



FACULTAD DE EDUCACIÓN DE PALENCIA
UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

LA COMPETENCIA COMUNICATIVA. RECURSOS PARA SU ESTIMULACIÓN EN EL 2º CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL

TRABAJO FIN DE GRADO
EN EDUCACIÓN INFANTIL

AUTORA: SANDRA MARCOS DOMÍNGUEZ

TUTORA: AMPARO DE LA FUENTE BRIZ

Palencia, Junio 2016

RESUMEN

El presente Trabajo de Fin de Grado hace referencia al concepto de competencia comunicativa, a su desarrollo y evolución, sus componentes y a los distintos autores que han estudiado dicha competencia. La etapa de Educación Infantil es el período en el que los niños y las niñas desarrollan su vertiente comunicativa, la cual es fundamental para su crecimiento personal. Por lo tanto, es preciso que el alumnado adquiera la competencia comunicativa, teniendo en cuenta siempre sus capacidades; incluyendo así a los alumnos y las alumnas con Necesidades Educativas Especiales.

Por consiguiente, este proyecto pretende otorgar la relevancia que la competencia comunicativa merece en esta fase, y por ello, hemos diseñado una propuesta de intervención para llevar a cabo con los niños y niñas de 4 años para trabajar y fomentar la competencia comunicativa en el ámbito escolar.

PALABRAS CLAVE: comunicación, lenguaje oral, competencia comunicativa, Educación Infantil, propuesta de intervención.

ABSTRACT

This Final Degree Project refers to the concept of the communicative competence, to its development and evolution, its components and the various authors who have studied such competence. The kindergarten stage is the period in which children develop their communicative skills, which is essential for their personal growth. Therefore, it is necessary that students acquire the communicative competence, always taking into account their capabilities; and including students and pupils with special educational needs.

Consequently, this project aims to provide the relevance that the communicative competence deserves at this stage. For that reason, we designed an intervention proposal to perform with children aged 4 years old in order to work and promote communicative competence in the school field.

KEYWORDS: communication, oral language, communicative competence, Pre-school Education, proposed intervention.

ÍNDICE

1.	INTRODUCCIÓN.....	6
2.	OBJETIVOS.....	7
3.	JUSTIFICACIÓN.....	8
4.	FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	10
4.1.	LAS COMPETENCIAS BÁSICAS.....	10
4.2.	LA COMPETENCIA ORAL.....	13
4.3.	LA ETNOGRAFÍA DE LA COMUNICACIÓN.....	15
4.4.	LA COMPETENCIA COMUNICATIVA.....	16
4.5.	COMPONENTES DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA.....	19
4.6.	APORTACIONES DE LAS CIENCIAS DEL LENGUAJE.....	21
4.7.	DIFERENCIA ENTRE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA Y COMPETENCIA COMUNICATIVA.....	22
5.	PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.....	26
5.1.	INTRODUCCIÓN.....	26
5.2.	CONTEXTUALIZACIÓN.....	27
5.3.	OBJETIVOS DE LA PROPUESTA.....	30
5.4.	TEMPORALIZACIÓN.....	31
5.5.	ACTIVIDADES.....	31
5.5.1.	Intensidad y direccionalidad del soplo.....	31
5.5.2.	Praxias.....	34
5.5.3.	Asamblea.....	36
5.5.4.	Cuentos.....	37

5.5.5. Otras actividades potenciadoras de la competencia comunicativa.....	39
6. CONCLUSIONES.....	44
7. LISTA DE REFERENCIAS.....	46
7.1. REFERENCIAS LEGISLATIVAS.....	46
7.2. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	46
7.3. WEBGRAFÍA.....	47
8. ANEXOS.....	49

1. INTRODUCCIÓN

La adquisición del lenguaje oral es uno de los múltiples aspectos del desarrollo humano que tiene lugar durante la infancia. En circunstancias normales todos los niños aprenden a hablar, haciéndolo incluso en circunstancias especiales.

Es indudable que en la etapa conocida como Educación Infantil se suceden aprendizajes fundamentales en los primeros años, además, en dicha etapa el desarrollo de los niños y las niñas sufre numerosos e importantes cambios que no pueden pasarse por alto, menos aún desde la escuela, puesto que es uno de los contextos de desarrollo del niño de mayor importancia. En la misma línea, debemos subrayar que el lenguaje oral es el medio primordial mediante el cual los niños se comunican, se expresan y comprenden todo lo que les rodea.

Por ello, es necesario señalar que el marco legislativo vigente otorga al lenguaje oral la importancia que merece y se establece correspondientemente en dicho marco, tanto en la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de Diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, (LOMCE) como en el DECRETO 122/2007, por el que se establece el currículum del segundo ciclo de Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León, contenidos y objetivos que el niño deberá alcanzar en dicha etapa.

Para que los niños y las niñas adquieran una buena competencia comunicativa, es necesario que, desde la escuela, se les otorgue el tiempo, la estimulación, las estrategias y la importancia que se precisan. Por ello, hay que trabajar para fomentar en los niños el gusto, la capacidad y los conocimientos (lingüísticos, sociolingüísticos, estratégicos y discursivos) necesarios para utilizar el lenguaje oral de forma precisa, y para producir o comprender discursos adecuados a la situación, al contexto de comunicación y al grado de formalización requeridos.

Por tanto, tras este estudio acerca de la competencia comunicativa: su origen, componentes, su relación con la competencia lingüística y la importancia que se concede a dicho tema en el currículum, queda reflejada la relevancia de este Trabajo de

Fin de Grado en las aulas; para ello se ha elaborado una propuesta didáctica llevada a cabo en el aula de 4 años, donde realicé el Prácticum II. Dicha iniciativa tiene como objetivo la estimulación de la citada competencia, y sobre ella expondré una serie de reflexiones como conclusión al presente trabajo.

2. OBJETIVOS

Los objetivos que se pretenden alcanzar con la realización de este Trabajo de Fin de Grado son los que se exponen a continuación:

- Definir el término de competencia comunicativa, profundizar en él, en sus orígenes y en su fundamentación teórica.
- Estudiar los componentes de la competencia comunicativa.
- Señalar la diferencia entre competencia comunicativa y competencia lingüística.
- Valorar la importancia de la competencia comunicativa en el segundo ciclo de Educación Infantil.
- Analizar la competencia comunicativa a través de las aportaciones de diversos autores.
- Estimular la competencia comunicativa en niños de 4 años.

3. JUSTIFICACIÓN

La justificación legal del presente proyecto reside en la vigente Ley Orgánica 8/2013 del 9 de Diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, (LOMCE) cuyos antecedentes se encuentran en la Ley Orgánica de Educación, (LOE), 2/2006, de 3 de mayo. La finalidad de esta última es “contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños y las niñas”.

Asimismo, es preciso subrayar el Decreto 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el segundo ciclo de Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León, y dentro de él, el objetivo de “desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión”.

El currículum de Educación Infantil se estructura en las siguientes áreas de experiencia:

- ✓ Área I. Conocimiento de sí mismo y autonomía personal.
- ✓ Área II. Conocimiento del entorno.
- ✓ Área III. Lenguajes: comunicación y representación.

Estas áreas deben entenderse desde la globalidad y mutua dependencia, y tratarse a través de actividades globalizadoras que aporten interés y significado a los niños y las niñas.

Teniendo en cuenta la vinculación de este estudio con la competencia comunicativa, me centraré en la tercera de las áreas, Lenguajes: Comunicación y Representación. Asimismo, la comunicación oral, entre otras formas de comunicación, sirve de nexo de unión entre el mundo interior y exterior, ya que favorece las interacciones con los demás, la representación, la expresión de pensamientos y vivencias. A través del lenguaje, el niño estructura su pensamiento, amplía sus conocimientos sobre la realidad y establece relaciones con sus iguales y con el adulto, que favorecen su desarrollo afectivo y social. Sabemos que antes de la escolarización del niño, éste ya ha estado en contacto con diversas formas de comunicación y existe un pequeño conato de competencia lingüística, no obstante, es ya en el colegio cuando se produce un

importante desarrollo de la competencia comunicativa. Es, por tanto, necesario utilizar estrategias didácticas con los niños para facilitar intercambios comunicativos que fomenten el uso de las formas de expresión adecuadas en los diferentes contextos.

De acuerdo con la Memoria del plan de estudios del título de Grado Maestro/a en Educación Infantil de la Universidad de Valladolid, (2010), y según la ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, que regula el Título de Maestro en Educación Infantil, dentro de las competencias específicas -en el módulo didáctico disciplinar, y referente a la competencia comunicativa oral-, hemos de señalar las siguientes:

- 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.
- 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.
- Favorecer el desarrollo de las capacidades de comunicación oral y escrita.
- Conocer la evolución del lenguaje en la primera infancia, saber identificar posibles disfunciones y velar por su correcta evolución.
- Conocer y comprender los procesos desde la oralidad a la escritura, y los diversos registros y usos de la lengua.
- Reconocer y valorar el uso adecuado de la lengua verbal y no verbal.
- Conocer los fundamentos lingüísticos, psicolingüísticos, sociolingüísticos y didácticos del aprendizaje de las lenguas y ser capaz de evaluar su desarrollo y competencia comunicativa.
- Ser capaces de dominar la lengua oficial de su comunidad y mostrar una correcta producción y comprensión lingüística.
- Ser capaces de afrontar situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multilingües y multiculturales.
- Conocer la literatura infantil y desarrollar estrategias para el acercamiento de los niños y niñas al texto literario, tanto oral como escrito.
- Conocer la tradición oral y el folklore.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

En el presente apartado se pretende fundamentar este estudio, basándonos en el análisis de diversos autores, que nos permitan comprender la naturaleza teórica del mismo.

4.1. LAS COMPETENCIAS BÁSICAS

Tal y como postula Jacques Delors, citado por Pérez Esteve (2007), en el Informe de la UNESCO, existen cuatro pilares básicos en los que la educación ha de sustentarse:

- *Aprender a conocer*: supone contar con una cultura general amplia y, a su vez, con la posibilidad de poder profundizar los conocimientos en un pequeño número de materias. Para ello se requiere haber desarrollado destrezas de aprender a aprender para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida.
- *Aprender a hacer*: saber movilizar los conocimientos en la práctica para hacer frente a gran número de situaciones.
- *Aprender a vivir juntos*: requiere conocer y comprender al otro, aprender a trabajar en equipo, a emprender proyectos comunes como base de la convivencia y de la cultura de la paz.
- *Aprender a ser*: desarrollar la autonomía y la autoestima para potenciar las capacidades individuales que están en base de la capacidad para actuar en la sociedad y para el propio equilibrio personal. (p. 11)

Pérez Esteve (2007), sostiene que la educación ha de entenderse como algo que va más allá de la adquisición del conocimiento. Por tanto, hay que entender la formación como un todo, para lo que es necesario centrar la atención en lo fundamental, que nos sirva de orientación en el momento de elaborar las políticas pedagógicas. Ha de ser una preocupación compartida que nos conduzca al cambio que deben llevar a cabo los sistemas educativos. De acuerdo con esta misma autora, una competencia implica:

La habilidad para actuar de acuerdo con las exigencias que un contexto determinado requiere y, para ello, se han de movilizar conocimientos de todo tipo, no sólo conceptuales sino sobre todo destrezas, así como actitudes, valores y emociones, necesarios para actuar con éxito en un contexto determinado o para llevar a cabo una determinada tarea. (p.12)

Según la Ley Orgánica para la Mejora Educativa (LOMCE), en Educación Infantil se sientan las bases para el desarrollo personal y social de los niños, y se integran aprendizajes que están en la base del logro de las competencias consideradas básicas para todo el alumnado.

Se entiende por competencia la capacidad del niño de poner en práctica de forma integrada, en contextos y situaciones diferentes, tanto los conocimientos teóricos como las habilidades o conocimientos prácticos, así como las actitudes personales adquiridas. El concepto de competencia va, pues, más allá del saber hacer o aplicar, ya que incluye, además, el saber ser o estar.

Las competencias básicas tienen las siguientes características:

- ✚ Promueven el desarrollo de capacidades más que la asimilación de contenidos, aunque éstos están siempre presentes a la hora de concretarse los aprendizajes.
- ✚ Tienen en cuenta el carácter práctico de los aprendizajes, ya que se entiende que una persona “competente” es aquella capaz de resolver los problemas propios de su ámbito de actuación.
- ✚ Se fundamentan en su carácter dinámico, ya que se desarrollan de manera progresiva y pueden ser adquiridas en situaciones e instituciones formativas diferentes.
- ✚ Tienen un carácter interdisciplinar y transversal, ya que integran aprendizajes procedentes de diversas disciplinas académicas.
- ✚ Son un punto de encuentro entre la calidad y la equidad. Por una parte, con ellas se intenta garantizar una educación que dé respuesta a las necesidades

reales de la época en la que vivimos (calidad). Por otra parte, se pretende que sean asumidas por todo el alumnado, de manera que sirvan de base común a todos los ciudadanos (equidad).

- ✚ Pretenden el desarrollo integral de la persona, es decir, de sus capacidades intelectuales, de integración y relaciones sociales, afectivas y emocionales.
- ✚ Determinan todos los elementos del currículo, por lo que han de tenerse en cuenta:
 - Al formular los objetivos, puesto que ha de completarse su interrelación con las competencias básicas, siempre considerando que estas tienen un carácter más general, ya que una misma competencia se relaciona o puede estar relacionada con distintos objetivos.
 - Al establecer los contenidos, puesto que estos se determinan en función de los objetivos y de las competencias cuya adquisición facilitan.
 - Al concretar la metodología en la programación del aula, a través del diseño de actividades y sugerencias didácticas próximo al de “situaciones-problema”, contemplando a su vez los diferentes ritmos de maduración, las características, necesidades e intereses individuales y el estilo de aprendizaje propio de cada niño.
 - Al determinar los criterios de evaluación, teniendo en cuenta que la adquisición de las competencias no está determinada por la superación de todos y cada uno de los objetivos de las diferentes áreas.

Las competencias básicas son, pues, aquellos conocimientos, destrezas y actitudes que todos los individuos necesitan para su realización y desarrollo personal, y su inclusión en la sociedad. Por su propia naturaleza, están estrechamente ligadas al curso de la vida y la experiencia, por lo que no pueden exigirse en un nivel inicial. Se adquieren y mejoran a lo largo de las diferentes etapas educativas. Deben haberse adquirido al final de la enseñanza obligatoria, y constituirán la base de un continuo aprendizaje a lo largo de toda la vida.

4.2. LA COMPETENCIA ORAL

Tal y como defienden Durán, López, Sánchez-Enciso y Sediles (2009), la competencia oral se basa en el conjunto de conceptos, destrezas y aptitudes que posibilitan a una persona saber qué decir, qué no decir y cómo hacerlo en las distintas situaciones que nos ofrece la vida en sociedad. Los diversos contextos en los que hacemos uso de la palabra están supeditados a los rasgos culturales, las normas y las restricciones. De ese saber utilizar la lengua según los contextos y la intencionalidad surgió lo que Hymes denominó competencia comunicativa.

En el currículum de la LOMCE, que tiene como antecedente a la LOE, la competencia oral es fundamental dentro de una competencia básica, la competencia en comunicación lingüística. En esta misma línea, “la comunicación y la conversación” están relacionadas con las habilidades que posibilitan el establecimiento de vínculos y relaciones con los demás y con el entorno, también con las que hacen posible el acercamiento y conocimiento de nuevas culturas, la construcción de la igualdad y la resolución de conflictos. Además, se acentúa el componente metalingüístico al señalar que comprender y comunicar son “saberes prácticos que han de apoyarse en el conocimiento reflexivo sobre el funcionamiento del lenguaje y sus normas de uso, e implican la capacidad de tomar el lenguaje como objeto de observación y análisis” (p. 66).

La competencia oral se manifiesta en términos de actuaciones como escuchar, exponer y dialogar; actuaciones que hacen referencia a capacidades como comprender mensajes, a la adaptación de los mensajes dependiendo de la situación, a entender que los intercambios comunicativos se regulan socialmente, etc.

Para Durán et al. (2009), es importante que en la escuela se adquieran ciertas destrezas necesarias para la adecuada adquisición de la competencia comunicativa:

- Habilidades para comunicar y comprender en diferentes situaciones y con propósitos comunicativos distintos, lo que requiere clarificar los componentes de la situación comunicativa.

- Habilidad para estructurar nuestro discurso según las formas establecidas socialmente para cada uno de los géneros hablados.
- Habilidad para iniciar, sostener y finalizar una conversación en diversos contextos comunicativos.
- Habilidad para controlar si uno consigue hacerse entender. Implica la competencia metalingüística y meta-discursiva, el control consciente de lo que vamos diciendo siempre en relación a los propios propósitos y a las características de los interlocutores.
- Habilidad prosódica y paralingüística. Recurrir a los cambios de entonación para dar variedad y viveza al discurso; cambios de volumen para enfatizar o subrayar; utilización de interjecciones, gestos, movimiento de las manos y el cuerpo, establecimiento de la “distancia espacial” más adecuada a las características de la situación comunicativa.
- Habilidad para buscar, recoger y procesar información escrita, datos y conceptos.
- Habilidad para distinguir la información relevante de la no relevante a la hora de escuchar y hablar.
- Habilidad para formular los argumentos propios, de forma hablada o escrita de manera convincente, teniendo en cuenta otros puntos de vista.
- Habilidad para practicar formas de “cortesía” hacia las personas con las que dialogamos o nos escuchan. (p. 70)

4.3. LA ETNOGRAFÍA DE LA COMUNICACIÓN

Según Lomas, Osoro y Tusón (1993), la etnografía de la comunicación es una corriente antropológica que nace a partir de los trabajos de Boas, Sapir y Malinowski en la década de los sesenta, y que defiende la relación entre la lengua y la cultura de los lugares; es decir, se entiende el significado como una relación entre la palabra y un contexto cultural. Dichos autores apuntan que si se estudia el comportamiento comunicativo de una comunidad, puede entenderse el entorno cultural de un determinado grupo social.

Los etnógrafos de la comunicación entienden “la competencia comunicativa como una serie de normas que van adquiriéndose a través del proceso de socialización, por lo que la competencia comunicativa está socioculturalmente condicionada” (Lomas et al. 1993, p. 38-39). Los antropólogos lingüistas han demostrado que las normas comunicativas cambian de una cultura a otra, e incluso varían dentro de una misma cultura. De este modo, cuando nos relacionamos con diferentes personas en distintos contextos, hacemos nuestras las normas que resultan adecuadas en función de las distintas situaciones comunicativas en que nos encontramos. En esta misma línea, Cots et al. (1990) subrayan que la competencia comunicativa trasciende su acepción de conocimiento del código lingüístico, y la definen como la “capacidad de saber qué decir, cuándo y cómo decirlo y cuándo callar” (p.39).

Tal y como postula Prado Aragonés (2011), esta corriente proviene de la sociolingüística y su propósito es averiguar aquello que es imprescindible que un hablante conozca para comunicarse oportunamente dentro de una comunidad, es decir, su finalidad es estudiar la adquisición de la competencia comunicativa. Para esta autora, la competencia comunicativa no sólo se refiere al código lingüístico, sino también a quién y cómo se dice algo en una situación concreta. Afirma, además, que los teóricos de este campo conceden una gran importancia a saber cómo se aprende la lengua en el contexto social y cultural inmediato, para qué se adquieren diversas estrategias y cómo se reflejan éstas en las relaciones sociales, además de conocer la influencia que tienen la familia, el sistema educativo y la comunidad. Por lo tanto, puede considerarse que la competencia comunicativa surge, fundamentalmente, a través de la interacción comunicativa.

4.4. LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

De acuerdo con Cenoz (1996), el concepto de competencia más conocido pertenece al ámbito de la antropología y la sociolingüística, y está representado principalmente por Hymes (1972), quien tiene una clara influencia del estudio de las funciones del lenguaje de Jakobson y define “la competencia como el conocimiento subyacente general y la habilidad para el uso de la lengua que posee el hablante-oyente” (p.99). Además de la competencia gramatical, incorpora las ideas de ser apropiado y aceptable.

Asimismo, Cenoz (1996), afirma que Hymes (1972), fue el primero que sustituyó el concepto de competencia lingüística por el de competencia comunicativa, concepto más amplio, que incluye también el significado referencial y social del lenguaje. Con este nuevo concepto podría explicarse que los niños entienden las oraciones no sólo gramaticalmente, sino también de forma apropiada. Con apropiado nos referimos a las fórmulas que pueden ser apropiadas o inapropiadas dependiendo del contexto en el que se produzcan.

Prado Aragonés (2011), sostiene que el concepto de competencia comunicativa apareció en los años 60 como respuesta a las tesis propuestas por los generativistas respecto a los conceptos de competencia y de actuación, pues éstos no hacían referencia a los rasgos socioculturales, ni a los diversos usos lingüísticos que podemos encontrar en las comunidades de habla.

En el año 1971, Hymes, citado por Prado Aragonés (2011), partiendo de los modelos de Jakobson y utilizando el acrónimo «SPEAKING», define los distintos factores de la comunicación lingüística, especificados por Tusón (1997, p. 62-69), del modo siguiente:

- *Situación:* Referido a la situación espacial, temporal y psicosocial que mediatiza el hecho comunicativo.
- *Participantes:* Atañe a los interlocutores, a sus características socioculturales y relaciones mutuas.
- *Finalidades:* Son los objetivos que persigue un acto de comunicación y los productos finales del mismo.

- *Secuencia de actos*: Alude a la estructura y organización de la interacción comunicativa.
- *Clave*: Apunta al tono y grado de formalidad empleados por los interlocutores, que en última instancia dependen de diversos factores, como el tema, personalidad de los participantes, finalidad y situación de comunicación.
- *Instrumentos*: Se refiere, por una parte, al canal de comunicación empleado; y, por otra, a variedades de habla y a los códigos no verbales cinésicos y proxémicos que interaccionan con los códigos verbales en la comunicación.
- *Normas*: De interacción, que regulan los turnos de palabra; y de interpretación, que son aquellas referencias compartidas por los interlocutores que les permiten presuponer, comprender y negociar los significados implícitos y explícitos durante la interacción.
- *Género*: Hace referencia al tipo de interacción, a las secuencias discursivas y a la tipología textual utilizada en cada momento en función de la finalidad comunicativa. (pp.53-54)

Por tanto, Hymes (1971), citado por Prado Aragonés (2011), define la competencia comunicativa como:

Aquello que un hablante necesita saber para comunicarse de manera eficaz en contextos socialmente significantes. Al igual que el término de Chomsky, que se toma como modelo, la competencia comunicativa se refiere a la habilidad de actuar. Se pretende distinguir entre lo que el hablante conoce –cuáles son sus capacidades- y cómo actúa en instancias particulares. Sin embargo, mientras los estudiosos de la competencia lingüística intentan explicar aquellos aspectos de la gramática que se creen comunes a todos los seres humanos independientemente de los condicionantes sociales, los estudiosos de la competencia comunicativa tratan a los hablantes como miembros de unas comunidades, que desempeñan ciertos papeles, y tratan de explicar su uso lingüístico para auto-identificarse y para guiar sus actividades (p.72).

Según Cenoz (1996), el concepto de competencia comunicativa ha sido tratado por distintos autores, entre los que podemos señalar:

Alcaraz (1990), citado en Cenoz (1996), sostiene que “el concepto de competencia comunicativa refleja la evolución de los diferentes paradigmas en lingüística y muestra el cambio del paradigma generativo al paradigma de la pragmática, la lingüística textual y el análisis del discurso” (p.95). Al mismo tiempo, Cenoz (1996), argumenta que dicho concepto tiene gran importancia, ya que ejerce de nexo entre la macro y la microlingüística.

Por otra parte, Taylor (1988), citado por Cenoz (1996), afirma que la competencia comunicativa constituye uno de los términos más polémicos, tanto en el ámbito de la lingüística teórica como de la aplicada.

En el año 1965, Chomsky “establece una distinción entre competencia (el conocimiento que el hablante-oyente tiene de la lengua) y actuación (el uso real de la lengua en situaciones concretas)” (p.96). Para Cenoz (1996), por tanto, el concepto de competencia comunicativa de Chomsky es limitado, puesto que únicamente se refiere a la gramática, y no al uso del lenguaje. Lingüistas, psicólogos, sociolingüistas y antropólogos también se opusieron al concepto de Chomsky, pues éste se centra exclusivamente en la competencia lingüística del hablante-oyente ideal en una sociedad uniforme, y no estudia el uso de la lengua.

Lomas et al. (1993), otorgan una gran importancia a la finalidad de la enseñanza de la lengua materna, que sería:

Dotar al alumnado de los recursos de expresión y comprensión, y de reflexión sobre los usos lingüísticos y comunicativos que le permitan una utilización adecuada de los diversos códigos lingüísticos y no lingüísticos disponibles en situaciones y contextos variados, con diferente grado de formalización o planificación en sus producciones orales y escritas (pp. 14-15).

Teniendo en cuenta esta finalidad de la enseñanza lingüística, la competencia comunicativa podría definirse como:

Conjunto de procesos y conocimientos de todo tipo -lingüísticos, sociolingüísticos, estratégicos y discursivos- que el hablante oyente/escritor/lector deberá poner en juego para producir o comprender discursos adecuados a la situación y al contexto de comunicación y al grado de formalización requerido (p.15).

Moreno (1998), citado por Prado Aragonés (2011), define la competencia comunicativa como “aquellos conocimientos y habilidades que debe poner en práctica un hablante para comunicarse de forma apropiada en cualquier contexto” (p. 49). Además, afirma que la competencia comunicativa no implica únicamente el desarrollo de la competencia gramatical, estratégica y discursiva, sino que también necesita de la competencia sociolingüística y sociocultural, formada por el conocimiento, por la estimación de las formas culturales por las que se expresa la lengua y por la aptitud del hablante para emplear ese conocimiento, dependiendo de las necesidades y de las diferentes situaciones, ya que el análisis del sentido se forma partiendo de la interacción de los enunciados lingüísticos explícitos y los conocimientos culturales implícitos.

4.5. COMPONENTES DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

Partiendo de los postulados de Hymes, el concepto de competencia comunicativa será, más adelante, concretado por Canale (1983), citado por Prado Aragonés (2011). Según este autor, dicha competencia estaría integrada por las siguientes subcompetencias:

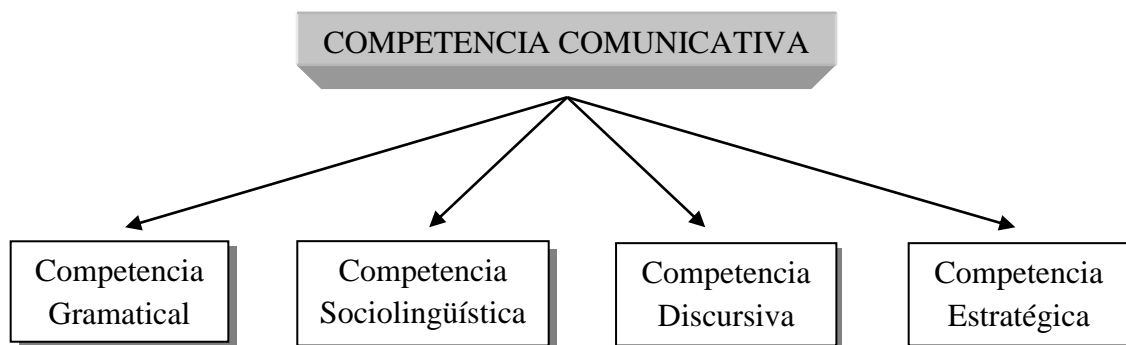


Figura 1: Subcompetencias de la competencia comunicativa (Prado Aragonés, 2011)

- La *competencia gramatical*: está relacionada con el dominio del código lingüístico (verbal o no verbal) y constituida por el conocimiento de las características y reglas del lenguaje, como el vocabulario, la formación de palabras y frases, la pronunciación, la ortografía y la semántica.
- La *competencia sociolingüística*: supone la adecuación de la forma del mensaje y de las palabras que lo integran a los diferentes contextos comunicativos en función de la situación de los participantes, sus intenciones comunicativas y las convenciones y normas de interacción.
- La *competencia discursiva*: se refiere al modo en que se combinan las formas gramaticales y significados para lograr un texto trabado, hablado o escrito en diferentes géneros. Dicha competencia estaría formada, por una parte, por la cohesión textual, unión y estructuración de las frases para facilitar su comprensión; y, por otra, por la coherencia y relación entre los diferentes significados de un texto.
- La *competencia estratégica*: consiste en el dominio de estrategias de comunicación verbal y no verbal utilizadas para compensar los fallos en la comunicación o favorecer la efectividad de la misma. Dichas estrategias desempeñan un importante papel, especialmente en los estadios iniciales en el aprendizaje de una segunda lengua. (pp.54-55)

Moreno (1998: 204-205), citado por Prado Aragonés (2011), añade otra competencia en la que incorpora tanto los aspectos lingüísticos como los no lingüísticos, y a la que llamará *competencia cultural*, que establecería una relación de inclusión entre los conceptos de competencia cultural, comunicativa y lingüística.

4.6. APORTACIONES DE LAS CIENCIAS DEL LENGUAJE

Según Prado Aragonés (2011), las ciencias del lenguaje que surgieron a partir de los estudios de los estructuralistas y generativistas se caracterizan por tener como punto central la comunicación y los usos de la lengua en los diferentes actos comunicativos que se dan en una comunidad.

✓ *Pragmática*

Esta disciplina tiene como objetivo estudiar la lengua en su uso y contexto. Lomas et al. (1993), citados por Prado Aragonés (2011), definen el contexto “no sólo como el escenario físico en que se realiza una expresión, sino también el bagaje de conocimientos que se asume como compartido entre los participantes en un encuentro comunicativo” (p. 39).

La pragmática, para Prado Aragonés (2011), “se ocupa de las condiciones y reglas que han de darse para que un enunciado o un acto de habla sean idóneos o adecuados en un contexto determinado” (p. 40). Asimismo, trata las relaciones entre texto y contexto y tiene en cuenta todos los factores que intervienen en un acto de comunicación, aquellos que conformarán el sentido.

Entre las aportaciones de sus máximos representantes, se destaca que el lenguaje no puede entenderse sin su uso, el cual se ordena siguiendo unas reglas socialmente establecidas. Wittgenstein (1953), cree que las lenguas tienen que aprenderse según su uso social; Austin (1962), y después Searle (1964), proponen la teoría de los actos de habla, posteriormente concretada por Van Dijk (1978), la cual se basa en la observación de que cuando se produce un enunciado, se realizan tres actos de forma simultánea (Prado Aragonés, 2011):

- Locutivos: surgen al decir algo, cuando se produce un enunciado.
- Ilocutivos: tienen lugar cuando se dice algo con una intención.
- Perlocutivos: son consecuencia de los actos anteriormente mencionados, y constituyen el efecto que se provoca en los receptores.

✓ *Semiótica*

Prado Aragonés (2011) sostiene que es la “ciencia encargada de estudiar los signos y su significación en el seno de la vida social, que arranca de Saussure y alcanza un desarrollo espectacular durante la segunda mitad de este siglo” (p.41).

Por otra parte, en los últimos años esta ciencia también se ha centrado en los procesos comunicativos como procesos textuales en los que los interlocutores comparten un sistema de códigos mediante el que construyen conocimientos.

✓ *Lingüística del texto*

Bernárdez (1982), citado por Prado Aragonés (2011), señala que entre los conceptos más importantes aportados por esta disciplina a la didáctica de la Lengua y la Literatura destacamos el nuevo y más amplio concepto de *texto*, al incluir bajo esta denominación cualquier manifestación global y completa que se realice en un acto de comunicación, tanto oral como escrita, con la más diversa finalidad comunicativa.

✓ *Análisis del discurso*

Para Prado Aragonés (2011), “esta disciplina se centra en el análisis del lenguaje en su uso y pone de manifiesto la importancia del discurso y la influencia del contexto y las circunstancias culturales en el uso del lenguaje” (p. 43).

4.7. DIFERENCIA ENTRE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA Y COMPETENCIA COMUNICATIVA

Según Cenoz (1996), algunas veces se considera que la competencia comunicativa es lo mismo que la competencia lingüística, a la que se han incluido otros aspectos relacionados con el uso lingüístico, pero es necesario aclarar que la competencia comunicativa no es únicamente una prolongación del concepto de competencia lingüística de Chomsky, puesto que no es una suma cuantitativa, sino que también

conlleva un cambio cualitativo, no sólo añade dimensiones, también cambia el significado de lo que Chomsky entendía por competencia lingüística.

Al mismo tiempo, subraya que la competencia lingüística hace referencia al conocimiento de ciertas reglas, mientras que la competencia comunicativa incluye, además, la capacidad o la habilidad para utilizar dichas reglas, siendo la habilidad distinguible de la actuación, porque sólo la segunda es observable.

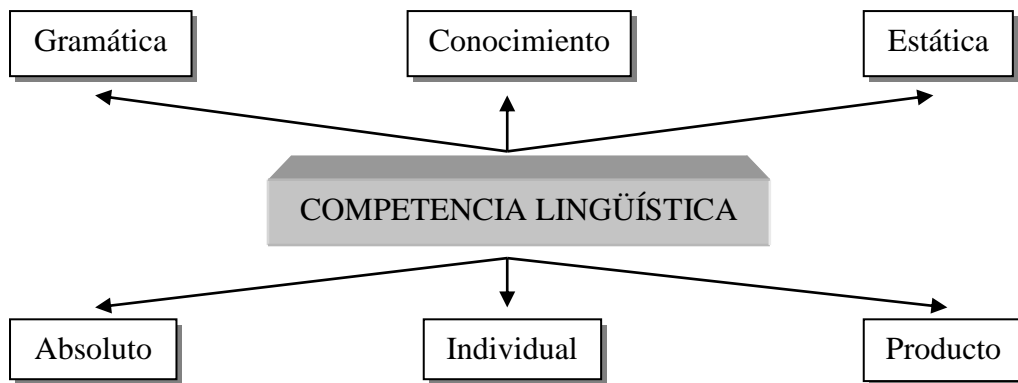


Figura 2: Competencia lingüística (Cenoz, 1996)

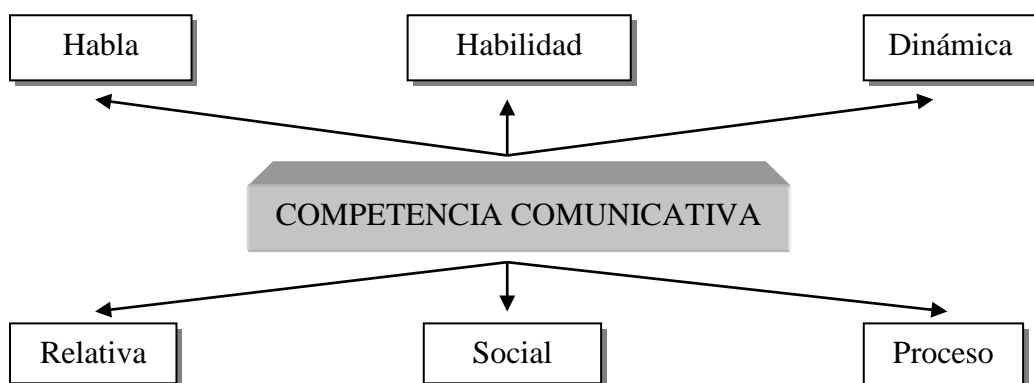


Figura 3: Competencia comunicativa (Cenoz, 1996)

Para dicho autor, el término de competencia lingüística corresponde a “un concepto estático relacionado con individuos. Además, tiene un carácter absoluto y no implica comparación. La competencia lingüística es innata y tiene base biológica. Este concepto está orientado hacia el producto y centrado en la gramática” (p. 101).

Por el contrario, este mismo autor concibe la competencia comunicativa como:

Un concepto dinámico, que depende de la negociación del significado entre dos o más personas que comparten, hasta cierto punto, el mismo sistema simbólico. La competencia comunicativa es relativa y no absoluta, y los diferentes usuarios de la lengua pueden presentar distintos grados de competencia comunicativa. El concepto tiene base social y es específico del contexto, y claramente se aplica al proceso y no al producto. La competencia comunicativa refleja una perspectiva más amplia del estudio de la lengua. Se ha expandido la visión limitada de la lengua como gramática para incluir otras áreas contextuales e interdisciplinarias relacionadas con el uso de la lengua. (p. 101)

Por su parte, Pérez Esteve (2007) postula que la competencia lingüística hace referencia a:

La utilización del lenguaje, tanto de la lengua/s propia/s como de la/s extranjera/s fundamentalmente como instrumento de comunicación oral y escrita, de aprendizaje, de construcción del propio pensamiento, y también, como instrumento de regulación personal y de regulación de la propia conducta. (p.17)

Esta misma autora añade que, con el desarrollo de la competencia lingüística, ha de conseguirse la utilización de la lengua en múltiples contextos, por lo que alude a la adquisición de diferentes saberes:

- Saber que...: incluye los conocimientos lingüísticos, textuales y discursivos, e implica la reflexión sobre los mecanismos lingüísticos que influyen en el uso tanto de la lengua oral como escrita, la intención de la comunicación, las

características y las estructuras lingüísticas simples. Por tanto, los contenidos gramaticales están al servicio del uso apropiado de la lengua.

- Saber cómo...: implica aquellas habilidades destinadas al uso de los conocimientos relacionados con cometidos comunicativos específicos, como las habilidades de recepción, producción, organización, iniciación, mantenimiento y conclusión de conversaciones de forma convincente y apropiada al contexto en el que se dan, además de la expresión en público y la adecuación de dicha comunicación a los requerimientos del contexto.
- Saber ser...: incluye saberes actitudinales y axiológicos. Esto lleva consigo saber escuchar, contrastar opiniones, tener en cuenta las ideas del resto e incorporarlas a la charla, etc. Además de, en relación con uno mismo, “el desarrollo de actitudes que favorecen la mejora en la expresión oral o escrita y la confianza para expresarse en un grupo y por escrito” (pp.19-20).

5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

5.1. INTRODUCCIÓN

Siguiendo la concepción constructivista, que subraya tres aspectos fundamentales en lo referente al estado inicial de los niños y las niñas: una disposición concreta resultante de la convergencia de varios factores; un conjunto de recursos que utilizará ante el nuevo aprendizaje y una serie de instrumentos, estrategias y habilidades que ha obtenido durante su desarrollo.

Teniendo en cuenta la importancia de los conocimientos previos, la presente propuesta de intervención se centra en el desarrollo de la competencia comunicativa en una clase de cuatro años, siguiendo la perspectiva constructivista, partiendo de los conocimientos previos de los alumnos y las alumnas respecto a la comunicación, mediante la lengua oral y la competencia comunicativa.

Como sabemos, el lenguaje oral es un instrumento fundamental para el logro de los aprendizajes de los niños y las niñas en Educación Infantil, sin embargo, las alteraciones del lenguaje cada vez surgen en edades más tempranas. Por ello, la estimulación del lenguaje oral es tan importante, ya que nos sirve tanto para comunicarnos como para nuestras representaciones mentales y estructurar nuestro pensamiento.

La propuesta de intervención que se expone a continuación pretende iniciar a los niños y las niñas en el desarrollo de la competencia comunicativa, para lo que es necesario, en primer lugar, que los niños y las niñas controlen la respiración y, en segundo lugar, que realicen correctamente los ejercicios bucales para la correcta pronunciación de los diferentes fonemas.

5.2. CONTEXTUALIZACIÓN

El Centro «Jorge Manrique» es un Colegio Público de Educación Infantil (6 unidades) y Primaria (12 unidades), dependiente de la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León.

Dicho centro está situado en el centro de la ciudad, más concretamente en el barrio de San Miguel. Se trata de un barrio de marcada actividad comercial y de servicios, con abundantes manifestaciones culturales, deportivas y turísticas, ya que en la zona se encuentran los monumentos y museos más característicos de la ciudad.

El alumnado que asiste a este Centro proviene, principalmente, de la zona de influencia del Colegio, siendo la mayor parte habitantes de nuestra localidad y de pueblos cercanos a la capital palentina. También hay un reducido grupo de alumnos y alumnas descendientes de inmigrantes latinoamericanos y de Europa del Este.

Es importante conocer las principales características de las familias que llevan a sus hijos e hijas al Centro para comprender el contexto del mismo:

- ❖ En lo económico se aprecia gran diversidad de situaciones; en muchos casos, ambos progenitores trabajan, siendo la mayoría empleados, funcionarios y profesionales liberales.
- ❖ Académicamente, por lo general, las familias están preocupadas por la educación de sus hijos e hijas, apreciando valores como el orden, la disciplina, la constancia, el esfuerzo, la responsabilidad y la atención personalizada, entre otros.
- ❖ La mayoría de las familias se interesa por el aprendizaje de sus hijos e hijas, preguntando a los tutores y tutoras y acudiendo a reuniones.
- ❖ Excepcionalmente, se aprecian dos tipos de posturas extremas: por un lado, las familias que no muestran demasiado interés por la educación de sus hijos e hijas y, por otro, las que mantienen una postura de sobreprotección.

- ❖ En lo religioso, la mayoría de las familias optan por la Educación Religiosa Católica para sus hijos/as. El resto solicita la asignatura “Valores Sociales y Cívicos”.
- ❖ En el ámbito social se ha ido apreciando, en los últimos años, un aumento del alumnado procedente de otras culturas, en su mayoría de habla hispana, aunque también empieza a hacerse notar la llegada de alumnos con otras lenguas maternas.
- ❖ Desde el Centro, se constata que los cambios en la estructura familiar que se están produciendo en nuestra sociedad se van haciendo patentes en el colegio. Se nota un incremento del número de alumnos y alumnas con padres separados, divorciados, con pérdida de tutela o que viven en régimen de acogida.

Más concretamente, el aula de 2º de Educación Infantil del colegio “Jorge Manrique” de Palencia está formada por 24 alumnos y alumnas, de los cuales 9 son niñas y 15 niños, por lo que hay un claro desequilibrio en lo que al sexo se refiere. Se trata de un grupo bastante dispar en cuanto a capacidades, intereses y actitudes. Únicamente encontramos tres niños y niñas diagnosticados que presentan dificultades de aprendizaje, sin embargo, hay más que precisan un apoyo extra a la hora de realizar las distintas actividades.

Para conocer el aula es necesario indicar que las relaciones entre los compañeros y compañeras de clase, salvo excepciones, son buenas, existiendo por tanto un buen clima de aula.

Por otra parte, he de destacar la gran diferencia que he encontrado entre unos niños y otros respecto al vocabulario, el comportamiento y la realización de tareas:

En cuanto al lenguaje, hay niños y niñas a los que se les entiende a la perfección y cuyo vocabulario es amplio y fluido; mientras que comprender a otros es más complicado, y poseen un vocabulario menos extenso. Además, uno de los niños y niñas diagnosticados tiene dislalia, lo que para Rosell (1993), es la “imposibilidad de producir correctamente un sonido o grupo de sonidos que pertenecen a la lengua del niño o la niña sin que

exista una lesión sensorial o motriz que los explique” (p. 18), y los otros dos presentan graves problemas para comunicarse, tanto por el vocabulario que poseen, como por la fluidez del mismo.

Es reseñable también la diferencia que hay en cuanto al comportamiento y el seguimiento de instrucciones. Unos hacen caso a la profesora desde el primer momento, mientras que a otros hay que repetírselo varias veces, “amenazarles”, e incluso llega a ser necesario cumplir la amenaza en muchas ocasiones.

Lo que más me ha llamado la atención desde el primer día es la desigualdad que existe en el aula en cuanto a la realización de tareas. Algunos niños y niñas no realizan las actividades si no estás ayudándoles y animándoles, y otros las hacen solos, pudiendo incluso explicar las tareas al resto de compañeros y compañeras.

❖ Rasgos psicológicos y desarrollo madurativo:

Es imposible hablar sobre los rasgos psicológicos y el desarrollo madurativo de esta clase en general, puesto que hay un niño y una niña diagnosticados, uno de “Síndrome de West”, que lleva asociado un retraso en el desarrollo psicológico y motor, además de un bajo nivel en la capacidad de relacionarse con el resto; y el otro, diagnosticado con un retraso del desarrollo y madurativo, con todo lo que ello conlleva. Estos niños no poseen las capacidades habituales de su edad, por lo que les es imposible seguir el ritmo de la clase.

Hay niños y niñas que gozan de altas capacidades para seguir todo lo que en clase se lleva a cabo, incluso algunos de ellos podrían alcanzar satisfactoriamente objetivos más avanzados, puesto que realizan todas las fichas por encima de las expectativas, no cometen fallos, e incluso se presentan voluntarios para otras tareas.

Otros niños y niñas podríamos clasificarles en la media de la clase, atienden a las explicaciones, realizan sus actividades, aprenden con mayor o menor rapidez pero podría decirse que alcanzan los objetivos sin problemas.

Por último, creo que es necesario destacar a ese grupo de alumnos y alumnas que, sin tener ningún diagnóstico, no alcanzan los objetivos que se plantean, ya sea por falta de

atención cuando se explica, por dificultades del aprendizaje o por otras cuestiones aún desconocidas.

❖ Dentro del aula:

Las relaciones interpersonales dentro del aula son, generalmente, buenas, exceptuando aquellos conflictos típicos en esta edad, pero para comprender las relaciones internas del aula, es necesario hablar del niño con “Síndrome de West”, cuya relación con sus compañeros (por su parte) es prácticamente inexistente. Los niños con este Síndrome tienen muchos problemas para relacionarse, es más, este niño en cuestión está siendo tratado por la “Asociación de Autismo”. Por el contrario, la relación del resto de niños con él es fantástica; nadie ha reaccionado negativamente hacia él, le ayudan y protegen, avisan a los profesores si le ocurre algo, alaban sus trabajos, le animan, etc.

5.3. OBJETIVOS DE LA PROPUESTA

Los objetivos que se pretenden alcanzar con la presente propuesta son los siguientes:

- Controlar la intensidad y la direccionalidad del soplo.
- Realizar correctamente las praxias trabajadas.
- Seguir órdenes.
- Continuar una historia siguiendo el contexto en el que se desarrolla.
- Reelaborar una oración.
- Utilizar el lenguaje oral adecuadamente en distintos contextos.
- Estimular la competencia comunicativa.

5.4. TEMPORALIZACIÓN

La siguiente propuesta comprende un conjunto de actividades que serán explicadas con posterioridad. Dichas actividades han sido llevadas a cabo durante los tres meses del período de Prácticas del 4º curso en el Grado de Educación Infantil, pero es necesario destacar la importancia que tiene llevarlas a cabo durante los tres cursos de dicha etapa, puesto que la adquisición y el desarrollo de la competencia comunicativa es un proceso que ha de irse trabajando durante largos periodos de tiempo, pudiendo adaptar la dificultad de las actividades dependiendo del nivel en el que se encuentren los niños y las niñas.

5.5. ACTIVIDADES

5.5.1. Intensidad y direccionalidad del soplo

Los ejercicios de soplo se utilizan para ayudar a los niños y niñas a controlar la respiración. Son importantes para el desarrollo del lenguaje oral, puesto que el habla se da durante la espiración. Con los ejercicios de soplo también se estimulan los músculos que colaboran con el habla y con ellos se pretende que los niños y las niñas mejoren la respiración, la articulación, la pronunciación y que afiancen los fonemas.

❖ Soplamos la vela

Consiste en controlar la respiración mediante el uso de una vela. Niños y niñas se colocan en círculo en la zona de la alfombra, la profesora enciende la vela y pide a los niños que uno a uno se levanten, vayan hacia la ella y soplen suavemente para que el fuego se mueva pero sin llegar a que la vela se apague.

Una vez que todos los niños han pasado, se repite el ejercicio, pero esta vez han de soplar con fuerza, para que la vela sí se apague esta vez.

❖ Controlamos el mata-suegras

En este caso, los alumnos y las alumnas estarán colocados en su sitio y se les entregará a cada uno un mata-suegras, la profesora servirá de ejemplo y deberán seguir sus indicaciones.

Primero han de controlar el aire que expulsan de modo que el mata-suegras se expanda lentamente, sin llegar a producir ningún sonido. Tras realizarlo varias veces, la profesora pedirá a cada niño y cada niña que lo haga individualmente y, una vez que lo hayan realizado todos, se volverá a repetir el ejercicio, esta vez soplando animosamente con el fin de que esta vez el mata-suegras sí produzca sonido. Después, todos juntos deberán seguir las instrucciones de la profesora, quien intercalará velocidades e intensidades en el soplo para que los niños y las niñas la imiten.



❖ Globos

Trabajamos con los globos para controlar el aire que expulsamos. Los niños y niñas estarán sentados en sus sitios, y se le repartirá un globo a cada uno que deberán inflar poco a poco. Una vez que el globo esté hinchado y cerrado, han de coger su globo con ambas manos y, a la señal de la profesora, soplar para mantenerle en el aire y que no

caiga al suelo, cuando la profesora mande parar, los niños deben dejar que el globo caiga.



❖ Soplamos pompas

La profesora utilizará esta vez un pompero e irá lanzando, mesa por mesa, pompas por encima de las cabezas de los niños y las niñas, quienes estarán sentados en sus sitios. El juego consiste en que las pompas se exploten en el aire, con la única ayuda de su soplo, sin utilizar las manos, para que estas no lleguen a tocar ninguna superficie.



❖ Pelotas de ping-pong

Los niños esperarán a que la profesora entregue una pelota de ping-pong por mesa. La actividad consiste en que los niños se pasen la bola mediante el soplo, siguiendo el orden que la profesora ha establecido previamente, haciendo así que controlen tanto la intensidad como la direccionalidad del soplo.



5.5.2. Praxias

Las praxias son ejercicios buco-faciales que se realizan para mejorar en la pronunciación de los distintos fonemas, algo que indudablemente es previo para que los niños y las niñas adquieran una correcta competencia comunicativa.

▪ El Rincón del Mimo

Mediante el “Rincón del Mimo” trabajaremos las distintas praxias, ya sean labiales, linguales o faciales. Todos los días que sea posible, tras la asamblea, la profesora comentará que comienza el “Rincón del Mimo”, en él, los niños y las niñas simularán ser mimos, se sentarán frente a la maestra e irán realizando las diferentes praxias mediante la imitación.

Las praxias harán progresivamente y se recordarán las ya trabajadas cada poco tiempo:

Praxias labiales:

- Abrir y cerrar la boca.
- Mover la mandíbula inferior de arriba hacia abajo.
- Poner los labios en posición de dar un beso.
- Sonreír enseñando los dientes
- Hinchar la mejilla derecha, después la izquierda, a continuación ambas mejillas y por último, hacerlo de forma alternativa.
- Sonreír de forma exagerada.
- Morder el labio superior y a continuación, hacer lo mismo con el inferior.
- Morder la cara interna de los carrillos (ver anexo 1).

Praxias linguales:

- Sacar y meter la lengua.
- Sacar la lengua hacia la derecha y después hacia la izquierda.
- Sacar la lengua hacia arriba y después hacia abajo.
- Doblar la lengua hacia atrás.
- Deslizar la lengua por el labio superior y a continuación por el inferior.
- Deslizar la lengua por los dientes superiores y después por los inferiores (ver anexo 2).

Praxias faciales:

- Levantar las cejas.
- Cerrar los ojos con fuerza.
- Cerrarlos ahora suavemente.
- Abrir y cerrar los ojos rápidamente.

- Juntar las cejas, simulando enfado.
- Guiñar el ojo derecho y posteriormente el izquierdo (ver anexo 3).

- **El dado de las praxias**

Durante la realización de alguna tarea, la profesora se va acercando a cada una de las cuatro mesas del aula para jugar con los niños al dado de las praxias. El juego consiste en lanzar el dado y realizar conjuntamente aquella praxia que haya quedado más visible.

Después, la maestra dejará el dado en un lugar visible y alcanzable para los niños, con la intención de que, durante el tiempo de juego, los niños lo usen libremente (ver anexo 4).

5.5.3. Asamblea

La asamblea en Educación Infantil es una herramienta de gran importancia, especialmente para el ámbito que nos atañe, la comunicación y la competencia comunicativa. El fin de la asamblea es que los niños conversen entre ellos o con la maestra sobre sus intereses e inquietudes. Por tanto, es un elemento que desarrolla la competencia comunicativa en los niños, puesto que se realiza todos los días y en ella, la profesora ha de intentar que los niños dialoguen sobre diversos temas de su interés.

La cuestión sobre la que trata la asamblea nunca es la misma, puesto que los niños cambian de contenido tan pronto como se les ocurre otro; por ello, la maestra ha de intentar iniciar la conversación con cualquier cuestión: cómo se siente el responsable de la clase, qué han hecho el día anterior por la tarde, qué conflictos hubo en el patio el día anterior, etc. No obstante, después ha de adaptarse y facilitar la participación del resto de la clase respecto a los nuevos temas que surgirán; puesto que lo importante y lo que nos interesa es que los niños dialoguen entre ellos, que cuenten sus experiencias y que, cada vez, vayan adquiriendo un mayor y mejor uso del lenguaje.

5.5.4. Cuentos

De acuerdo con Gárate (1994), cuando los niños escuchan cuentos conjuntamente, ocurre una combinación de varios procesos cognitivos que contribuyen a la comprensión del texto que escuchan, como el reconocimiento de palabras, el análisis sintáctico y el análisis semántico.

- **Leemos cuentos**

Esta actividad consiste en la lectura de varios cuentos. Los niños y niñas se sentarán en la alfombra, frente a la profesora, quien les irá contando un cuento al día, siempre que sea posible. Tras la lectura, la maestra formulará varias preguntas relacionadas con los aspectos y personajes más importantes del cuento, preguntas cuya respuesta necesite de la composición de una oración, es decir, no podrán ser contestadas únicamente con sí o no.

A continuación se pedirá a un niño que vuelva a contar el cuento, esta vez a su manera y cuando haya finalizado, el resto de compañeros podrán recordarle aquellas cosas de las que él no se ha acordado o a las que no ha dado importancia.

- **Inventamos un cuento**

Con un círculo de niños formado en la zona de la asamblea, la profesora comenzará una historia y cada niño deberá continuarla como desee, con una o varias oraciones, y así sucesivamente, hasta que entre todos se forme una historia.

A continuación, se presenta un ejemplo de lo que surgió durante la realización de la actividad:

“Había una vez un niño que iba por el campo y...

Se encontró con un amigo suyo

y después fueron a un parque y jugaron

y se encontraron con otro amigo
y también con un dinosaurio
y se hicieron amigos
cantaban y jugaban
jugaban a la patrulla canina
fueron a un pueblo a dar un paseo
en el que se encontraron un castillo que era la casa del dinosaurio
y se asustaron
porque era muy grande
entraron y dentro vieron que no era tan grande
y en el castillo se perdió el dinosaurio
los niños le buscaban y no le encontraban
cuando se escondió, los niños vieron una huellas gigantes
siguiendo las huellas encontraron al dinosaurio
después salieron y se encontraron una casa
esa casa era de una chica que se llamaba Hada
entraron en la casa y vieron muchas joyas
y se las llevaron sin que les viera nadie
la dueña de las joyas estaba muy triste
los niños se llevaron las joyas a su casa y el hada les busco por todas partes
el hada apareció en casa de los niños y encontró sus joyas”

- **Cuentos para realizar diferentes praxias**

Se utilizarán distintos cuentos de la colección “Narraciones breves para hablar, leer y hacer” para trabajar con los niños y las niñas las praxias de un modo dinámico. La actividad consiste en que la profesora, situada frente a los niños y las niñas, les cuente uno de los cuentos y realice las praxias para que ellos la imiten (ver anexo 5).

5.5.5. Otras actividades potenciadoras de la competencia comunicativa

- **El teléfono escacharrado**

Sentados en círculo sobre la alfombra, la profesora comenzará diciendo una frase al oído del niño que tenga a su derecha, ese niño se la transmitirá al siguiente niño y así sucesivamente hasta que el último del círculo exprese la frase en voz alta.

La actividad se comenzará haciendo en los cuatro grupos que establecen las mesas de la clase, después se juntarán dos mesas en un mismo grupo y finalmente se unirá toda la clase en una única agrupación.

Las frases que iniciará la profesora irán progresivamente aumentando su complejidad, desde frases cortas con palabras sencillas hasta frases más amplias con palabras fonéticamente más complicadas para los niños.

Se presenta otro ejemplo de lo que ocurrió al realizar esta actividad, en primer lugar dividido en los cuatro grupos de mesas:

Grupo 1: La profesora comenzó con: “Vamos de excursión” y el último niño del grupo dijo: “Vamos de excursión”.

Grupo 2: La profesora comenzó con: “Nos gusta jugar en el recreo” y el último niño del grupo dijo: “Vamos a jugar en el patio”.

Grupo 3: La profesora comenzó con: “Trabajamos los animales” y el último niño del grupo dijo: “Trabajan los animales”.

Grupo 4: La profesora comenzó con: “Pintamos peces de colores” y el último niño del grupo dijo: “Peces de colores”.

Al realizar la actividad con toda la clase, la profesora comenzó con “Pepe va al parque” y el último niño dijo: “Estoy jugando a los rincones”.

- **Jugamos a las adivinanzas**

Con los niños sentados en sus respectivos sitios, la profesora pide a los alumnos que, con los ojos cerrados piensen en un objeto, animal, flor, comida, etc., y les recuerda que han de imaginar qué colores tiene, cómo huele, si es suave o áspero, si está caliente o frío, etc.

Después, todos se trasladan a la alfombra, donde un niño al azar se levantará y dará pistas sobre los colores, el olor, las partes que lo forman y la utilidad de lo que ha imaginado, pero sin nombrarlo. Si ningún niño lo adivina, formularán preguntas que les ayuden a descubrirlo, momento en el que el niño en cuestión mostrará su dibujo al resto de compañeros.

- **Encontramos el tesoro**

Sentados en asamblea, la maestra comenta a los niños: “¿Sabéis de lo que me he enterado? Hace muchos años, la pirata Tesorata escondió un tesoro en nuestro colegio. Para encontrarlo, tenemos que seguir las instrucciones de sus amigos”.

Dividiremos la clase en dos grupos, uno será el de los buscadores del tesoro y el otro serán los amigos de la pirata Tesorata. Pediremos que el grupo de buscadores se vaya a un rincón alejado de la clase mientras que la profesora muestra el tesoro al grupo de piratas (cuentos nuevos) y juntos deciden el lugar en el que lo esconderán. A continuación, la profesora pedirá a los piratas que piensen en las pistas que darán a los compañeros para encontrarlo.

Una vez esté todo decidido se llamará al grupo de los buscadores para que escuchen las indicaciones de los piratas y les hagan las preguntas que crean convenientes para encontrar el tesoro.

- **Simulación de una conversación telefónica**

Utilizando un teléfono de juguete, mientras los niños están en la asamblea matinal, la profesora comentará que la tarde anterior llamó a su abuela porque hacía tiempo que no la veía. Después, se agrupará a los niños por parejas, y se les explicará que tienen que imaginar que están hablando por teléfono de una forma muy especial, es decir, un niño será él mismo mientras el otro será cada vez un personaje (su abuela, su padre, un perro, un dibujo animado, etc.).

- **Descripción de imágenes**

Esta actividad se realizará en el lugar habitual de la asamblea. La profesora mostrará a los niños y niñas diferentes imágenes de distintos lugares.

Ellos, ordenadamente explicarán si han estado en un sitio como ese, si les gustó, si querrían ir, qué se puede hacer en ese lugar, qué no se puede o debe hacer, la indumentaria adecuada para ello, las conductas apropiadas o inapropiadas, etc.

Por ejemplo, si se les muestra una imagen de la playa, los niños pueden explicar si alguna vez han ido, cuándo, con quién, la ropa y los objetos que llevaron, si se va en verano o en invierno, si se puede jugar, etc.

Como para la mayoría de los niños será complicado, cuando finalicen su explicación, la profesora les irá formulando preguntas en las que sea necesario contestar con oraciones.

- **Descripción de imágenes**

En esta actividad también se presentará a los niños y niñas distintas imágenes de diferentes lugares en los que exista diversidad de situaciones, y se les pedirá que describan la imagen y que cuenten qué creen que sucede en ella. Después, podrán contar

al resto de compañeros que les gustaría que ocurriese si ellos mismos estuviesen dentro de la imagen.

- **Explicación de un juego**

La profesora escogerá seis juegos sencillos (parchís, oca, dominó, el corro de la patata, el pilla-pilla y el escondite inglés).

Cada niño de la mesa será el encargado de explicar el juego al resto de la clase. Para que no haya demasiadas explicaciones en un mismo día se fraccionará cada mesa de seis niños en dos mitades, quedando la clase dividida en doce grupos de tres niños cada uno.

Cada fin de semana se pedirá a los niños que hagan un dibujo y que trabajen con sus padres la explicación del juego que les ha tocado, sin aprenderlo de memoria, para que el lunes nos muestre su dibujo y lo exponga al resto de la clase y que todos juntos, o por grupos (dependiendo del juego), podamos jugar durante la semana.

- **Explicación de fichas**

Ya que la metodología utilizada en clase son las fichas, para desarrollar la competencia que nos concierne, antes de la explicación previa a la realización de la ficha, la maestra pedirá al responsable del día que salga a la pizarra.

A continuación, se mostrará en la pizarra digital la ficha que tendrán que realizar sin dar la habitual explicación por parte de la maestra, quien pedirá al niño que cuente al resto lo que cree, según la imagen, que habrá que hacer en la actividad.

Tras ello, la profesora aclarará lo que realmente hay que hacer y el niño deberá repetirlo para toda la clase.

- **¿Cómo nos sentimos?**

Cuando haya conflictos o malos comportamiento en el aula o en el recreo, ya sea porque un niño ha pegado a otro, porque alguno no ha querido hacer las actividades, porque no han escuchado a la profesora o al resto de compañeros o porque, en definitiva ha habido alguna situación negativa, como es habitual, se pedirá al niño o niños en cuestión que vayan a la silla de pensar, pero en vez de contar sus reflexiones únicamente a la profesora, tendrá que ponerlas en común ante todos los compañeros, quienes podrán hacerle preguntas.

Además, durante este tiempo, la profesora indagará sobre sus sentimientos, sobre el por qué ha realizado la acción negativa, sobre cómo se ha sentido antes y después y sobre cómo cree que se sentirá, por ejemplo, el niño al que ha golpeado, los niños que lo han visto, la profesora, sus padres, etc.

- **Somos robots**

La profesora emitirá órdenes simples de ejecución, para lo que explicará a los niños y las niñas que son robots que sólo pueden hacer lo que ella les pide.

Esta actividad se llevará a cabo de forma espontánea, es decir, en cualquier momento la profesora gritará "somos robots", momento en el que los niños y niñas han de ir a la alfombra, estén donde estén y colocarse en dos filas paralelas.

La profesora irá aumentando la dificultad de las órdenes, comenzará con, por ejemplo, sentaros, y poco a poco irá aumentando el número de las acciones, por ejemplo, (sentaros, levantaros, dad cuatro pasos hacia el frente, coged la pinturilla amarilla, dibujad un sol y volved a la alfombra).

6. CONCLUSIONES

El estudio llevado a cabo en el Trabajo de Fin de Grado sobre la Competencia Comunicativa, en la clase de 4 años en el 2º ciclo de Educación Infantil, me ha permitido comprobar la importancia de la comunicación oral, ya que en esta etapa, los niños y las niñas comienzan a utilizar la oralidad de un modo más próximo al de los adultos.

No debemos considerar el desarrollo de la competencia comunicativa como un proceso sencillo e inmediato, sino todo lo contrario. De hecho, cuando intentamos fomentar la competencia comunicativa en los niños y las niñas, hemos de ser conscientes de que es un proceso complejo que llevará tiempo; por tanto, la propuesta de intervención anteriormente expuesta deberá llevarse a cabo durante los tres cursos de dicha etapa, adaptando la dificultad de las actividades al curso en el que nos encontremos impartiendo docencia.

Por otra parte, desde el entorno escolar se debe reivindicar la importancia de la competencia comunicativa ante las familias, para hacerles conscientes y partícipes de la causa que estamos tratando, a fin de que, desde el contexto familiar, también puedan trabajar dicha competencia.

Una vez realizado este Trabajo de Fin de Grado y tras estudiar en profundidad el término que nos compete, los autores que lo han tratado y sus diferentes componentes, es inevitable reparar en la escasa importancia que se le otorga en todas las etapas educativas. Por este motivo, como futura docente, considero imprescindible trabajar esta competencia tan relevante para los niños y las niñas y su futuro desarrollo.

Asimismo, es necesario señalar que las diferencias en cuanto a comunicación oral y competencia comunicativa son muy numerosas entre unos niños y otros, más aún

cuando el contexto exige que la comunicación se dé en grupo, motivo por el que debemos promover el diálogo en las aulas; puesto que en la mayor parte de las ocasiones, si un niño o niña no quiere hablar, no se insiste en exceso para que lo haga.

7. LISTA DE REFERENCIAS

7.1. REFERENCIAS LEGISLATIVAS

- 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.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de Diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, (LOMCE).
- ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de Diciembre, que regula el Título de Maestro en Educación Infantil.

7.2. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ❖ Cenoz, J. (1996). *La competencia comunicativa: su origen y componentes*. En J. Valencia, *La competencia pragmática: Elementos lingüísticos y psicosociales (1-3)*. País Vasco: Servicio Editorial.
- ❖ Durán, C., López, I., Sánchez-Enciso, J. y Sediles, Y. (2009). *La palabra compartida. La competencia comunicativa en el aula*. Barcelona: Octaedro.
- ❖ Lomas, C. (2015). *Fundamentos para una enseñanza comunicativa del lenguaje*. Barcelona: GRAÓ.
- ❖ Lomas, C., Osoro, A. y Tusón, A. (1993). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- ❖ Malagón, M. y Juan. E. (2009). *Guiones didácticos Mica y sus amigos*. Madrid: Santillana.

- ❖ Ministerio de Educación y Ciencia. (2007). *La competencia en comunicación lingüística en las áreas del currículo*. En P. Pérez, La competencia de las competencias: La comunicación lingüística, su presencia en el currículo de Educación Infantil y Primaria. Madrid: Secretaría general técnica.
- ❖ Prado Aragonés, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: La Muralla.
- ❖ Rosell, V. (1993). *Programa de Estimulación del Lenguaje Oral en Educación Infantil*. Málaga: Ediciones Aljibe, S.L.

7.3. WEBGRAFÍA

- Bermúdez, L. y González, L. *La competencia comunicativa: elemento clave en las organizaciones*.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3998947.pdf> (Consulta: 20 de marzo de 2016).
- Bigas, M. *El lenguaje oral en la escuela infantil*.
<http://www.um.es/glosasdidacticas/numeros/GD17/03.pdf> (Consulta: 20 de mayo de 2016).
- *Ejercicios soplo: control de la respiración*.
<http://reeducacion.com/ejercicios-logopedia-respiracion.aspx> (Consulta: 17 de marzo de 2016).
- López, J. *La importancia de los conocimientos previos para el aprendizaje de nuevos contenidos*.
http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_16/JOSE%20ANTONIO_LOPEZ_1.pdf (Consulta: 14 de marzo de 2016).

- *Narraciones breves para hablar, leer y hacer.*
<http://es.slideshare.net/mariaminostrozahernandez/73646503-narracionesbrevesparahablarleeryhacercuentosparalaestimulaciondellenguajeoralpraxiasritmovocabulariocomprensionyexpresionci> (Consulta: 19 de marzo de 2016).
- Ramírez, C. *El cuento como estrategia para el desarrollo del lenguaje en Educación Infantil.*
http://www.academia.edu/14209127/EL_CUENTO_COMO ESTRATEGIA PARA_EL_DESARROLLO_DEL LENGUAJE_EN EDUCACION_INFANTIL (Consulta: 16 de mayo de 2016).
- Seisdedos, M. *La asamblea en la escuela infantil.*
<http://aulainfantil.grao.com/revistas/aula-infantil/019-patios/la-asamblea-en-la-escuela-infantil> (Consulta: 13 de mayo de 2016).










8. ANEXOS

- **ANEXO I: PRAXIAS LABIALES**
- **ANEXO II: PRAXIAS LINGUALES**
- **ANEXO III: PRAXIAS FACIALES**
- **ANEXO IV: EL DADO DE LAS PRAXIAS**
- **ANEXO V: CUENTOS PARA TRABAJAR LAS PRAXIAS**









ANEXO I: PRAXIAS LABIALES



ANEXO II: PRAXIAS LINGUALES

		
SACAR LA LENGUA	TOCAR LA NARIZ	TOCAR EL PALADAR
		
LENGUA DE LADO	RELAMER LABIO INFERIOR	RELAMER LABIO SUPERIOR
		
CHASQUEAR LA LENGUA	LAMER UN HELADO	LENGUA DENTRO DE BOCA

ANEXO III: PRAXIAS FACIALES

		
HACER UN GUIÑO	BOSTEZAR	DORMIR
		
GRITAR	ENFADADO	LLORAR
		
REIR	SUSTO	

ANEXO 4: EL DADO DE LAS PRAXIAS



ANEXO V: CUENTOS PARA TRABAJAR LAS PRAXIAS

Había una vez un coche (la lengua) dentro de un garaje (la boca). Este coche tenía ganas de salir de viaje y estaba un poco nervioso (movimiento de la lengua de un lado a otro, primero despacio y después un poco más rápido).

Quiere salir y se asoma a la salida (recorrer con la lengua los dientes). Sube para ver si la salida está arriba (tocar el paladar con la lengua). No hay forma, allí no está la salida. Descansa un poquito (inspirar por la nariz y echar el aire por la boca). Comienza a buscar de nuevo y empuja para salir, pero las puertas no se pueden abrir (labios apretados).

Comienza el viaje, y va en una cuesta hacia abajo sin arrancar el motor (meter y sacar la lengua sin hacer ruido, de lento a rápido) luego arranca el motor y comienza a hacer ruido (sacar y meter la lengua haciendo ruido y pedorretas con los labios).

Llega a una plaza, está muy contento y no para de moverse, hacia un lado, hacia otro, sube, baja, rodea la plaza en las dos direcciones (mover la lengua de un lado a otro, arriba y abajo, rodear los labios). Va tan rápido que da vueltas arriba y abajo (doblar la lengua hacia arriba y hacia abajo). Luego echa gasolina y descansa (inspirar por la nariz y echar el aire por la boca).

Regresa de nuevo a su casa (sacar y meter la lengua haciendo ruido, cada vez más rápido). Después del viaje, vuelve a su garaje, pero lo encuentra cerrado (labios apretados).

Entonces, empieza a pitar (pipipi), pero no se abre y pita otra vez más fuerte (pipipi, popopo). Ahora sí se abre, pero parece que está loco y no para de abrir y cerrarse (abrir y cerrar la boca de forma alterna). Por fin se queda abierto y el coche entra. Una vez dentro está muy contenta y empieza a cantar (lalala).