: para sostener y animar la participación del niño, a través de la escucha, los gestos de asentimiento, las exclamaciones de sorpresa...Si proporcionamos afecto positivo a los niños y recogemos todas sus producciones lograremos que se desarrolle la oralidad de manera adecuada.
- Estrategias de terminación: para señalar que el discurso ya ha terminado, o bien un giro en el tema tratado pero evitando la impresión de falta de interés por sus palabras por parte del docente.

Por otro lado, Bush y Giles (1984) recogen algunas de las situaciones que debemos utilizar con aquellos alumnos “deficientes” en expresión verbal: darle oportunidad y tiempo para dar las respuestas orales, darle apoyo y moral y al principio sugerencias verbales, dar sugerencias visuales para ayudarlo, animar al niño a que haga descripciones. En la misma línea, Tough (1996) expone que otra causa de retraso puede ser la falta de motivación del niño para utilizar el lenguaje. Esto se debe a que todo lo que intenta comunicar lo anticipan las personas de su alrededor. De tal forma que es como si se viera privada la necesidad de comunicación. Este autor finaliza apuntando que los niños con una disposición acomodadiza y que piden poca atención pueden encontrar también poca estimulación y falta de motivación para comunicarse ya que hacen poco para demostrar su necesidad de recibir atención.

En estas situaciones el docente tiene un papel muy importante para lograr incentivar que el niño hable de manera espontánea. Por ello Pernil (2001) expone que se debe crear un clima afectivo y de confianza que promueva en los niños el gusto y necesidad de comunicarse, hasta acabar en el juego con el propio lenguaje y su exploración. Concluye diciendo que el maestro debe ser proveedor permanente de situaciones activas y significativas dónde los niños inicien y desarrollen naturalmente su competencia lingüística.

4.6. La comunicación en el aula: la conversación

Como hemos visto inicialmente, una de las razones por las que no se trabaja el lenguaje oral de manera explícita en el aula es porque muchos maestros consideran que por el simple hecho de hablar en el aula ya se trabaja. Sin embargo, Sánchez (2008) sostiene que el aula por sí misma no es un espacio suficiente como para cumplir la función específica que se debe conseguir sobre la oralidad. En efecto, es necesario

proponer experiencias de comunicación que estimulen el desarrollo de la competencia comunicativa oral. Se trata además de convertir la lengua en objeto de conocimiento, fomentando el trabajo a nivel funcional y pragmático situados en un segundo plano frente a la forma y la gramática.

Para que el habla en el aula ayude a los alumnos a desarrollarse cognitivamente y se conviertan en los protagonistas del aprendizaje, primero hay que promover su uso. Pero debemos ser conscientes de que cualquier interacción no favorece el uso. De ahí la necesidad de sistematizarlo (Calleja, 1999). La forma en la que el maestro debe actuar ya lo hemos visto, ahora vamos a ver algunas prácticas beneficiosas.

En primer lugar, Monfort y Juárez (2013) plantean algunos de los inconvenientes que nos encontramos en la escuela a la hora de trabajar el lenguaje oral. Si el aprendizaje natural se realiza a través de la interacción de dos personas; en el marco de la escuela van a ser relaciones entre un adulto y un grupo de niños de características y niveles diferentes. Esto supone una dificultad para la interacción dual e impide un ajuste individual. Asimismo provoca la necesidad de introducir normas y sistemas de funcionamiento colectivo. Además, el aula es un contexto demasiado rígido: la misma clase, el mismo adulto, los mismos compañeros todo el curso... Y por último, constituye una situación de relaciones múltiples y complejas ya que con la presencia de otros niños en la comunicación aparecen los temas de la competitividad, la inhibición...El maestro habla mucho y el niño poco, además son los mismos niños los que suelen intervenir siempre y a los que el profesor se dirige, obviando que estos niños son los que disfrutan de los mejores niveles de lenguaje.

Consecuentemente, Lentin (1980) insiste en la necesidad de prestar un diálogo individual a cada niño para proporcionar información más rica y modelos más ajustados a cada uno. Estos deben poseer una determinada frecuencia para que tenga un verdadero efecto. Sin embargo, prosigue, en un aula de 20 niños en el horario de una maestra con una programación establecida, esto resulta imposible.

Las situaciones de interacción son el lugar por excelencia donde toda capacidad creadora, instrumental y reguladora del lenguaje se pone de manifiesto (Vygotsky, 2010). No obstante, la expresión oral implica la interacción y bidireccionalidad en un contexto compartido donde se deben negociar los significados (Baralo, 2000). Una de

las situaciones por excelencia dónde se trabaja la oralidad es en la asamblea, a través de diferentes diálogos y conversaciones. Según Owens (2003) las actividades en las que predomina la conversación generan gran cantidad de lenguaje.

Para Sánchez (2008) la asamblea es el principal lugar que promueve la socialización del grupo y el desarrollo lingüístico. Es un lugar para la interacción, que motiva al niño a participar en el discurso conjunto, se narran relatos de vida de cada niño, noticias al grupo; en definitiva, hay una comunicación conjunta. En su trabajo recoge los grandes beneficios y la necesidad de su práctica diaria, como por ejemplo: la adquisición de competencias como la intervención en el grupo y la seguridad al hablar, enriquecimiento del vocabulario, valoración del lenguaje como medio de comunicación, el respeto por los turnos de palabra y la escucha de los compañeros.

En esta línea, resulta interesante conocer los beneficios que según Bigas (2008) supone el relato de acontecimientos o experiencias personales de los niños. Primeramente, favorece la explicación ordenada en el tiempo, el uso de los tiempos verbales en pasado y los adverbios de situación en el tiempo y en el espacio. Relatar una experiencia a terceros supone utilizar un lenguaje desplegado y no dependiente del contexto, ya que ni la situación narrada ni las personas implicadas son conocidas para los demás. Como señala la autora, se utiliza un lenguaje que comparte muchas características propias del escrito.

Por añadidura, Monfort y Juárez (2013) afirman que es la situación en la que la maestra habla menos y los niños más. Por ello es el lugar dónde se utiliza una mayor variedad lexical y complejidad sintáctica en los enunciados. Asimismo, prosiguen, se dan feed-back correctivos, ya que la maestra en respuesta o en una nueva pregunta recoge parte del enunciado infantil anterior, ampliándolo o cambiándolo de alguna manera. Además se presta un diálogo individual que como decíamos anteriormente es necesario para un buen desarrollo de lo oral ya que se dan modelos más ajustados a cada niño.

Otros aspectos a tener en cuenta según Monfort y Juárez (2013) en los momentos de conversación son, en primer lugar, la colocación de los niños, colocando a los más inhibidos cerca de la maestra y creando núcleos activos repartidos por todo el grupo con los niños más participativos. En segundo lugar, como hemos visto en el punto

anterior, el maestro no debe hablar demasiado, dejar rodar la conversación y tener la función de animador, controlando la intervención de los niños. El respeto a las reglas participativas en un grupo se aprenden de manera progresiva a base de la repetición de situaciones cada vez mejor auto-controladas. Otros de los aspectos que también se comentaban en el epígrafe anterior es que los niños deben sentir que el adulto tiene verdadero deseo de comunicarse con ellos y debe ayudarles a que se expresen. Por último la maestra debe motivarles y hacer que todos hablen.

Sin embargo, estos autores recogen que alrededor de un 30% de los niños no participa en ninguna de las situaciones y no se observa en las maestras intentos claros de integrarlos. Por ello, aportan una serie de consejos para remediar esta situación: diversificar los temas de conversación u orientarlos en función de los intereses de cada niño, intentar que mediante preguntas se incorporen a la conversación del grupo, dar importancia a sus respuestas y convertirlas en punto de partida de las siguientes intervenciones y que la conversación no se limite a una serie de diálogos entre un niño y la maestra sino que haya un intercambio entre los propios niños.

Por último, nos interesa conocer para nuestra intervención el desarrollo pragmático de los niños de cuatro a cinco años. Para ello Owens (2003) nos da algunas claves. Primeramente, hacia los cuatro años los niños van tomando conciencia de los aspectos sociales de una conversación: intentan utilizar frases claras, bien construidas y adaptadas al oyente. A esta edad son capaces de cambiar de registro y adoptar diversos papeles cuando están jugando. En relación con el mantenimiento de un tema de conversación, a esta edad son capaces de mantener un tema de manera coherente incluso durante muchos turnos si los niños están participando en situaciones conocidas o presentes; además recurren a repeticiones e imitaciones para confirmar, proporcionar cohesión y rellenar su propio turno. Sin embargo, se pueden llegar a tratar una media de 50 temas diferentes en un intervalo de sólo 15 minutos, por lo que los temas cambian a gran velocidad. En esta etapa no suelen tener problema para determinar la cantidad de información que necesita un oyente para poder participar en la conversación. Se trata una edad en la que ofrecen más explicaciones y justificaciones para sus peticiones. Las conversaciones de los niños de esta edad contienen muchos elementos de una narración, tales como los planes y los guiones, carecen de las habilidades lingüísticas necesarias para hilvanar una narración coherente.

4.7. Apoyo del desarrollo del lenguaje: el juego, las canciones, las rimas con juegos de dedos y las dramatizaciones

Una vez fundamentada la necesidad de una enseñanza explícita de la oralidad y tras el análisis del comportamiento del maestro así como de las prácticas del día a día en el aula que favorecen la competencia comunicativa, pasamos a reflexionar acerca de otras prácticas beneficiosas que formarán parte de la metodología empleada en la segunda parte del trabajo. De esta forma resolveremos las dudas y ofreceremos alternativas a aquellos maestros que justifican la falta de trabajo práctico de lo oral en las aulas por el desconocimiento de su programación.

En primer lugar resulta esencial reconocer la importancia del juego para el desarrollo del lenguaje oral. De acuerdo con Angulo (2007), al plantear actividades lúdicas a modo de juego hacemos que el lenguaje se trabaje de manera natural, tal y como es la principal característica del proceso comunicativo, algo natural, espontáneo. En la misma línea, García y Alarcón (2011) afirman que con el juego se estimula la comunicación, lo cual facilita el desarrollo y asimilación del lenguaje y de diferentes formas de comunicación.

En definitiva, el juego es muy importante para el desarrollo del lenguaje, es el vehículo perfecto por las siguientes razones: no existe la presión ni la frustración del proceso de interacción, tienen libertad para experimentar con diferentes estilos y papeles comunicativos, los interlocutores comparten el dominio semántico y los temas de los que hablan y por último, al igual que en las conversaciones, los juegos contienen adopción de turnos Owens (2003). Asimismo, el juego simbólico resulta beneficioso ya que utilizan un objeto para representar otro distinto. Los niños que muestran más cantidad de este juego tienden a progresar más rápidamente en su lenguaje.

Por otro lado, San Andrés (2005) menciona algunos beneficios de las canciones y los juegos compartidos en el desarrollo del lenguaje. Considera que son un acto comunicativo entre el adulto y el niño en el que los gestos, las miradas, el contacto físico, las emociones, la complicidad y la imaginación juegan un papel fundamental. De ahí la razón de que a los niños les guste tanto, ya que reúnen todos los ingredientes para responder a las necesidades de comunicación y relación.

En la misma línea, Ussa y Guevara (2012) valoran la utilidad de utilizar la música como fomento del lenguaje oral dada su similitud en cuanto a elementos estructurales (ritmo, melodía, acento, espacios de silencio y sonido) además de la capacidad de las canciones para potenciar procesos de cognición. Las canciones tienen un poder mágico sobre los niños. Disfrutan escuchándolas y las aprenden rápidamente. Si acompañamos este lenguaje oral con un lenguaje corporal estaremos apoyando la adquisición de imágenes mentales y les ayudaremos a comprender los mensajes verbales. Además, a los niños les gusta saber qué gestos, movimientos y sonidos tienen que realizar con cada canción (San Andrés, 2005). Por su parte, las canciones tienen posibilidades de escenificación y fortalecen el diafragma, el control de la respiración y el desarrollo de la voz; aspectos muy ligados a la fluidez del habla (Guardia, 2008).

Asimismo, emplear música en las rimas o poesías ayuda a los niños a valorar la utilidad del lenguaje como instrumento de comunicación, de creación y regulación de las relaciones sociales (Guardia, 2008). Este autor recalca que los poemas y las rimas aportan un nuevo vocabulario, estimulan la memoria y la atención, el niño descubre sorprendentes significaciones y percibe el valor de la entonación y la musicalidad de las palabras. Es un recurso muy beneficioso dado el gusto que todos los niños tienen hacia ellas por su condición imaginativa y el carácter sincrético de su pensamiento. Además, de acuerdo con Bush y Giles (1984), las rimas además de ser buenos ejercicios de memoria, transmiten una serie de fórmulas semánticas y sintácticas que el niño va imitando y constituyen una peculiar situación comunicativa.

Por otro lado, los juegos con palabras, trabalenguas u ordenaciones disparatadas de palabras, incluso la utilización de palabras sin significado como forma de juego; facilitan la dicción del niño, y le ayuda a asumir la existencia de dificultades en la pronunciación (Guardia, 2008).

Por último, Monfort y Juárez (2013) recogen que la dramatización libre es un gran instrumento de expresión verbal espontánea. Además, el poder hablar en el lugar de otro permite a muchos niños expresar sentimientos que no manifiestan en su propio papel. Igualmente, González (2003) señala que a través de ellas se trabajan habilidades que intervienen en la comunicación oral como la voz, la entonación, los gestos, el movimiento, desarrolla su sistema articulatorio y amplía y refuerza su vocabulario haciendo suyos elementos lingüísticos de los demás. En la misma línea, proporcionar

oportunidades y tiempo para que cuenten cuentos les puede ayudar a mejorar sus dificultades de codificación vocal (Bush & Giles, 1984).

4.8. Resumen

En primer lugar, el marco teórico ha identificado la necesidad de implantar prácticas explícitas en el aula para el aprendizaje del lenguaje oral. Ha reconocido la falta de concienciación sobre su importancia y de planificación por parte de los profesores, que priorizan el aprendizaje del lenguaje escrito. Por ello, se ha analizado la importancia de la función lingüística en nuestras vidas.

Para poder entender mejor este aspecto y llevar a cabo una intervención, se ha realizado un breve recorrido histórico acerca del desarrollo y los mecanismos de adquisición del lenguaje, descubriendo los estándares en niños de cuatro y cinco años (edad elegida para la posterior intervención).

Una vez analizada su importancia y desarrollo se ha reflexionado sobre algunas prácticas que fomentan el desarrollo de la competencia comunicativa oral como forma de suplir esta carencia. Por ello hemos determinado algunas de las actuaciones del maestro que benefician este desarrollo y cuál debe ser su papel. Concluimos conociendo algunas metodologías que estimulan este desarrollo así como los beneficios de ciertas actividades.

5. PROPUESTA PRÁCTICA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

El marco teórico de este trabajo ha identificado la necesidad de trabajar explícitamente la lengua oral en el aula puesto que creemos que el apoyo natural del adulto no es suficiente para un buen aprendizaje de los aspectos pragmáticos del lenguaje.

En el último nivel de concreción del objeto de estudio de nuestro trabajo analizamos las metodologías escogidas para trabajar el lenguaje oral. Por ello, en esta segunda parte vamos a hacer una demostración de cómo se puede trabajar para cubrir las necesidades identificadas inicialmente, teniendo en cuenta las consideraciones del marco teórico.

De esta forma, se pretende además dar respuesta a la preocupación de muchos maestros ante el desconocimiento del diseño de actividades que tengan como principal objetivo el uso del lenguaje. Se pretende dar a conocer una posible forma de abordarlo.

En esta parte del documento, se presenta en primer lugar el contexto donde se va a llevar a cabo la intervención. Seguidamente se menciona la metodología didáctica empleada, justificada en el marco teórico, y los instrumentos para la observación. A continuación se explica el proceso de intervención, la unidad didáctica dirigida al 2º curso de Educación Infantil a través de la cual se pretende lograr los objetivos acordados. Por último se exponen los análisis de los datos, que recogen los logros conseguidos con el uso de la metodología empleada y las conclusiones del proceso de intervención.

5.1. Descripción del contexto

A continuación se expondrá de manera breve algunas características relevantes del centro dónde se realizaron las prácticas y se ha llevado a cabo la propuesta de trabajo a la que vengo refiriéndome hasta ahora.

Se trata de un colegio público situado en la localidad segoviana de Cuéllar. A él acuden 195 alumnos que dotan al centro de un gran enriquecimiento cultural dado el número de alumnos extranjeros y de etnia gitana que acoge. Dicho alumnado pertenece a familias de diversos caracteres socioeconómicos; desde un nivel medio-bajo con pocos recursos hasta otras con un carácter medio-alto.

El alumnado elegido como grupo para aplicar la propuesta es la clase de 2º de Educación Infantil. Está integrada por 20 niños de cuatro y cinco años. Entre ellos se encuentran 9 niñas y 11 niños. Por lo general el comportamiento del grupo-clase es bastante adecuado y es un grupo muy unido.

Podemos encontrar algunas diferencias entre edades por meses en lo que a capacidad motriz se refiere. Se observa entre los alumnos distintos niveles de desarrollo. Sin embargo, cognitivamente no se aprecian grandes diferencias.

No hay ningún alumno con necesidades educativas especiales. Sin embargo, cabe mencionar dos casos que influyen en nuestra propuesta. En primer lugar, un niño de etnia gitana de nuevo ingreso este curso, que junto con el alto grado de absentismo

escolar y la poca implicación familiar dificultan en gran medida avanzar como se debiera. La maestra-tutora afirma que su nivel de competencia curricular no llega al de un niño de tres años y no puede seguir el ritmo normal de la clase. Resulta importante para nuestra intervención mencionar que el refuerzo que este niño obtiene respecto al lenguaje oral es casi nulo.

Por otro lado, un niño de nacionalidad búlgara, escolarizado este año por primera vez. Tiene problemas con la comunicación espontánea pero entiende el idioma y sigue el ritmo normal de la clase con pequeñas adaptaciones metodológicas. Cabe mencionar que el lenguaje utilizado en el entorno familiar es el materno, lo cual dificulta que aprenda el castellano.

5.2. Fundamentación de la metodología didáctica

La metodología didáctica que vamos a utilizar en la intervención se fundamenta en lo recogido en el marco teórico. Sin embargo vamos a sintetizar alguno de los aspectos que más se tienen en cuenta:

- El papel del maestro, mencionado en el epígrafe 4.5. Su discurso deja de ser el principal a favor del de los alumnos. Aparece como animador, fuente de motivación y facilitador de un clima de seguridad y afecto que favorezca la aparición del lenguaje espontáneo. Además es un modelo de expresión para los alumnos.
- Actividades que favorezcan la interacción: conversaciones en asamblea y el diálogo a dos con juego de roles (recogidos en el epígrafe 4.6). El relato de acontecimientos como facilitador de la utilización de variedad lexical y complejidad sintáctica.
- Procurar la intervención de todos, referido en el epígrafe 4.6.
- El juego como base de todas las actividades. En el punto 4.7 analizamos este vehículo perfecto que hace que el lenguaje se trabaje de manera natural y espontánea.
- Juegos con el lenguaje/combinaciones absurdas analizados en el epígrafe 4.7. Tienen como principal finalidad transmitir el gusto por el lenguaje y el uso

del habla, aunque estas producciones no tengan en principio un significado coherente.

- La dramatización como expresión verbal espontánea, mencionado en el epígrafe 4.7.
- Las rimas y canciones para fomentar el lenguaje oral y como respuesta a las necesidades de comunicación y relación (ver epígrafe 4.7).

Se trata de una serie de actividades dirigidas a niños de 4-5 años, para lo cual se ha tenido en cuenta las características propias de esta edad en los distintos niveles del lenguaje, recogido en el epígrafe 4.3.

Pretenden ser actividades motivadoras y contextualizadas en el tema de “la primavera”, de esta forma se procura que haya un hilo conductor. Son actividades que se realizan diariamente en las que se combina el trabajo en grupo, en parejas y de forma individual. Una característica que se encuentra en todas ellas es la socialización, todas las actividades implican interacción.

5.3. Instrumento para la observación

En este apartado se describen los instrumentos de observación empleados para la posterior evaluación de la propuesta.

- Registro anecdótico: muestra aquellos hechos significativos que llamaban la atención durante las diferentes sesiones. De esta manera hemos podido establecer conclusiones posteriormente.
- Escala verbal grupal: hemos utilizado la tabla que se muestra en el Apéndice II antes y después de la intervención didáctica. En ella aparecen 11 ítems que consideramos importantes para el desarrollo de la competencia comunicativa oral, cuya relevancia se extrae de lo mencionado en el marco teórico. Tres de ellos se refieren a la forma del lenguaje y el resto a su uso. Asimismo, aparecen todos los niños empleando sus iniciales como sistema de codificación, manteniendo así su anonimato. Cada niño obtiene una valoración numérica que hace referencia a diferentes grados de consecución de cada ítem.

Por otro lado, la cámara video es el recurso utilizado para registrar todas las sesiones y poder hacer un posterior análisis de las producciones verbales así como los comportamientos. También ha servido para analizar cada sesión, su grado de adecuación y reflexionar sobre la práctica y la actuación como docente. A continuación se muestra una tabla con los minutos grabados de cada sesión.

Tabla 3.

Minutos de vídeo

Sesión 1: 47 min.	Sesión 2: 16 min.	Sesión 3: 18 min.	Sesión 4: 18 min.	Sesión 5: 40 min.
Sesión 6: 18 min.	Sesión 7: 15 min.	Sesión 8: 13 min.	Sesión 9: 20 min.	Sesión 10: 42 min.
Sesión 11: 17 min.	Sesión 12: 20 min.	Sesión 13: 14 min.	Sesión 14: 15 min.	Sesión 15: 37 min.
Sesión 16: 17 min.	Sesión 17: 17 min.	Sesión 18: 25 min.	Sesión 19: 45 min.	Sesión 20: 18 min.
				TOTAL: 7h. 87min.

5.4. Proceso de intervención

Para llevar a cabo la intervención que se defiende en este trabajo se han seguido diferentes fases. En primer lugar, antes de comenzar con la propuesta práctica de intervención se completó la lista de control grupal (Apéndice II) junto con la maestra-tutora. Seguidamente tuvo lugar la intervención durante el mes de mayo. Por último, pasado el tiempo de aplicación de la propuesta se volvió a rellenar la lista de control. De tal forma que permitió realizar una comparativa sobre la evolución y los cambios visibles tras la puesta en práctica de las metodologías específicas (Apéndice III). Se logró comprobar de esta manera la eficacia de dicho programa.

La intervención se ha llevado a cabo a través de una unidad didáctica, detallada en el Apéndice I. Se compone de actividades basadas en los planteamientos expuestos en el marco teórico. A continuación se describe de manera breve el planteamiento, así como los objetivos y contenidos agrupados que se pretenden con estas actividades y una visión global de las sesiones en una tabla.

5.4.1. Presentación

Durante el mes de mayo se lleva a cabo “el taller de estimulación de la expresión oral”. Está formado por 21 sesiones de 15 minutos aproximadamente trabajadas diariamente. El hilo conductor que contextualiza todas las actividades es la temática de “la primavera”. La unidad está formada por una batería de actividades variadas, a excepción de una: “el noticiero primaveral”. Dicha sesión se realiza todos los lunes del mes y tiene una duración mayor a la estimada para el resto de actividades. Por otro lado cada semana está articulada por el trabajo de una rima durante todos los días de la semana. Tras ella se trabajan las actividades que fomentan la expresión oral siguiendo la temática de la rima.

5.4.2. Objetivos y contenidos

Teniendo en cuenta el Decreto 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León; hemos elaborado unos objetivos y contenidos específicos que persiguen nuestras actividades.

1) Objetivos

- a) Expresar de manera espontánea experiencias personales.
- b) Elaborar un sencillo discurso desarrollando una mayor complejidad sintáctica y variedad lexical en los enunciados.
- c) Respetar los turnos de palabra.
- d) Desarrollar la interacción social.
- e) Intervenir en el grupo. Participar en conversaciones colectivas sobre un tema.
- f) Aumentar el vocabulario.
- g) Fomentar la fluidez verbal.

2) Contenidos

- a) Comunicación espontánea: manifestación de sentimientos, necesidades y experiencias.

- b) Respeto de las normas sociales del intercambio lingüístico: guardar el turno de palabra, preguntar siguiendo el mismo tema y escuchar al compañero.
- c) Seguridad al hablar en público.
- d) Elementos prosódicos: ritmo y entonación.
- e) Articulación fonemas.
- f) Interés por realizar intervenciones orales.
- g) Participación en juegos lingüísticos como medio de diversión.
- h) Rimas y canciones como fuente de placer y aprendizaje.
- i) Dramatización.
- j) Iniciativa en la elaboración de cuentos o sencillas narraciones.
- k) Ejercicios de desinhibición, memoria y atención.
- l) Enriquecimiento del vocabulario a través de las rimas.

5.4.3. Sesiones

Seguidamente se expone en una tabla la síntesis de las sesiones que compone la unidad (desarrolladas en el Apéndice I).

Tabla 4.

Distribución sesiones

1ª SEMANA: 3/05 – 6/05				
	SESIÓN 1: “El noticiero primaveral”	SESIÓN 2: “¿Qué pato soy?”	SESIÓN 3: “¿Qué pato soy?”	SESIÓN 4: “Vivimos en el lago”
	- Programa televisivo. -Contamos dos noticias del fin de semana al resto. -Preguntamos	-Rima “Los patitos”. - Por equipos, describen una imagen de los patos y el otro equipo la adivina.	- Rima “Los patitos”. - Continuación juego anterior con la otra mitad de la clase.	- Rima “Los patitos”. -Dramatización espontánea, nos convertimos en patos, peces y pescadores.
2ª SEMANA: 9/05 – 13/05				
SESIÓN 5: “El noticiero primaveral”	SESIÓN 6: “Huimos del chaparrón”	SESIÓN 7: “Jugamos en el parque”	SESIÓN 8: “La flor que estaba triste”	SESIÓN 9: “El megáfono mágico”
- Programa televisivo.	- Rima “El chaparrón”. - En parejas deliberamos como transportar un objeto y salvarle del chaparrón.	- Rima “El chaparrón”. - En un paisaje un niño coloca un elemento y describe al resto donde colocarlo.	- Rima “El chaparrón”. - Narramos a la mascota de la clase el álbum ilustrado de la primavera.	- Rima “El chaparrón”. - Cantamos con el megáfono mágico.
3ª SEMANA: 16/05 – 20/05				
SESIÓN 10: “El noticiero primaveral”	SESIÓN 11: “El teléfono del castillo”	SESIÓN 12: “En busca del final perdido”	SESIÓN 13: “Titiritá”	SESIÓN 14: “Vivimos en el castillo”
- Programa televisivo.	-Rima “Castillo de Grenoble”. - En parejas, hablamos con el teléfono del castillo sobre diferentes situaciones.	- Rima “Castillo de Grenoble”. - En grupos, inventamos un final al cuento de la maestra.	- Rima “Castillo de Grenoble”. - Viajamos a la aldea de Titiritá y hacemos cosas titirilocas.	- Rima “Castillo de Grenoble”. -Dramatización semi-dirigida, nos convertimos en habitantes del castillo.
4ª SEMANA: 23/05 – 27/05				
SESIÓN 15: “El noticiero primaveral”	SESIÓN 16: “Los dientes del cocodrilo”		SESIÓN 17: “¿Quién es Peter Pan?”	SESIÓN 18: “Cocodrilo o Cocodrila”
- Programa televisivo.	- Rima “El cocodrilo”. - Jugamos al teléfono roto “hablando como cocodrilos”.		- Rima “El cocodrilo”. - Construimos el cuento de Peter Pan “olvidado” por la profesora.	- Rima “El cocodrilo” en parejas. - Nos convertimos en cocodrilos y jugamos al quién es quién.
5ª SEMANA: 30/05 – 31/05				
SESIÓN 19: “El noticiero primaveral”	SESIÓN 20: “Buscando a Puk”			
- Programa televisivo.	-Ordenamos las secuencias del cuento y narramos su historia entre todos.			

5.5. Análisis de los datos

Los datos para el análisis provienen de la escala verbal grupal mencionada en el apartado 5.3. Dicha escala realizada antes de la intervención y una vez finalizada. Podemos encontrarla completada en el Apéndice III. A raíz de ella se elaboran unas gráficas por niño. En ellas aparece un título alude al niño y la nomenclatura utilizada, que hace referencia a las iniciales del nombre. En cuanto al contenido de la gráfica, se muestra la evolución de todos los ítems situados en el eje horizontal y en el eje vertical el grado de consecución: 5-Siempre 4-Muy frecuente 3- A menudo 2-Rara vez 1-Nunca.

En las gráficas cada ítem seleccionado equivale a un número ordinal:

- 1° Construye frases sencillas: sujeto, verbo y predicado.
- 2° Vocabulario variado.
- 3° El léxico es el adecuado, acorde a lo que está contando.
- 4° Lenguaje fluido.
- 5° Respeta los turnos de palabra.
- 6° Grado de participación en conversaciones colectivas.
- 7° Sigue el hilo de la conversación.
- 8° Recuerda y verbaliza rimas, canciones y cuentos.
- 9° Le gusta contar sus experiencias espontáneamente y escuchar las de los demás.
- 10° Inventa y explica historias.
- 11° Elabora un sencillo discurso o relato.

Para poder interpretar estos datos hemos recurrido al registro anecdótico y al recurso del vídeo de las sesiones. Una vez aclarados estos aspectos, comenzamos con el análisis de los resultados. Se han escogido a 5 niños tras el visionado de la escala verbal

grupal (Apéndice III) por adquirir los resultados más significativos. De cada uno de ellos se van a analizar los ítems más relevantes. El resto de gráficas se encuentran en el apéndice IV.

5.5.1. Niño 1

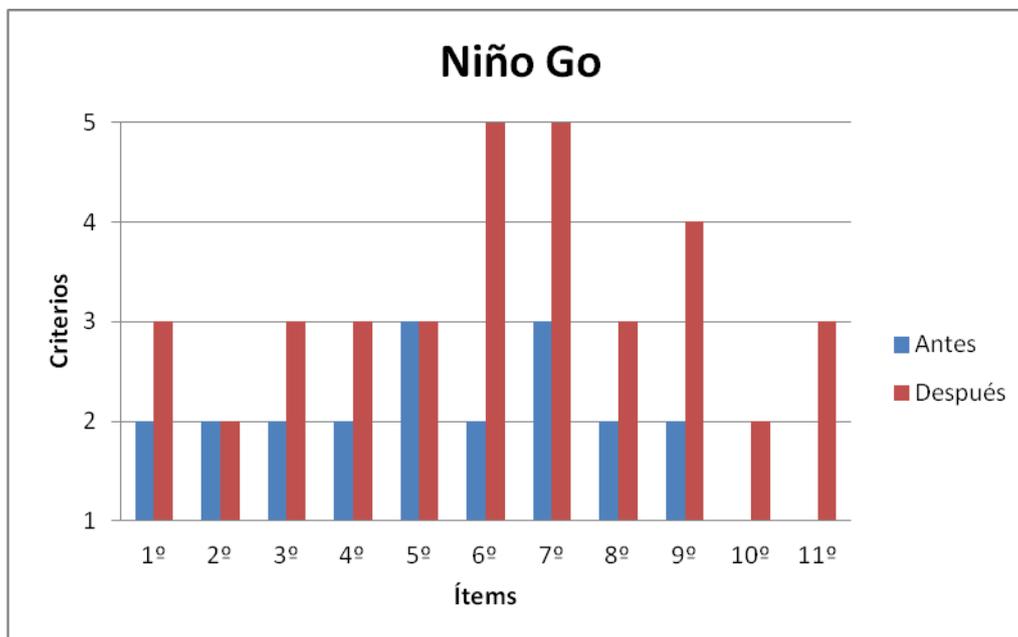


Figura 1: Gráfico alumno Go.

-Construye frases sencillas (1º)

En las primeras sesiones observamos que le cuesta construir frases sencillas con un sujeto, verbo y predicado. Comete errores en la concordancia sujeto-verbo e incluso a menudo no se entiende lo que dice.

(Sesión 10.Go hablando sobre su fin de semana ante la pregunta de un compañero:)

C: te ha llevado tu madre la cuerda ¿no?

G: yo le he llevado, yo solo llevando a cada sitio que quería.

Sin embargo, puede apreciarse como este aspecto va mejorando a lo largo de las sesiones. Cada vez es más frecuente en sus discursos una correcta construcción de las frases, siguiendo un orden. Realiza un buen uso de los tiempos verbales y en las frases va habiendo más concordancia entre sujeto-verbo así como en el género-número aunque hay veces que habla tan deprisa que no se entiende lo que dice. Podría deberse al hábito

de las sesiones del noticiario donde se utiliza una mayor variedad lexical y complejidad sintáctica (ver Monfort & Juárez, 2013; en el epígrafe 4.6).

(Sesión 19. Gonzalo cuenta su fin de semana al resto)

M¹: bueno, y ¿qué más has hecho este fin de semana?

G: he ido con la bici (no se le entiende lo siguiente)

M: ¿y de qué color es tu bici?

G: azul y negra

M: Silvia tiene una pregunta

S: ¿dónde has ido con la bici?

G: he ido hasta la casa de los tíos. Tío me deja montar todos los días a caballo.

(Sesión 12. Inventar final a un cuento)

G: que la princesa nunca más volvió a ver al príncipe

-Vocabulario variado (2º)

Respecto a la variedad léxica en sus producciones, resulta frecuente la repetición de las mismas ideas con las mismas palabras. Este aspecto no ha mejorado significativamente ya que, aunque en menor medida, se sigue observando lo mismo.

(Sesión 10. Conversa con la maestra)

M: muy bien, ¿y qué más has hecho?

G: había un parque jurásico que en los dinosaurios se podían montar.

M: ¿en dónde?

G: en la feria de muestras, que había muchos dinosaurios. Se podían montar, yo me podía montar también.

-Lenguaje fluido (4º), grado de participación en conversaciones colectivas (6º), sigue el hilo de la conversación (7º) y le gusta contar sus experiencias espontáneamente y escuchar las de los demás (9º)

Estos aspectos se han observado principalmente en las sesiones de “El noticiario primaveral”. Antes de comenzar la intervención, el discurso de este niño se caracterizaba por pausas continuas y además, carecía de un lenguaje espontáneo. Necesitaba ser provocado. Como vemos en los ejemplos anteriores conseguimos que

hable gracias a la utilización de estrategias de facilitación que nos mencionaba Tough (1989) (citado en Sánchez, 2008) en el epígrafe 4.5. De esta forma conseguimos que nos de más detalles de la información. Logramos andamiar el discurso del niño, extenderlo.

Del mismo modo, el grado de participación en las conversaciones colectivas era casi nulo. En la Sesión 1 sobre el noticiero puede observarse que no le entusiasma levantar la mano y preguntar a un compañero, a diferencia del resto de alumnos. En una ocasión la levanta y al darle paso se queda callado y agacha la cabeza; parece estar avergonzado. No vuelve a levantar la mano en lo que queda de sesión. Del mismo modo, cuando le toca salir y contar sus experiencias no quiere. Como hemos comentado anteriormente es necesario hacerle preguntas para lograr que hable.

Tras la intervención, observamos como estos ítems han evolucionado satisfactoriamente. Al observar que no hablaba espontáneamente y se mostraba tímido al hablar en público decidimos crear un clima más afectivo y de confianza como nos decía Pernil (2001) en el epígrafe 4.5. Además se le colocó delante y se reforzaron todas sus respuestas, halagándole por haberlo hecho y dando importancia a sus respuestas ante el resto como mencionaban Monfort y Juárez (2013) en el epígrafe 4.6. Creemos que estas prácticas podrían haber sido las causantes de dicha mejora.

Resulta muy significativa la evolución del grado de participación. El niño pasa de no intervenir ni preguntar a ninguno de sus compañeros en la primera sesión durante 40 minutos; a preguntar en la sesión 15 hasta 9 veces. Además todas estas intervenciones siguen el hilo de la conversación y consiguen andamiar el discurso de otros compañeros (ej. ¿Qué había en el parque de bomberos?, ¿a qué has jugao con Nico?, ¿has jugao con el bebe?).

Del mismo modo, este entusiasmo por intervenir y hablar se observa en el ítem 9º. Podríamos afirmar que a medida que se sucede la intervención comprende la dinámica y le va gustando más salir a contar de manera espontánea sus experiencias sin que el resto tengamos que hacerle preguntas para conseguir más información.

(Sesión 19. Cuenta su fin de semana)

C: ¿a dónde has montao con el caballo?

G: a llevarle a beber agua. Hemos montao a caballo y hemos hecho una carrera

5.5.2. Niño 2

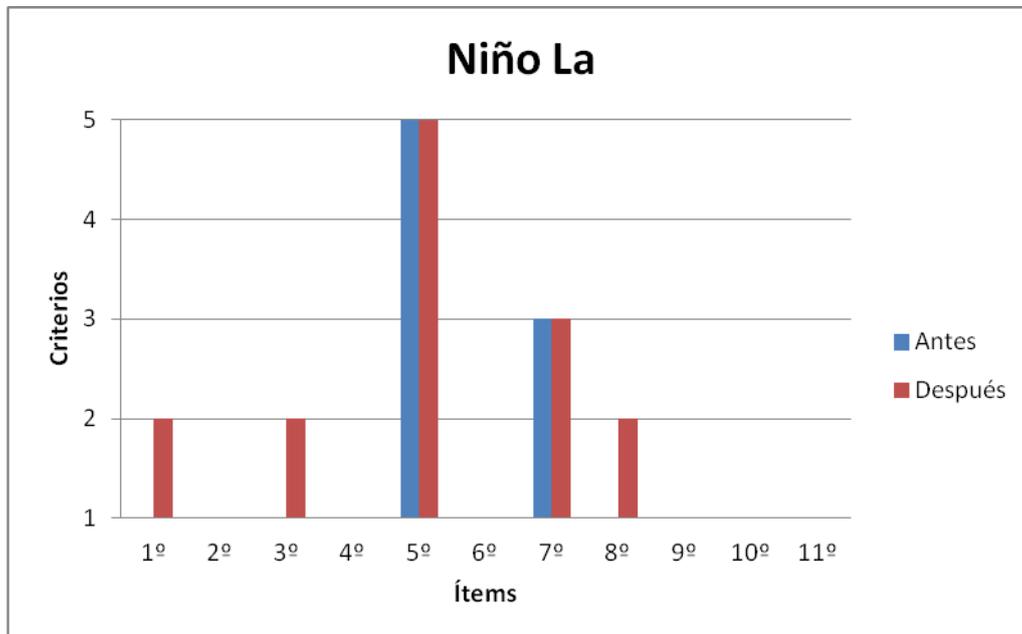


Figura 2: Gráfico alumno La.

En este caso tenemos a un alumno extranjero, y como vemos, antes de la intervención tanto los ítems relacionados con la forma como los del uso del lenguaje adquieren muy baja puntuación.

- Construye frases sencillas (1º)

En las primeras sesiones de la intervención observamos que se trata de un niño que no habla nunca pero sí entiende el idioma. Para estimular el habla Bush y Giles (1984) (punto 4.5 en el marco teórico) sugieren utilizar la descripción para animar a hablar ya que cuenta con un apoyo visual y hace que el niño se sienta más seguro. Sin embargo, al ponerlo en práctica vemos como es necesario preguntarle todo el rato acerca de lo que está describiendo y responde con palabras sueltas, sin construir frases.

(Sesión 2. Describiendo una imagen)

M: ¿qué ves?

L: un pato

M: ¿qué más?

L: dos flores (responde en tono muy bajo)

M: dilo más alto

L: dos flores

M: muy bien, y ¿algo más?

L: y hierba

Al finalizar la intervención podemos afirmar que percibimos una mejoría en este aspecto. Aunque su lenguaje no sea fluido (4º) y necesite que le hagan preguntas para responder, observamos que van apareciendo frases con un sujeto, un verbo y predicado. Aunque en muchas ocasiones necesita sugerencias verbales.

(Sesión 10. Cuenta su fin de semana en el noticiero)

M: buenos días Laur, ¿qué has hecho este fin de semana?

L: he ido al parque

(Sesión 19. Cuenta su fin de semana en el noticiero)

M: hola Laur, cuéntanos que has hecho estos días en casa

L: he jugado a las motos

Vemos con estos ejemplos que su competencia comunicativa podría haber mejorado. Como recogemos en el epígrafe 4.5, Bigas (2008) afirma que la escucha no provoca que el niño desarrolle la competencia comunicativa, es necesario ofrecerle situaciones en las que se requiera un esfuerzo y un uso del lenguaje. Creemos que este alumno se había acomodado a no hablar porque además no se le exigía hacerlo, por ello no desarrollaba la competencia comunicativa.

Creemos que para lograr que otros aspectos mejoren es necesario realizar el programa durante más tiempo debido a que este niño no está acostumbrado a esta dinámica y es necesario que se habitúe.

- Recuerda y verbaliza rimas, canciones y cuentos (8º)

Antes de realizar la intervención observamos que este alumno nunca cantaba las canciones de clase, se quedaba callado y solo movía el cuerpo bailando la canción. Incluso en la primera semana de la intervención, con la primera rima le costaba cantarla. Sin embargo, a medida que fue avanzando la propuesta, cogió la dinámica y la segunda semana ya intentaba decir la rima y conseguía memorizarla. Dado que estas rimas iban asociadas a un lenguaje corporal, creemos que captaban su atención de manera

inminente. Además cabe destacar que es una práctica beneficiosa para niños extranjeros porque apoya el lenguaje oral a través de imágenes mentales como recogen Ussa y Guevara (2012) mencionado en el punto 4.7.

5.5.3. Niño 3

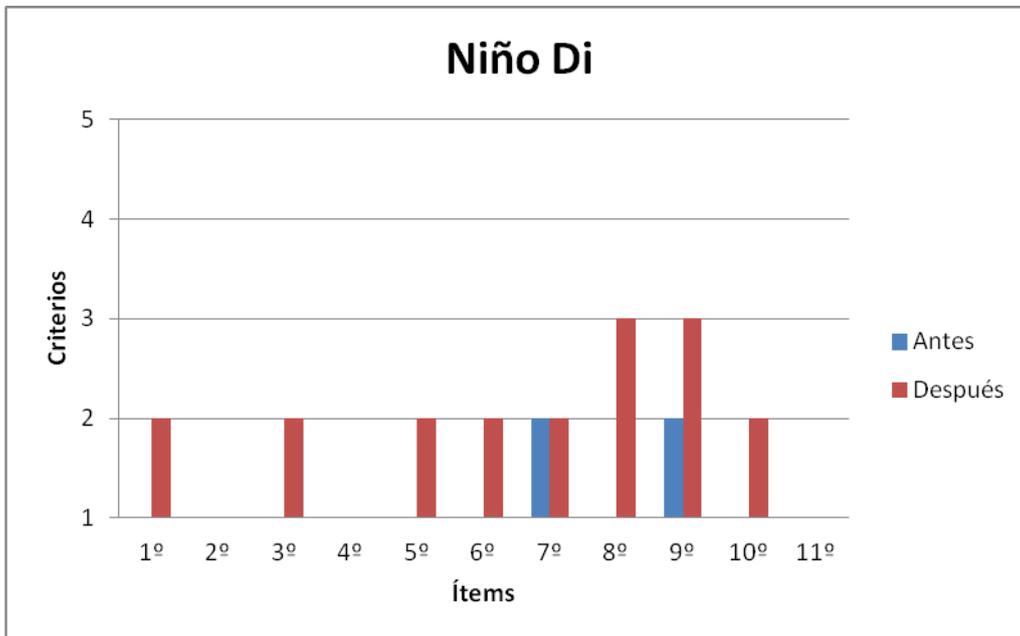


Figura 3: Gráfico alumno Di.

En este caso tenemos a un niño que tiene una competencia comunicativa muy limitada. A diferencia del caso anterior, este niño sí que habla, pero habla mal.

-El léxico es el adecuado (3º)

Durante el inicio de la intervención nos dimos cuenta de que en muchas ocasiones usaba palabras con un significado inadecuado, por ello resultaba complicado entenderle. Asimismo, el mayor problema en este alumno es la pronunciación de las palabras. Sospechamos que deriva de la inexistencia de situaciones comunicativas y modelos en el entorno familiar. El papel del maestro ejerce un papel fundamental en estos casos, el maestro debe dar un modelo de expresión correcto (ver Lentin (1980) en el punto 4.5 del marco teórico).

(Sesión 10. Habla sobre su fin de semana en el noticiero)

D: he jugao afuera y he montao

M: ¿dónde?

D: en un callo

M: ¿en un caballo? ¿Y cómo se llamaba el caballo?

D: punis

M: ¿cómo?

D: puni

M: ¡anda! en un poni has montado

Tras la intervención vemos como este aspecto ha mejorado levemente. Las incoherencias en el discurso ya no son tan frecuentes. Además, resaltamos que ya pronuncia bien el nombre “caballo” podría deberse a los modelos que da el maestro como en el ejemplo anterior. Como mencionamos en el epigrafe 4.6, gracias al diálogo individual se dan modelos más ajustados a cada niño lo cual favorece el buen desarrollo de la lengua oral.

(Sesión 19. Cuenta su fin de semana en el noticiario)

D: tenía un hijo el caballo

M: un potrillo, ¡qué bien!, y ¿dónde están los caballos?

D: la cuada que te dije acher

M: ¿es verdad, en la cuadra! Muy bien, y ¿alguien quiere hacer una pregunta?

D: gabriel

G: emm has montado en un grande o en el pequeño?

D: grande

G: ¿y cómo tas bajao?

D: con una montura, yo solo

-Recuerda y verbaliza rimas, canciones y cuentos (8°)

Como en el caso anterior, antes de llevar a cabo la intervención pudimos observar que nunca cantaba las canciones de clase. Una posible causa es el grado de absentismo escolar, lo cual impedía que consiguiese memorizar las canciones y las rimas. Sin embargo durante la intervención pudimos observar que el grado de participación en las rimas aumentó. Al estar acompañadas de gestos podemos suponer que llamaban más su atención y conseguía memorizarlas mejor. Eran tan de su agrado que incluso observamos como al realizar otra actividad o en algún momento de juego

empezaba a cantar las rimas. Además creemos que estos ejercicios han ayudado a transmitirle un nuevo vocabulario y le han ayudado a la dicción, tal y como mencionábamos en el epígrafe 4.7 en la afirmación de Guardia (2008).

5.5.4. Niña 4

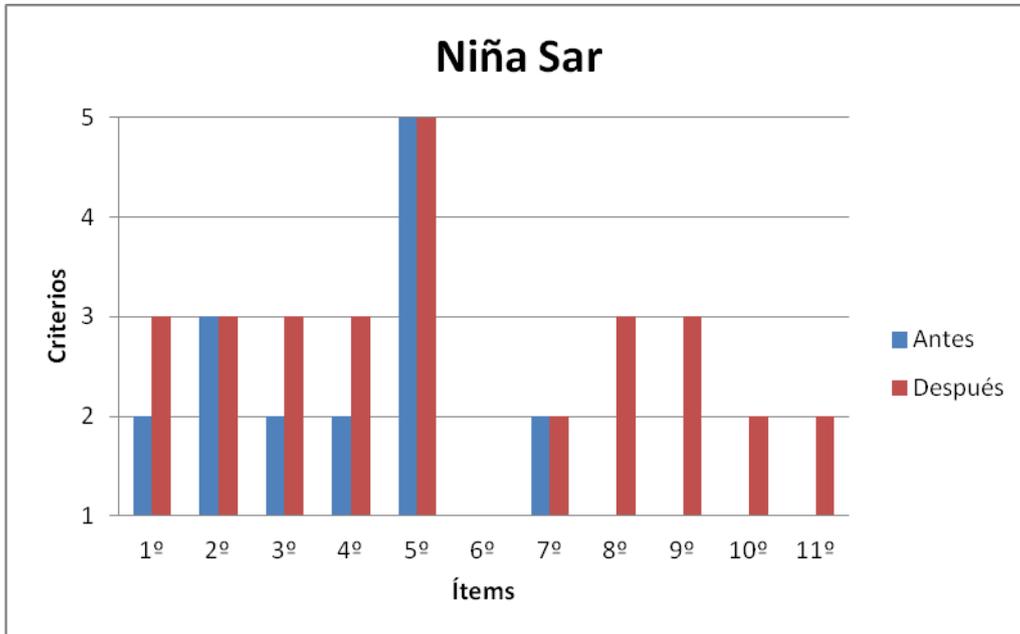


Figura 4: Gráfico alumna Sar.

-Lenguaje fluido (4º)

Nos encontramos ante una niña que rara vez tiene un lenguaje fluido. Antes de la intervención y en las primeras sesiones observamos que en su discurso predominan las constantes pausas. No tiene un lenguaje espontáneo, necesita ser provocado constantemente con preguntas. Además, necesita que el maestro le de sugerencias para hablar. A diferencia de los casos anteriores, esta niña sí que tiene competencia comunicativa dado que se la ha observado dialogar en actividades/juegos con otros niños. Sin embargo, deducimos que no le gusta hablar en grupo, en situaciones menos espontáneas. Podemos suponer que se siente insegura puesto que no está acostumbrada a estas situaciones comunicativas ya que tampoco se la ha exigido hablar. Como en el caso del Niño 2, están acomodados a no hablar y necesitan, como comentábamos en el epígrafe 4.5, situaciones que requieran un esfuerzo propio para poder estimular esta competencia comunicativa.

(Sesión 5. Cuenta su fin de semana en el noticiero)

I: ¿has comido tarta?

S: no

M: ¿pero te gusta la tarta?

S: si

M: ¿y cual es tu tarta preferida?

S: (permanece callada)

M: de chocolate, de fresa, de limón... ¿cuál te gusta más?

S: fresa

Tras la intervención observamos cómo este aspecto ha mejorado. Podría deberse al hábito de trabajar con estas situaciones que obligan a comunicarse, poco a poco ha comprendido la dinámica. Asimismo, se puede deber a la motivación dada por la profesora y al dejarle tiempo para comunicarse sin anticipar lo que desea comunicar como mencionaba Tough (1996) en el epígrafe 4.5.

(Sesión 15. Cuenta su fin de semana en el noticiero)

S: He estado en la paella

M: ¡anda, que bien!

S: pero es que, me he ido, nos hemos ido a comer con un amigo de mi papá y que hemos ido a la cancha con una amiga que se llama María

M: muy bien. Y ¿alguien tiene una pregunta para Saray?

S: leyre (indica para que realice las preguntas)

L: has hecho, que has hecho allí? ¿has corrido o has comido?

S: es que nos habíamos ido donde un amigo de papá y por eso no he comido ni he corrido

-Grado de participación en conversaciones colectivas (6º) y le gusta contar sus experiencias espontáneamente y escuchar las de los demás (9º)

Respecto a este primer ítem, no hemos conseguido con la intervención mejorar el grado de participación en conversaciones colectivas. Hemos intentado llevar a cabo las sugerencias de Monfort y Juárez (2013) (ver epígrafe 4.6) para integrar a los niños en conversaciones colectivas. No obstante, con esta alumna no ha funcionado. Cuando se la intentaba incluir permanecía callada, como si estuviera bloqueada.

Sin embargo, sí hemos conseguido que aumente su gusto por contar las experiencias espontáneamente. Vemos una clara evolución en las sesiones del telediario. Son en las únicas sesiones en las que conseguimos un lenguaje espontáneo. Como vemos en el ejemplo anteriormente descrito, ella misma inicia el diálogo frente a las primeras sesiones en las que incluso se negaba a salir a contar su fin de semana. De esta forma, vemos que también es capaz de elaborar un sencillo discurso o relato (11º) cuando antes nunca lo hacía. Por lo tanto, podemos afirmar que no lo hacía porque no quería, puesto que sí sabía hacerlo.

5.5.5. Niña 5

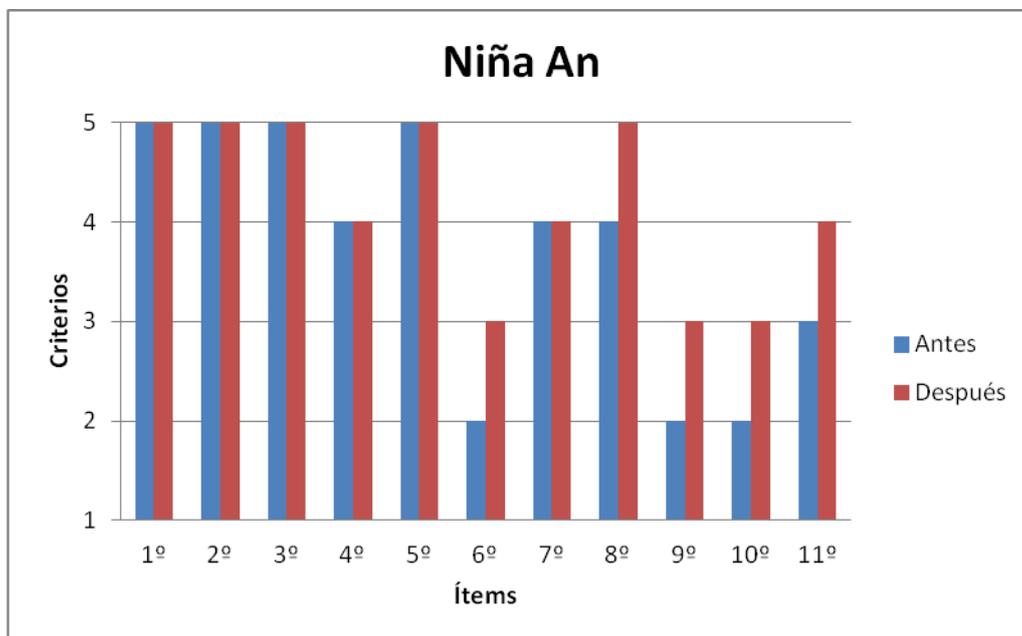


Figura 5: Gráfico alumna An.

A diferencia de los casos anteriores nos encontramos ante una niña que no tiene problemas con el lenguaje. Como observamos, los ítems relacionados con la forma adquieren una puntuación satisfactoria. Además tiene una cantidad de producción elevada y de calidad. Las dificultades aparecen en cuanto al uso de este lenguaje.

-Grado de participación en conversaciones colectivas (6º)

Antes de la intervención y durante las primeras sesiones pudimos observar que rara vez participaba. En la primera sesión no levanta la mano ni una sola vez en 40 minutos para preguntar en el noticiero. Sin embargo, parece estar atenta a lo que dicen sus compañeros pero no tiene la iniciativa de preguntar. En las sucesivas sesiones la

maestra intenta incorporarla a la conversación incitándola a preguntar tal y como recogemos en el epígrafe 4.6 a través de Monfort y Juárez (2013). Puede que, debido a esta actuación, consiguiéramos que aumentase su participación. Por ejemplo, en la sesión 10 sobre el noticiario realiza una pregunta. Cabe destacar que esta pregunta se la hace a una amiga por lo que se sentía segura dado que tiene apego con ella. Sin embargo en la sesión 15 del noticiario observamos que pregunta varias veces a diferentes compañeros siguiendo el hilo de la conversación (¿cómo has visto a tu hermanita?, davicillo y ¿dónde te has tirado?...). Podríamos afirmar que al experimentar la dinámica va perdiendo la inhibición. Aun así no hemos conseguido aumentar la participación como esperábamos, por ejemplo, en las actividades de dramatización no participaba nunca.

-Le gusta contar sus experiencias espontáneamente y escuchar las de los demás (9º)

Antes de llevar a cabo la intervención nos dimos cuenta de que en casi ninguna ocasión tomaba la palabra y se expresaba de manera espontánea. No se atrevía a hablar al no ser que la maestra la marcara obligación. En las primeras sesiones del noticiero cuando todos los niños levantaban la mano para ser los siguientes en salir a contar su fin de semana, a ella parecía no entusiasmarla. Pero, al decir la maestra su nombre salía y lo contaba, aunque era necesario realizar preguntas para conseguir andamiar su discurso.

(Sesión 1. Cuenta su fin de semana en el noticiero)

M: buenos días Andrea, ¿qué nos quieres contar?

A: he ido a las colchonetas y me he metido con Sandra a la boca de Patricio

M: anda, y ¿qué más?

A: pues... ayer por la mañana mamá y Sandra y yo íbamos al parque de las colchonetas pero primero mamá tenía que ver las antigüedades y luego hemos ido a las colchonetas.

Tras la intervención observamos como cada vez cuenta de manera más fluida sus experiencias, sin tener que realizar pregunta, elaborando cada vez mejor un sencillo relato (11º). Además vemos como levanta la mano y tiene ganas de salir a contar sus experiencias del fin de semana ante sus compañeros.

(Sesión 19. Cuenta su fin de semana en el noticiero)

A: he jugao yo sola a los muñecos

M: muy bien

A: y he paseao con mamá un ratito para que nos de un poco el aire

-Inventa y explica historias (10°)

Como vemos en el ejemplo anterior explica historias de manera coherente incluso utilizando muletillas. Sin embargo, le cuesta inventar historias incluso teniendo un apoyo visual.

(Sesión 9. Narramos un álbum mudo)

M: está apuntito de congelarse, ¿qué tiene que hacer para no congelarse Andrea?

A: ir por el otro camino

M: ¿Por qué camino?

A: (permanece callada)

M: hay muchas flores en el polo norte?

A: no

M: y ¿por qué no hay flores?

A: porque... el polo norte está lleno de nieve

M: entonces ¿qué tendrá que hacer nuestra flor?

A: buscar un camino que no hay nieve

Para finalizar, tras un análisis individual pasamos a observar a nivel general el grado de consecución de cada ítem derivado de la lista de control (Apéndice III) antes de llevar a cabo la propuesta:

Tabla 5.

Grado de consecución de los ítems antes de la intervención.

%Nunca	%Rara vez	%A menudo	%Muy frecuente	%Siempre
Construye frases sencillas: sujeto, verbo y predicado				
10%	10%	10%	10%	60%
Vocabulario variado				
10%	5%	20%	15%	50%
El léxico es el adecuado, acorde a lo que está contando				
10%	5%	20%	15%	50%

Respetar los turnos de palabra				
10%	10%	15%	10%	55%
Grado de participación en conversaciones colectivas				
15%	30%	10%	10%	35%
Sigue el hilo de la conversación				
0%	20%	20%	20%	40%
Recuerda y verbaliza rimas, canciones y cuentos				
15%	20%	0%	20%	45%
Le gusta contar sus experiencias espontáneamente y escuchar las de los demás				
10%	20%	5%	15%	50%
Inventa y explica historias				
21%	11%	11%	21%	37%
Elabora un sencillo discurso o relato				
20%	10%	5%	10%	55%

Tal y como observamos, aquellos ítems que menor puntuación adquirirían eran el grado de participación en conversaciones colectivas; recuerda y verbaliza rimas, canciones y cuentos, inventa y explica historias y elabora un sencillo discurso y relato.

5.6. Conclusiones del proceso de intervención

Una vez analizados los datos obtenidos, nos disponemos a valorar la evolución del proceso de intervención. Asimismo reflexionaremos sobre algunas cuestiones que han influido en la intervención, así como las limitaciones con las que nos hemos encontrado.

En primer lugar, afirmar que hemos notado que una intervención explícita tiene enseguida resultados observables. Las conclusiones que derivan de ello son las siguientes:

1. Antes de la intervención nos encontrábamos ante una clase muy numerosa en la que no todos intervenían o usaban su lenguaje. Por un lado,

había algunos niños que no solían hablar espontáneamente ante el grupo pero sabían comunicarse perfectamente. Por otro lado, estaban los niños que no hablaban y tenían una deficiente competencia comunicativa. Consecuentemente, al proponer actividades explícitas en las que se trabajase con el lenguaje oral se forzaba a que todos los niños hablaran e interviniesen. Parece que gracias a ello la mayoría de los niños han evolucionado positivamente en cuanto a la forma y el uso del lenguaje.

2. Cada niño ha tenido su propio tiempo para comunicarse y usar el lenguaje, evitando de esta forma que siempre fuesen los mismos niños los que hablaran, que suele coincidir con los que mejor competencia comunicativa oral poseen. Además, el discurso del maestro ha sido escaso, dejando espacio para el de los alumnos.

3. Hemos podido comprobar el papel fundamental que ejerce el rol del maestro. En primer lugar como responsable de la creación de un clima de afecto y confianza, así como de animador ante aquellos niños que les costaba comunicarse. Creemos que gracias a ello se ha facilitado que el lenguaje se produzca, perdiendo de este modo la posible vergüenza. Por otro lado, los modelos ofrecidos por el maestro de manera individual podrían haber influido en el buen desarrollo de lo oral tal y como aludían Monfort y Juárez (2013).

4. Creemos que otro de los factores más significativos es que todas las actividades suponían interacción y se generaba conversación. Como defiende Owens (2003) son situaciones en las que se produce gran cantidad de lenguaje. Especialmente las sesiones del noticiario, puesto que todos los niños participaban creando un discurso conjunto sobre algo que les interesaba: la narración de experiencias propias.

5. Se podría decir que el hecho de que todas las sesiones se planteasen como un juego ha favorecido que los niños fuesen desarrollando cada vez mejor su competencia comunicativa oral. De este modo se ha trabajado el lenguaje de manera natural y espontánea como mencionábamos en el punto 4.7 del marco teórico, además de que los interlocutores compartían el mismo dominio semántico y los temas de los que hablaban.

6. Creemos que el empleo de rimas y canciones durante la mayoría de las sesiones como actividad inicial, ha podido servir para disminuir la inhibición y preparar para el habla espontánea. Aunque no hayamos podido comprobar que sirvan para incrementar su vocabulario como mencionábamos en la primera parte del trabajo (epígrafe 4.7), creemos que a la larga sí que se podrían observar sus efectos. Sin embargo, sí que hemos podido observar que podrían haber mejorado la articulación de ciertos fonemas.

7. Al emplear estas rimas y canciones junto con un lenguaje corporal o juego de dedos creemos que ha servido para involucrar a todos los niños y facilitar su verbalización y recuerdo.

Por otro lado, nos gustaría resaltar brevemente que consideramos que los materiales utilizados son un aspecto muy importante en la intervención. Creemos que éstos han generado motivación en nuestros alumnos, lo que ha supuesto una mayor implicación por parte de los niños.

A pesar de estas conclusiones tan favorables, es necesario mencionar algunas de las limitaciones del estudio:

1. Se han recogido muchos más datos de los cuales se podrían analizar más aspectos. Dicho análisis sobrepasaría lo requerido para un Trabajo de Fin de Grado. No obstante explicitamos nuestra satisfacción por el aprendizaje que la autora se ha beneficiado.

2. La intervención ha coincidido con un mes en el que los niños han ido contagiándose de la varicela, por lo tanto han faltado de manera progresiva a lo largo de 10 días. Consecuentemente, con muchos niños no se ha podido llevar a cabo una intervención continua. Por ello los resultados en otras condiciones podrían haber sido diferentes.

3. Al tratarse de una clase tan numerosa consideramos que el tiempo de intervención ha sido escaso. No ha dado tiempo a obtener todos los resultados deseados. La mayoría de las sesiones no podían superar los 15 minutos de aplicación, por lo que en una sesión no daba tiempo a que todos los niños

intervinieran. Por ello algunas sesiones han tenido que ser realizadas durante dos días con la mitad de los alumnos para que todos contasen con su tiempo.

4. En relación a lo anterior, se trata de una clase que no está acostumbrada a trabajar en grupo. Dado que casi todas las actividades eran en grupo o pequeño grupo hasta que se han habituado a la dinámica de trabajo dirigir las sesiones ha sido una tarea compleja.

5. Dado el poco tiempo de aplicación, hemos llevado a cabo una batería de actividades. Todas las actividades eran diferentes (menos las sesiones del noticiario que se repetían cada lunes) lo cual influye a la hora de analizar los datos debido a que algunas actividades no son comparables. Quizá podríamos haber apreciado mejor la evolución al repetir más actividades, ya que se acostumbran a la tarea y evolucionan cada vez que se trabaja.

6. En cuanto a los instrumentos de observación, mencionar que el análisis de los vídeos ha resultado en ocasiones complicado por el ruido ambiente.

6. CONCLUSIÓN

Iniciamos este trabajo detectando que en el aula de 2º de Educación Infantil los niños no usaban el lenguaje de manera satisfactoria para su edad, a pesar de ser un objetivo de la etapa según el currículum. Por ello decidimos iniciar una investigación para documentarnos sobre este aspecto y su importancia. De ella concluimos que de manera mayoritaria eran ausentes este tipo de prácticas y nos sumamos a otros autores que defendían la necesidad de que exista una enseñanza explícita.

Consecuentemente, decidimos investigar acerca del papel del maestro y las metodologías que favorecían el desarrollo de la competencia comunicativa oral. Una vez determinadas, nos animamos a crear una propuesta de intervención didáctica que recogiese lo fundamentado en el marco teórico y comprobase sus efectos.

De esta forma cumplimos con los objetivos fijados con respecto a la investigación. Por un lado conseguimos demostrar la necesidad del trabajo explícito de la lengua oral, ya reconocido por diversos autores. Por otro lado identificamos las

prácticas metodológicas que beneficiaban el desarrollo del lenguaje oral, basadas en el empleo de la voz y el juego.

Tras recoger toda esta información, quedaba la labor más importante: ponerlo en práctica y comprobar sus efectos. Después de llevar a cabo la intervención didáctica y analizar los resultados, podemos hacer las siguientes generalizaciones en relación a los objetivos preestablecidos:

- 1. Podríamos afirmar que hemos comprobado que nuestra metodología basada en la voz y el juego ha servido para promover la competencia comunicativa oral de los alumnos. El simple hecho de crear situaciones o actividades explícitas donde el principal objetivo sea el desarrollo del lenguaje oral podría haber dado los mismos resultados. Sin embargo, creemos que utilizar una metodología tan dinámica ha motivado a los niños, consiguiendo que los resultados fuesen más visibles a corto plazo.
- 2. Creemos que la propuesta ha favorecido la articulación de ciertas palabras gracias a los modelos ofrecidos por el maestro así como por el empleo de las rimas (ver análisis Niño 3).
- 3. Parece que hemos conseguido mejorar algunos aspectos del área comunicativo-lingüística. Respecto a la organización semántica, aunque no podamos afirmar que hemos conseguido aumentar el vocabulario; creemos que ha mejorado el uso de las palabras con un significado adecuado. Además, podríamos confirmar que hemos contribuido a la buena construcción de frases sencillas. En relación a la comunicación espontánea, hemos comprobado que es un aspecto que ha mejorado en gran medida, así como la atención a los compañeros cuando están hablando. Sin embargo un aspecto que no hemos conseguido como esperábamos es lograr el respeto por los turnos de palabra.
- 4. Hemos conseguido crear muchas situaciones que requerían interacción. Podríamos garantizar que ha sido el elemento fundamental para mejorar la competencia comunicativa oral del alumnado. No obstante, no todas han favorecido la expresión espontánea creativa puesto que los alumnos no estaban habituados a este tipo de experiencias y al principio tenían que ser actividades muy dirigidas.

En definitiva, estamos muy satisfechos con el trabajo realizado ya que creemos firmemente que gracias a nuestra intervención hemos conseguido mejorar el lenguaje oral del alumnado. Gracias a que se han creado más situaciones para hablar, usar el lenguaje; hemos comprobado que su discurso ha mejorado. Poco a poco los alumnos han ido creando estructuras más complejas. Por ello, nos ha resultado un trabajo muy gratificante.

La falta de actividades específicas hacía que muchos niños no hablasen, se acomodasen y por lo tanto su competencia comunicativa quedaba estancada. Por lo tanto, hemos comprobado que con la intervención directa se suele ayudar a los más flojos y los más buenos mejoran pero se nota menos.

En cuanto a las competencias generales y específicas del grado en Educación Infantil, este trabajo nos ha ayudado a desarrollar las siguientes:

- Iniciación en actividades de investigación, ampliando los conocimientos sobre un ámbito concreto. Asimismo, la adquisición de estrategias de aprendizaje autónomo, exigiendo compromiso y constancia con el trabajo. Consecuentemente, hemos sido capaces de utilizar procedimientos de búsqueda de información para documentarnos sobre el tema.
- Capacidad para reconocer una carencia en el aula y tener la iniciativa de crear una buena práctica innovadora, dada la inexistencia de propuestas sistematizadas para la normalidad en Didáctica de la Lengua Oral. Por ello, hemos sido conscientes del papel que tiene la observación sistemática para reflexionar sobre la práctica y la realidad contribuyendo a mejorarla.
- En relación con lo anterior, creemos que hemos sido capaces de interpretar los datos derivados de las observaciones durante nuestra intervención y poder juzgar su relevancia.
- Hemos profundizado en los aspectos relacionados al lenguaje oral en el currículo y conocido teorías sobre su adquisición y desarrollo. Asimismo, con nuestra intervención hemos contribuido al buen desarrollo de la comunicación oral con una propuesta basada en la interacción.

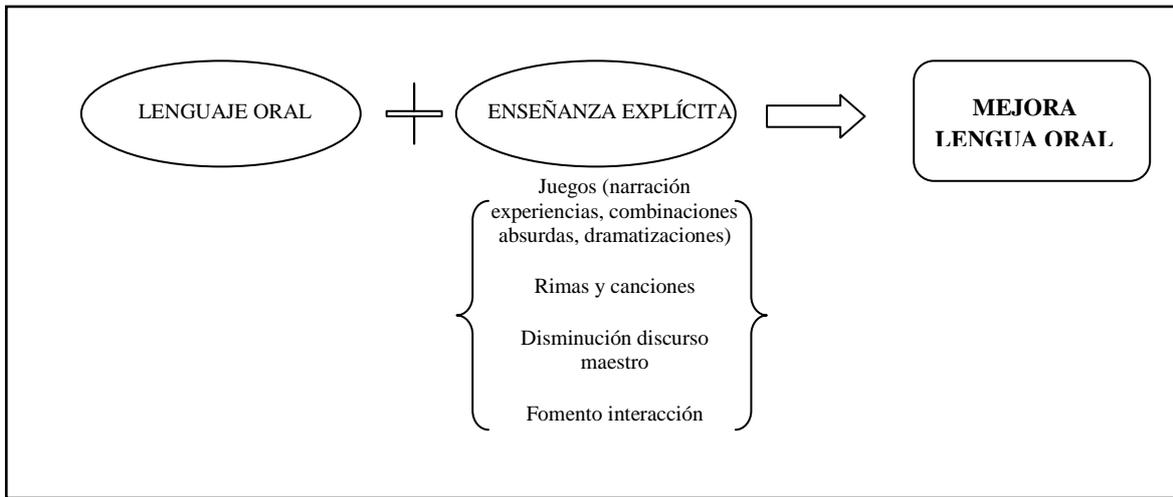


Figura 6: Síntesis intervención

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Angulo-Tapia, A. (2007). *Influencia de la estimulación psicomotriz a través del juego en el desarrollo del lenguaje en niños y niñas de 3 a 5 años del preescolar A del Centro Infantil Frau Klier de la ciudad de Quito durante el año lectivo 2006-2007*. Tesis de Pregrado, Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador.
- Baralo, M. (2000). El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, 47, 164-171.
- Bigas-Salvador, M. (2008). El lenguaje en la escuela infantil. *Glosas didácticas: revista electrónica internacional de didáctica de las lengua y sus culturas*, 17, 33-39.
- Bruner, J. (2006). *El habla del niño: aprendiendo a usar el lenguaje*. Barcelona: Paidós
- Bush, W. J., & Giles, M. T. (1984). *Cómo desarrollar las aptitudes psico-lingüísticas: ejercicios prácticos* (4ª ed.). Barcelona: Martínez Roca.
- Calleja Largo, I. (1999). Las dos vertientes de la lengua oral en el aula: reflexiones ante un reto didáctico. *Lenguaje y Textos*, 13, 93-106.
- Camps, A. (2002). Hablar en clase, aprender lengua. *Aula de Innovación Educativa*, 111, 6-10.
- Cazden, C. B. (1991). *El discurso en el aula: el lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Del Río, M. J., & Gràcia, M. (1996). Una aproximación al análisis de los intercambios comunicativos y lingüísticos entre niños pequeños y adultos. *Infancia y Aprendizaje*, 75, 3-20.
- Feldman, D. (1978). *Metodología de la lectura y escritura en el nivel de educación preescolar*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- García, E., & Alarcón, M. J. (2011). Influencia del juego infantil en el desarrollo y aprendizaje del niño y la niña. *Revista Digital Educación Física y Deportes*, 153, 1.

- González- Álvarez, C. (2003). *Enseñanza y aprendizaje de la lengua en la escuela infantil*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Guardia- Jiménez, M. J. (2008). Vamos a cantar. *Innovación y Experiencias Educativas*, 12, 1-7.
- Lentin, L. (1980). *Enseñar a hablar: el aprendizaje del lenguaje oral en la primera infancia y preescolar*. Madrid: Pablo del Río.
- Monfort, M., & Juárez, A. (2002). *Estimulación del lenguaje oral: un modelo interactivo para niños con dificultades* (2ª ed). Madrid: Santillana.
- Monfort, M. & Juárez-Sánchez, A. (2013). *El niño que habla: el lenguaje oral en preescolar* (15ª ed.). Madrid: Cepe.
- Núñez-Delgado, M. P., & Santamarina-Sancho, M. (2014). Prerrequisitos para el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura: conciencia fonológica y destrezas orales de la lengua. *Lengua y Habla*, 18, 72-92.
- Owens, R. E. (2003). *Desarrollo del lenguaje* (5ª ed.). Madrid: Pearson
- Peña-Acuña, B. (2011). *Métodos científicos de observación en Educación*. Madrid: Visión.
- Pernil Alarcón, P. (2001). *La expresión oral en la Educación Infantil (0-6 años)*. Madrid: UNED.
- Ramírez- Martínez, J. (2002). La expresión oral. *Contextos Educativos: Revista de Educación*, 5, 57-72.
- San Andrés, C. (2005). *Jugar, cantar y contar: juegos y canciones para los más pequeños* (6ª ed.). Madrid: Teleno.
- Sánchez Rodríguez, S. (2008). *La asamblea de clase para la didáctica de la lengua oral en el segundo ciclo de educación infantil: estudio de casos*. Tesis doctoral, Departamento de Filología, Universidad de Cantabria, Cantabria, España.
- Tough, J. (1996). *El lenguaje oral en la escuela: una guía de observación y actuación para el maestro* (2ª ed.). Madrid: Visor.

- Ussa Lizarazo, N. D. P., & Guevara Jiménez, M. (2012). *La música y su relación con el lenguaje en la educación preescolar*. Doctoral dissertation, Universidad de La Sabana.
- Vygotsky, L. S. (2010). *Pensamiento y lenguaje* (nueva ed.). A. Kozulin (Ed.). Barcelona: Paidós.
- Vila, I. (1990). *Adquisición y desarrollo del lenguaje*. Barcelona: Graó.
- Vila, I. (1993). Psicología y enseñanza de la lengua. *Infancia y Aprendizaje*, 62-63, 219-229.
- Vila, M., & Vila, I. (1994). Acerca de la enseñanza de la lengua oral. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 23, 45-54.

APÉNDICES

Apéndice 1. Unidad didáctica: taller de estimulación de la expresión oral

SESIÓN 1: “EL NOTICIARIO PRIMAVERAL”

- Desarrollo: cada alumno se convierte en el presentador de nuestro noticiario y tras nuestra televisión expondrá al grupo dos cosas sobre su fin de semana. El resto de espectadores contará con unas tarjetas a través de las cuales el presentador les dará paso para realizarle preguntas. De esta forma fomentaremos el respeto por los turnos de palabra. Les diremos que el noticiario será grabado para enseñarles a los padres nuestro programa, consiguiendo motivarles, además de servir como elemento de recogida de datos. A los 20 minutos se realizan “los anuncios” mediante una cuña motriz para luego volver a la actividad.

- Materiales: marco de televisión de cartón, micrófono, papeletas con interrogación.
- Tiempo: 40 minutos, con parad a los 20 minutos.

SESIÓN 2: “¿QUÉ PATO SOY?”

- Desarrollo: presentación dos veces de la rima “los patitos” (en bibliografía específica). Seguidamente se harán dos equipos de 4 niños y el resto serán espectadores. Estos grupos estarán divididos por una colchoneta que les impide verse. Ambos grupos tendrán las mismas 5 tarjetas (apéndice V). Entre ellas las imágenes son muy parecidas (ej.: patitos pescando 1 pez, patitos sin pescar nada, patitos de colores pescando 1 pez...). La misión es que un miembro de un equipo pida al otro la pareja idéntica de su tarjeta, para lo cual deberá describirla minuciosamente ya que todas las tarjetas son muy similares. Cuando crean tenerla se la enseñarán. De manera consecutiva con todos los miembros de los equipos. El resto de alumnos verán a ambos equipos y comprobarán el proceso y jugarán al día siguiente ya que para lograr la atención de los niños no debemos superar los 15 minutos de actividad.

- Materiales: tarjetas, colchoneta.

- Tiempo: 15 minutos.

SESIÓN 3: “¿QUÉ PATO SOY?”

- Desarrollo: se vuelve a decir la rima dos veces animando a los niños a decirla en alto y aprenderla. Se continúa con la actividad anterior con otras tarjetas diferentes con los alumnos restantes.

- Materiales: tarjetas, colchoneta.
- Tiempo: 15 minutos.

SESIÓN 4: “VIVIMOS EN EL LAGO”

- Desarrollo: cantamos la rima aprendida durante la semana. Tras ello, dividiremos la clase en dos grupos. Realizaremos una breve dramatización espontánea planteada la siguiente situación: un pescador que quiere robar los peces que están persiguiendo los patos. Primero representará un grupo y luego otro.

- Materiales: telas y objetos de clase para la escenificación.
- Tiempo: 20 minutos

SESIÓN 5: “EL NOTICIERO PRIMAVERAL”

Actividad que se repite durante la unidad explicada en primer lugar.

SESIÓN 6: “HUIAMOS DEL CHAPARRÓN”

- Desarrollo: presentación dos veces rima “el chaparrón” (bibliografía específica). Como se avecina un fuerte chaparrón los niños tienen que poner en un lugar seguro ciertos objetos. Por parejas, se les atará los pies y deberán de llevar un objeto

voluminoso hasta el otro lado de la clase superando los obstáculos. Deberán comunicarse y ponerse de acuerdo para ver cómo superan la misión.

- Materiales: picas, colchonetas, bancos, pelotas, aros y caja de cartón grande.
- Tiempo: 20 minutos.

SESIÓN 7: “JUGAMOS EN EL PARQUE”

• Desarrollo: realizamos la rima dos veces. Tras ello pasamos a la siguiente actividad. Todos los niños tienen un paisaje de un parque y 4 recortes de elementos para colocarlos en este paisaje (apéndice V). Son elementos parecidos dos a dos. Un niño tras una colchoneta que impide que el resto de sus compañeros le vean, coloca un elemento en algún sitio del paisaje y debe describir a los demás qué elemento ha colocado y dónde. El resto debe colocarlo de la misma manera.

- Materiales: foto paisaje, 4 tarjetas y colchoneta.
- Tiempo: 15 minutos.

SESIÓN 8: “LA FLOR QUE ESTABA TRISTE”

• Desarrollo: cantamos la rima varias veces. Tras ello, nos colocamos sentados en semicírculo. La maestra muestra un álbum ilustrado mudo (bibliografía específica). Tenemos que construir este cuento entre todos para poder contárselo a nuestra mascota de la clase. La maestra irá pasando a la mascota para dar turno a cada niño y entre todos iremos narrando la historia.

- Materiales: álbum ilustrado mudo y mascota de la clase.
- Tiempo: 15 minutos.

SESIÓN 9: “EL MEGÁFONO MÁGICO”

- Desarrollo: en círculo cantamos la rima de la semana mientras vamos pasando el “megáfono mágico”, el niño que lo contenga debe cantar más alto. Después cantaremos en parejas las canciones que los niños en quieran.

- Materiales: megáfono de cartón.

- Tiempo: 15 minutos.

SESIÓN 10: “EL NOTICIERO PRIMAVERAL”

Actividad que se repite durante la unidad explicada en primer lugar.

SESIÓN 11: “EL TELÉFONO DEL CASTILLO”

- Desarrollo: presentación dos veces rima “El castillo de Grenoble” (bibliografía específica). Seguidamente, con un teléfono fabricado con yogures planteamos diferentes situaciones en las que se tienen que comunicar dos niños: quedar para ir al parque, invitarle al cumpleaños, ir a su casa a jugar, no encuentras tu peluche favorito y le preguntas si lo tiene él, no has ido a clase y le preguntas que han hecho, vamos de excursión y no sabes qué llevar.

- Materiales: teléfono (dos yogures, hilo y botones)

- Tiempo: 20 minutos.

SESIÓN 12: “EN BUSCA DEL FINAL PERDIDO”

- Desarrollo: contamos la rima varias veces. Tras ello, conocemos otro castillo. La maestra cuenta el cuento de “La Cenicienta” pero esta vez el final es distinto. En grupos de mesa deben inventar un final que luego deberán exponer ante el resto.

- Materiales: cuento de “La Cenicienta”

- Tiempo: 20 minutos

SESIÓN 13: “TITIRITÁ”

- Desarrollo: contamos la rima. A continuación, viajamos al poblado vecino del castillo: Titiritá. Allí la gente habla en otro idioma, el idioma titiriloco. Decimos combinaciones absurdas (ej. hoy he desayunado leche con zapatos). Para ello pasamos un balón a quien queramos que diga algo titiriloco. Experimentamos que el lenguaje es divertido.

- Materiales: balón.
- Tiempo: 15 minutos.

SESIÓN 14: “VIVIMOS EN EL CASTILLO”

- Desarrollo: relatamos la rima un par de veces. Seguidamente nos convertimos en los habitantes del castillo. Realizamos una dramatización semi-dirigida sobre una situación planteada por la maestra: se celebra un baile con un gran banquete pero alguien trae un regalo mágico que tienen que averiguar los caballeros. Cada alumno tiene su rol definido.

- Materiales: telas y materiales de clase para la escenificación.
- Tiempo: 20 minutos.

SESIÓN 15: “EL NOTICARIO PRIMAVERAL”

Actividad que se repite durante la unidad explicada en primer lugar.

SESIÓN 16: “LOS DIENTES DEL COCODRILO”

- Desarrollo: presentación dos veces de la rima “El cocodrilo” (bibliografía específica). Tras ello realizaremos el siguiente juego. Sentados en círculo nos colocaremos un rotulador en la boca, en horizontal, mordiéndolo con los dientes. Un niño dirá una frase con el rotulador entre los dientes a su compañero de al lado y así

sucesivamente hasta que el mensaje recorra el círculo. El último niño dirá el mensaje que le ha llegado sin el rotulador. Veremos cómo se ha modificado el mensaje inicial.

- Materiales: rotuladores.
- Tiempo: 15 minutos.

SESIÓN 17: “¿QUIÉN ES PETER PAN?”

• Desarrollo: cantamos la rima varias veces. Seguidamente contamos el cuento de “Peter Pan”, un cuento que es conocido por ellos. Sin embargo, les diremos que ese día la maestra no se acuerda bien y comete errores. Tienen que ayudarla a contarlos. Le tienen que avisar cuando se equivoque y así construir la historia entre todos.

- Materiales: cuento “Peter Pan”.
- Tiempo: 15 minutos.

SESIÓN 18: “COCODRILO O COCODRILA”

• Desarrollo: Tras trabajar la rima toda la semana ya nos la debemos saber. En grupos de dos nos la diremos. Se procurará hacer parejas heterogéneas, un niño que tenga facilidad en la memorización y articulación de la rima con otro que no. Primero la dirá uno y luego otro. Tras ello jugaremos al siguiente juego. Un niño elegirá a otro y sin decírselo comenzará a describirle con el megáfono. El resto tendrá que adivinar de qué niño se trata. Así sucesivamente.

- Materiales: megáfono
- Tiempo: 20 minutos.

SESIÓN 19: “EL NOTICIERO PRIMAVERAL”

Actividad que se repite durante la unidad explicada en primer lugar.

SESIÓN 20: “BUSCANDO A PUK”

- Desarrollo: les mostraremos 4 secuencias desordenadas de una historia. Tendrán que ordenarla para después contarla entre todos.
- Materiales: historia en secuencias
- Tiempo: 15 minutos

BIBLIOGRAFÍA ESPECÍFICA:

- 1) “Los patitos”: https://www.youtube.com/watch?v=HT_D7bSuIQ4
- 2) “El chaparrón”:
<https://www.youtube.com/watch?v=M01npgsOHAw&list=PLyN7MN04qMfGfcq-pv1DeP9TbdvWZIPmQ&index=2>
- 3) “El castillo de Grenoble”:
<https://www.youtube.com/watch?v=OYYW2WMBsEo&list=PLyN7MN04qMfGfcq-pv1DeP9TbdvWZIPmQ&index=11>
- 4) “El cocodrilo”:
<https://www.youtube.com/watch?v=BXif78C6XyQ&index=6&list=PLyN7MN04qMfGfcq-pv1DeP9TbdvWZIPmQ>
- 5) Benavente-Benítez, D. (2009). La flor perdida. *Maestra Infantil*, 67.

HOJA DE REGISTRO EXPRESIÓN ORAL

Apéndice II: Hoja registro

Curso:

Fecha:

Centro:

	Le	Go	Si	La	Mi	Da	Iz	Al	Ga	Ir	As	Sa	Dan	Ar	Sar	C	Ma	Dav	An	Di
Construye frases sencillas: sujeto, verbo y predicado																				
Vocabulario variado																				
El léxico es el adecuado, acorde a lo que está contando																				
Lenguaje fluido/elementos prosódicos: ritmo entonación.																				
Respeto los turnos de palabra																				
Grado de participación en conversaciones colectivas																				
Sigue el hilo de la conversación																				
Recuerda y verbaliza rimas, canciones y cuentos.																				
Le gusta contar sus experiencias espontáneamente y escuchar las de los demás																				
Inventa y explica historias																				
Elabora un sencillo discurso o relato																				

Crterios: 5-Siempre 4-Muy frecuente 3- A menudo 2-Rara vez 1-Nunca

Apéndice III: Escala verbal grupal

	Le	Go	Si	La	Mi	Da	Iz	Al	Ga	Ir	As	Sa	Dan	Ari	Sar	C	Ma	Dav	An	Di
Construye frases sencillas: sujeto, verbo y predicado	5: 5	2: 3	5: 5	1: 2	4: 5	5: 5	3: 4	5: 5	5: 5	5: 5	5: 5	5: 5	5: 5	5: 5	2: 3	4: 5	5: 5	3: 4	5: 5	1: 2
Vocabulario variado	5: 5	2: 2	4: 5	1: 1	3: 4	4: 5	3: 3	5: 5	5: 5	5: 5	5: 5	5: 5	5: 5	5: 5	3: 3	4: 4	5: 5	3: 3	5: 5	1: 1
El léxico es el adecuado, acorde a lo que está contando	5: 5	2: 3	5: 5	1: 2	4: 5	5: 5	3: 3	5: 5	5: 5	5: 5	5: 5	5: 5	5: 5	4: 5	2: 3	2: 4	5: 5	3: 3	5: 5	1: 2
Lenguaje fluido/elementos prosódicos: ritmo entonación.	5: 5	2: 3	5: 5	1: 1	4: 4	5: 5	3: 3	3: 3	5: 5	5: 5	5: 5	5: 5	5: 5	4: 5	2: 3	3: 5	5: 5	3: 3	4: 4	1: 1
Respeto los turnos de palabra	2: 3	3: 3	3: 3	5: 5	5: 5	5: 5	1: 3	5: 5	2: 4	5: 5	5: 5	5: 5	3: 5	5: 5	5: 5	4: 5	4: 5	5: 5	5: 5	1: 2
Grado de participación en conversaciones colectivas	5: 5	2: 5	5: 5	1: 1	4: 5	4: 4	3: 4	2: 3	5: 5	5: 5	2: 3	2: 3	5: 5	5: 5	1: 1	3: 5	5: 5	2: 3	2: 3	1: 2
Sigue el hilo de la conversación	4: 5	3: 5	4: 5	3: 3	3: 5	4: 5	2: 4	5: 5	5: 5	5: 5	5: 5	5: 5	5: 5	5: 5	2: 2	2: 5	5: 5	3: 3	4: 4	2: 2
Recuerda y verbaliza rimas, canciones y cuentos.	5: 5	2: 3	5: 5	1: 2	4: 5	4: 5	2: 3	5: 5	4: 5	5: 5	5: 5	5: 5	5: 5	5: 5	1: 3	2: 4	5: 5	2: 3	4: 5	1: 3
Le gusta contar sus experiencias espontáneamente y escuchar las de los demás	5: 5	2: 4	4: 5	1: 1	5: 5	5: 5	3: 3	4: 4	5: 5	5: 5	5: 5	5: 5	5: 5	5: 5	1: 3	4: 5	5: 5	2: 3	2: 3	2: 3
Inventa y explica historias	5: 5	1: 2	5: 5	1: 1	4: 4	4: 4	3: 3	3: 3	5: 5	5: 5	4: 4	4: 4	5: 5	5: 5	1: 2	3: 4	5: 5	2: 2	2: 3	1: 2
Elabora un sencillo discurso o relato	5: 5	1: 3	5: 5	1: 1	4: 5	5: 5	2: 3	5: 5	5: 5	5: 5	5: 5	5: 5	5: 5	5: 5	1: 2	4: 5	5: 5	2: 2	3: 4	1: 1

Criterios: 5-Siempre 4-Muy frecuente 3- A menudo 2-Rara vez 1-Nunca

*Primera columna antes de la intervención y segunda columna después de la intervención

*Colores para destacar los criterios con puntuación baja. Rojo=1 y Naranja=2

Apéndice IV: Gráficas alumnado

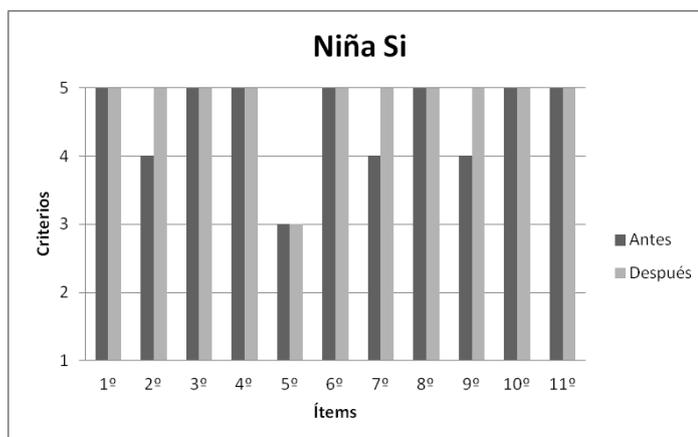


Figura 7: Gráfico alumna Si

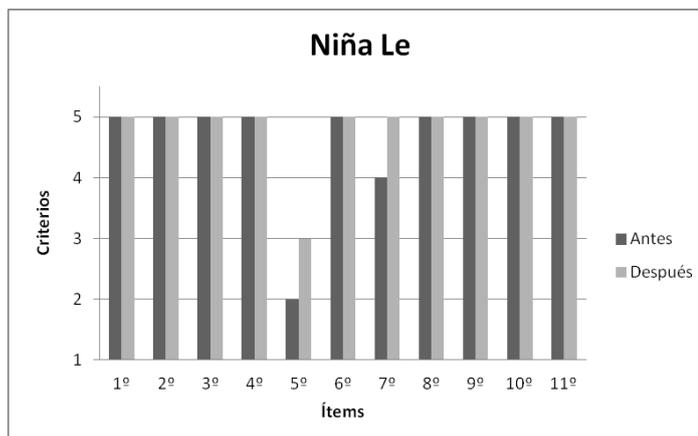


Figura 8: Gráfico alumna Le

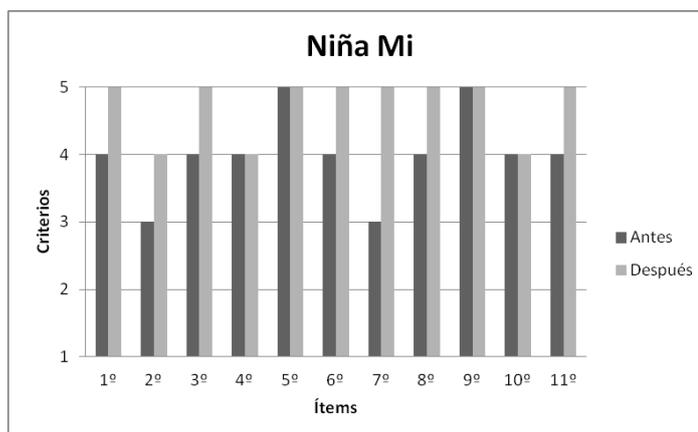


Figura 9: Gráfico alumna Mi

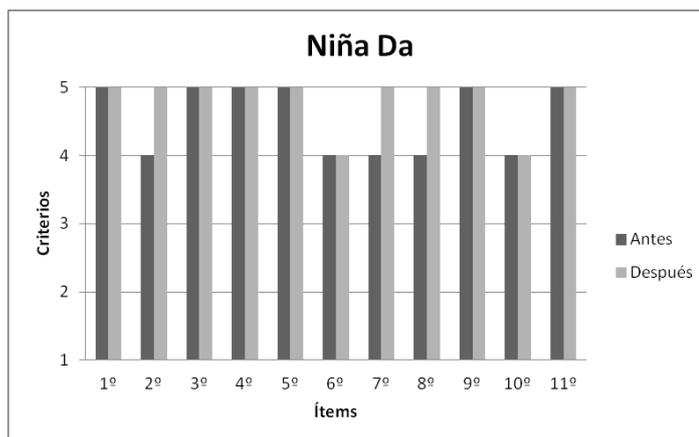


Figura 10: Gráfico alumna Da

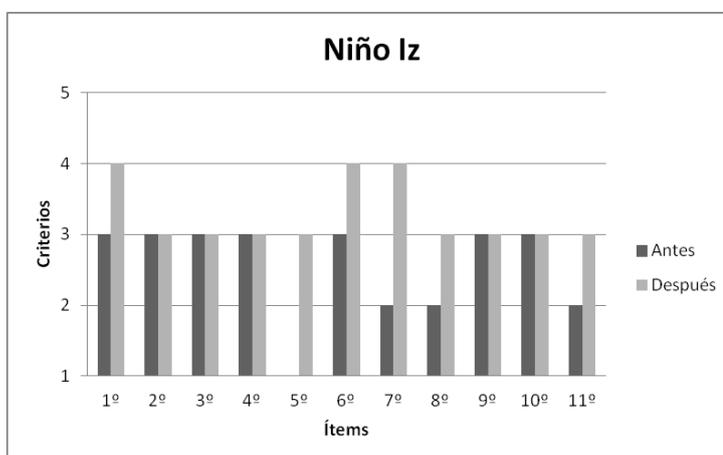


Figura 11: Gráfico alumno Iz

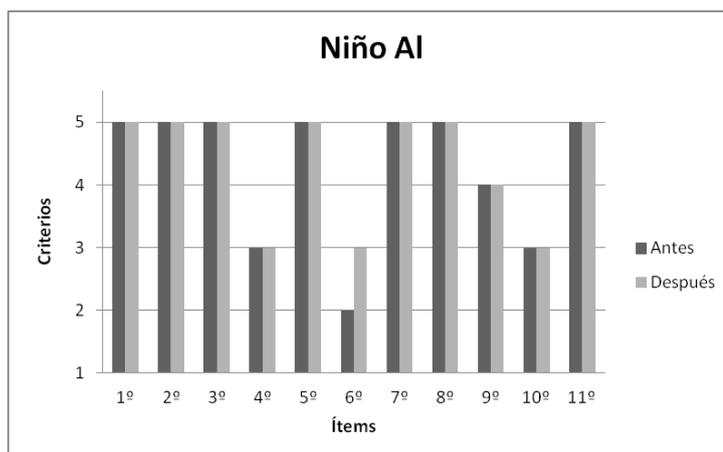


Figura 12: Gráfico alumno Al

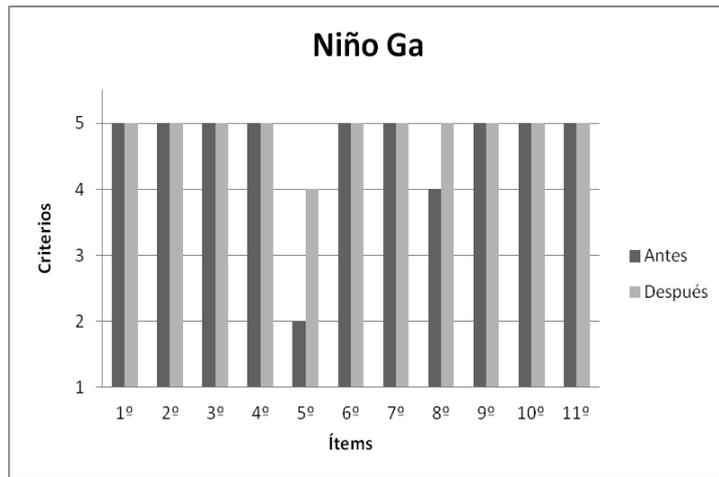


Figura 13: Gráfico alumno Ga

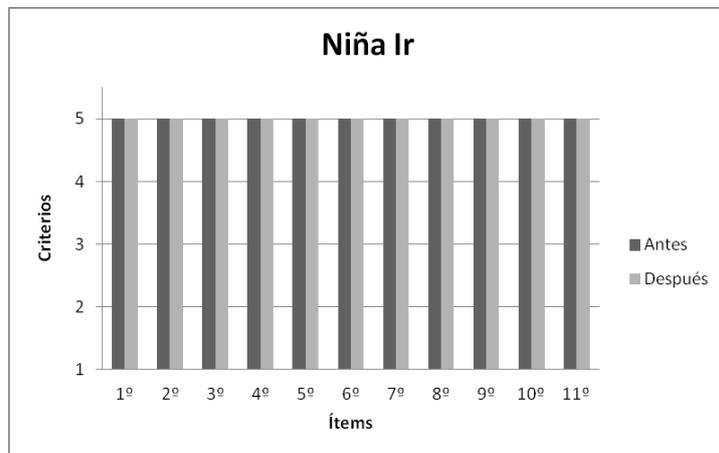


Figura 14: Gráfico alumna Ir

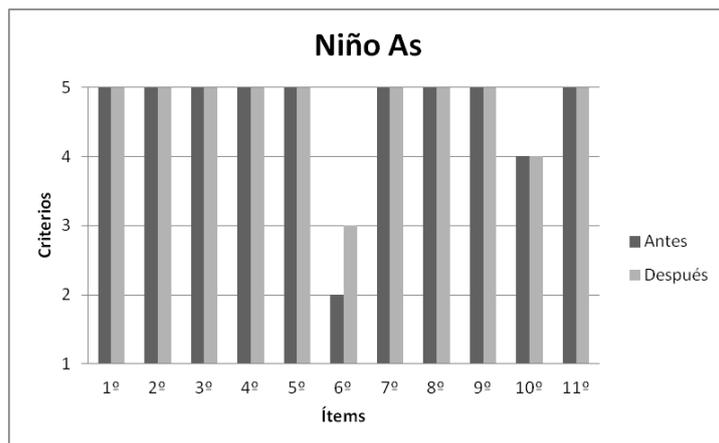


Figura 15: Gráfico alumno As

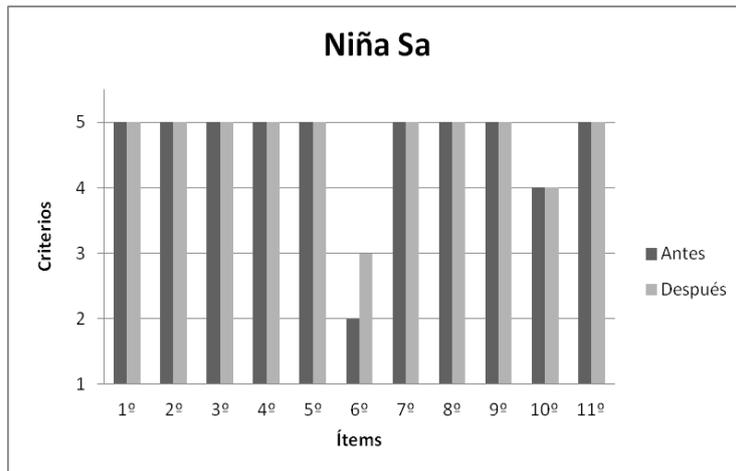


Figura 16: Gráfico alumna Sa

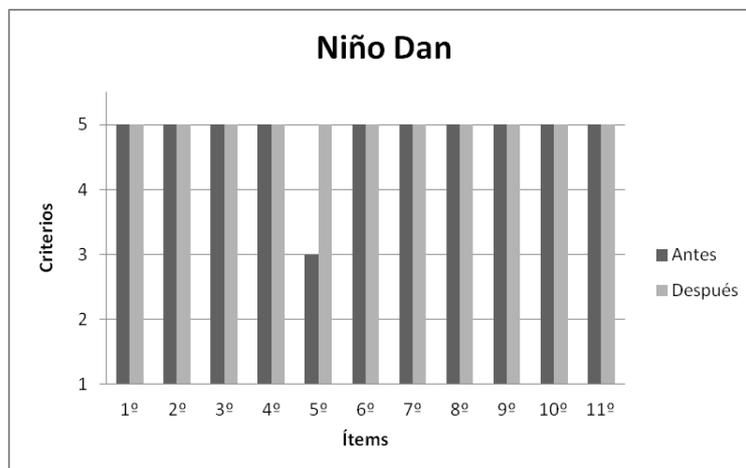


Figura 17: Gráfico alumno Dan

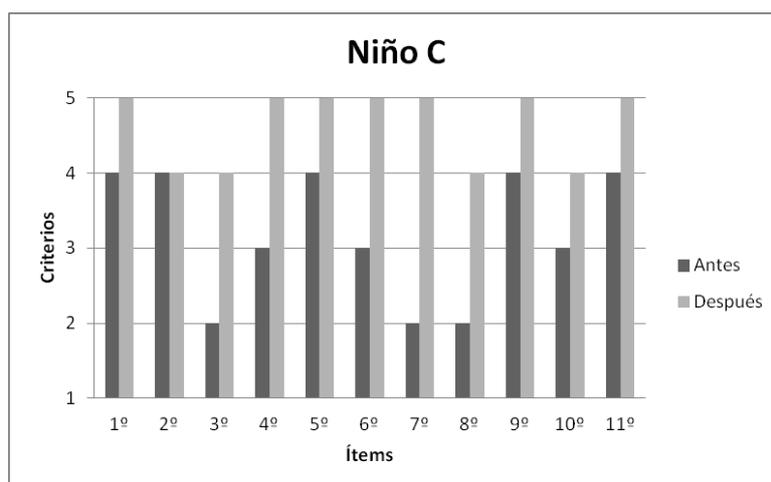


Figura 18: Gráfico alumno C

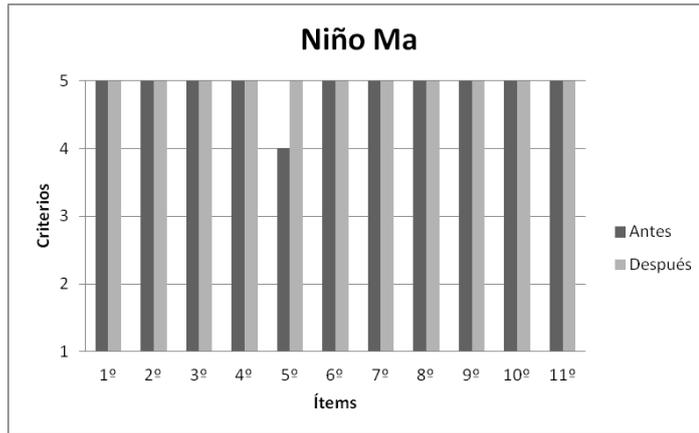


Figura 19: Gráfico alumno Ma

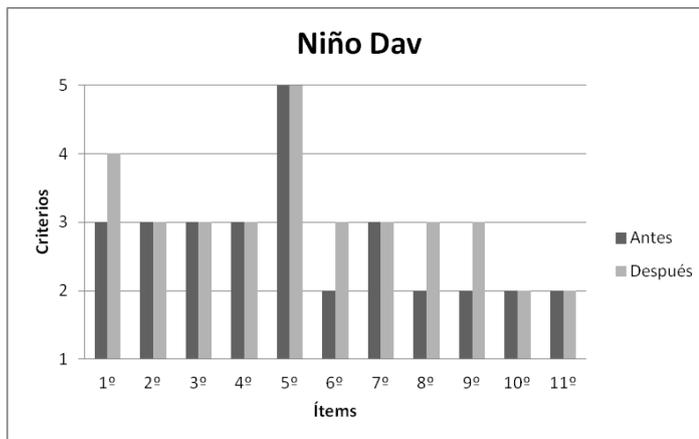


Figura 20: Gráfico alumno Dav

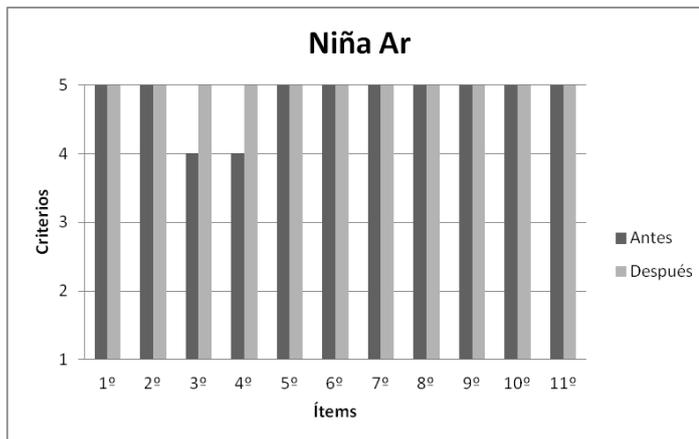


Figura 21: Gráfico alumna Ar

Apéndice V: Recursos unidad

