

TRABAJO FIN DE GRADO



Universidad de Valladolid

INTERVENCIÓN DIDÁCTICA PARA SUPERAR LA DESIGUALDAD COMUNICATIVA EN EDUCACIÓN INFANTIL

Autora: Aida Mena Gaya

Tutora: María Ángeles Martín del Pozo

Grado en Educación Infantil

“En los primeros días que pasan en el colegio, los niños comienzan una historia que será muy, muy larga, y que se cimentará en gran parte en las primeras piedras que comenzamos a colocar”
(Domínguez y Barrio, 1997, p. 9)

RESUMEN

El desarrollo del lenguaje oral y de las capacidades comunicativas en general, influye sobremanera en el desarrollo cognitivo de las personas, concretamente en el desarrollo social e intelectual del niño. Tanto es así, que la formación del lenguaje oral constituye uno de los principales objetivos de la etapa de Educación Infantil.

La escuela es uno de los principales agentes de aprendizaje de las habilidades comunicativas y es necesario que desde el aula se aborde el aprendizaje del lenguaje oral porque supone una forma de mejorar la competencia comunicativa de los alumnos y superar así las posibles desigualdades provenientes del primer entorno de aprendizaje, la familia.

En el presente trabajo se expone la importancia y necesidad de trabajar el lenguaje oral en Educación Infantil a través de una revisión bibliográfica. Posteriormente, se muestra cómo se ha llevado a cabo una propuesta de intervención didáctica en un aula del 1º de Infantil, basada en la utilización de prácticas favorables para el desarrollo y estimulación del lenguaje oral y la competencia comunicativa.

Tras la puesta en práctica de la propuesta didáctica, se analizarán los datos obtenidos al principio y al final del proceso de enseñanza-aprendizaje a fin de comprobar los beneficios que dicha propuesta tiene sobre las habilidades comunicativas de los niños.

Finalmente, se establecerán unas conclusiones que recojan las limitaciones y puntos fuertes del proyecto de intervención diseñado para valorar así su validez.

PALABRAS CLAVE

Educación Infantil, Didáctica de la Lengua, lenguaje oral, competencia comunicativa, desigualdad comunicativa, aprendizaje.

ABSTRACT

The development of oral language and communicative skills in general, play an important role in cognitive development of people, especially in social development and intellectual development. Therefore training of oral language is one of the main objectives of pre-school education stage.

The school is one of the main agents in the learning of communicative skills. The improvement of oral language should be approached in the classroom. This would improve children's communicative skills and overcome the possible inequalities of their first learning environment, the family.

This final degree dissertation aims to show the value and need of encouraging oral language in pre-school education. It begins with a bibliographic review. Later it shows how a proposal for didactic intervention was carried out in a classroom of first

year pre-school education, based on use four favorable practices for the development and stimulation of oral language and communicative competence.

After the implementation of the teaching proposal, the results at the beginning and at the end off the teaching-learning process are compared in order to check the benefits of that teaching proposal has in children´s communicative skills.

Finally, some conclusions about the limitations and strengths of the designed intervention project are presented.

KEY WORDS

Pre-school education, language diddactis, oral language, communicative skill, communicative inequality, learning.

Contenido

1. INTRODUCCIÓN	1
2. OBJETIVOS	1
3. JUSTIFICACIÓN.....	2
4. MARCO TEÓRICO	4
4.1. Importancia del desarrollo del lenguaje	4
4.2. Contextos de aprendizaje del lenguaje oral.....	5
4.2.1. Apoyo del adulto en el aprendizaje	5
4.2.2 Lenguaje y escritura	6
4.3. Desarrollo del lenguaje.....	7
4.4. Cómo se aprende y enseña el lenguaje oral y la importancia del contexto escolar	8
4.5. Competencia comunicativa	9
4.6. Desigualdad comunicativa	11
4.7. Lenguaje oral en Educación Infantil	12
4.8. Evaluación del lenguaje oral en Educación Infantil	13
4.9. Prácticas favorables para el desarrollo del lenguaje oral en educación infantil	14
4.9.1. Metodología basada en el juego	14
4.9.2. Asamblea.....	15
4.9.3. Conversación.....	16
4.9.4. Lectura de cuentos.....	17
4.10 La estimulación del lenguaje oral.....	18
4.11. Resumen del marco teórico	19
5. PROPUESTA DIDÁCTICA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA.....	20
5.1. Descripción del contexto.....	20
5.2. Principios metodológicos	21
5.3. Instrumentos de observación	21
5.4. Proceso de intervención.....	22
5.4.1. Presentación.....	24
5.4.2. Objetivos y contenidos	25
5.4.3. Sesiones	25
5.4.4. Análisis de datos.....	29
5.4.5. Conclusiones de la intervención	43
6. CONCLUSIÓN.....	44
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	47

ANEXOS.....	51
ANEXO I. PROYECTO DE INTERVENCIÓN PARA LA MEJORA DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA	52
ANEXO II: ESCALAS DE ESTIMACIÓN DEL GRADO	60
ANEXO III: GRÁFICAS DEL ALUMNADO	61
ANEXO IV: RECURSOS DIDÁCTICOS DE LA INTERVENCIÓN	67

1. INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo de Fin de Grado muestra una propuesta didáctica de enseñanza explícita de la expresión oral en Educación Infantil que fomente las habilidades comunicativas en el aula y mejore el uso del lenguaje. Tiene como finalidad disminuir las desigualdades comunicativas provenientes de los contextos familiares, teniendo siempre en cuenta las zonas de desarrollo próximo de los niños y sus intereses y siguiendo unos principios metodológicos basados en el juego.

Para la elaboración de dicha propuesta, primeramente plantearé unos objetivos apropiados para la finalidad de este TFG. A continuación, se justificará el por qué de la elección del tema y la relación del mismo con el currículo de Educación Infantil. Será en el marco teórico donde se manifieste la importancia que el lenguaje oral tiene en el desarrollo global del niño identificada por diversos autores.

Asimismo, se exponen cuáles son los principales agentes de aprendizaje del lenguaje oral y el papel de adulto a este respecto. Ya centrados en el contexto escolar, veremos cómo se aprende el lenguaje oral y la gran repercusión que tiene el contexto escolar en el proceso de aprendizaje del niño, haciéndose alusión a conceptos como competencia comunicativa y desigualdad comunicativa, claves para establecer los fines del proceso de intervención que se quiere plantear. Por último, se describen cuatro prácticas adecuadas para el desarrollo del lenguaje oral en Educación Infantil, las cuales serán el eje en torno al cual se articula la propuesta de intervención que posteriormente pondremos en práctica en el aula.

A través de esta puesta en práctica se pretende comprobar si se puede mejorar la competencia comunicativa en las aulas a través de una intervención didáctica de enseñanza explícita, tratando de mejorar las habilidades comunicativas de los niños de prevenir y superar las posibles desigualdades comunicativas con las que llegan a la escuela.

2. OBJETIVOS

En este apartado se recogen los objetivos que se persiguen en el presente trabajo, relacionados con la investigación y con la propuesta didáctica:

- 1) Con la investigación:
 - a) Sopesar la influencia del contexto familiar en el desarrollo de habilidades comunicativas y el papel de la escuela a este respecto.
 - b) Demostrar la importancia de trabajar el lenguaje oral en la escuela para mejorar la competencia comunicativa y superar la desigualdad comunicativa.
 - c) Conocer los beneficios de las prácticas utilizadas para el desarrollo del lenguaje oral

- 2) Con la propuesta didáctica
- d) Evidenciar cómo la metodología del juego influye en el aprendizaje del lenguaje oral del niño.
 - e) Comprobar si prácticas como la lectura de cuentos, la conversación y la asamblea son beneficiosas en la adquisición de competencias comunicativas.
 - f) Instaurar situaciones de comunicación e interacción que favorezcan el desarrollo de la expresión oral del niño.
 - g) Iniciar un camino hacia la competencia comunicativa tratando de conseguir una buena comunicación espontánea, una ampliación de vocabulario y niños activos en lo que a lenguaje se refiere.

3. JUSTIFICACIÓN

El desarrollo del lenguaje en la etapa de Educación Infantil es de suma importancia, puesto que será el instrumento que permita a los niños¹ realizar los aprendizajes escolares de forma satisfactoria y sobre el que se fundamentarán los posteriores aprendizajes.

Es evidente que la escuela es un marco idóneo para que el aprendizaje del lenguaje sea intencionado, pero el lenguaje oral no siempre ha gozado de una consideración extrema, además, en los últimos años ha tomado una gran relevancia el lenguaje escrito, hasta el punto que el lenguaje oral no era considerado objeto de enseñanza (Bigas, 1996).

A día de hoy este aspecto ha evolucionado, se tiene más en cuenta el aprendizaje del lenguaje oral como motor de aprendizaje de las demás enseñanzas y se ha desechado la idea de que se aprende de forma natural. La nueva concepción aboga por comprender que es un proceso natural que tiene que ser educado como cualquier otro aspecto.

El inicio de este proceso natural se produce en el primer entorno de aprendizaje, la familia. El contexto familiar, sus circunstancias, su situación geográfica, económica y social, tienen como consecuencia que los niveles de lenguaje de los niños sean diversos. El papel de la escuela es proporcionar una igualdad de oportunidades que no dependa del contexto que procedemos, y trabajar el lenguaje oral en los primeros años de vida puede tener una incidencia decisiva a posteriori.

A este respecto, este Trabajo de Fin de Grado tiene como finalidad demostrar cómo se puede trabajar el lenguaje oral en las aulas de Educación Infantil a fin de proporcionar a los niños unas bases para ser competentes en la comunicación y que las

¹ Me refiero a niñas y niños utilizando el masculino para generalizar.

desigualdades provenientes de su primer contexto no supongan un impedimento en la formación de su pensamiento.

3.1. Vinculación con las competencias del grado

En la formación como docente existen unas competencias que se relacionan con la didáctica de la lengua que, todo maestro acreditado con el título de Grado en Educación Infantil debe alcanzar a lo largo de su formación. Estas competencias se recogen en la ORDEN- 11 –ECI/3854/2007, del 27 de Diciembre, por la que se establecen los requisitos de verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil. Las competencias que considero que he desarrollado con la preparación de mi TFG son las siguientes:

Tabla 1. Competencias del grado en Educación Infantil.

<i>COMPETENCIAS GENERALES</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Ser capaz de reconocer, planificar, llevar a cabo y valorar buenas prácticas de enseñanza-aprendizaje - Ser capaz de interpretar datos derivados de las observaciones en contextos educativos para juzgar su relevancia en una adecuada praxis educativa. - 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. - La capacidad para iniciarse en actividades de investigación. - El fomento del espíritu de iniciativa y de una actitud de innovación y creatividad en el ejercicio de su profesión. - Elaborar documentos curriculares adecuados a las necesidades y características de los alumnos. - Realizar una evaluación formativa de los aprendizajes.
<i>COMPETENCIAS ESPECÍFICAS</i>
<ul style="list-style-type: none"> - 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 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. - Favorecer hábitos de acercamiento de los niños/as hacia la iniciación a la lectura y la escritura. - 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.

4. MARCO TEÓRICO

En el presente marco teórico se manifiesta la necesidad de hacer explícita la enseñanza del lenguaje oral ya identificada por diversos autores. De este modo, se recogerá la importancia que tiene el desarrollo del lenguaje oral en la primera infancia.

Asimismo, se describen cuáles son los contextos de aprendizaje del niño en este ámbito y la importancia que tiene la escuela en la adquisición del lenguaje. A este respecto, es necesario destacar y describir los conceptos de de competencia y desigualdad comunicativa, claves para comprender de dónde partimos y dónde queremos llegar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguaje oral. Por último, se hace referencia a la situación del lenguaje oral en la etapa de Educación Infantil y su relación con el currículo, se contextualiza la evaluación necesaria para un proceso de intervención de lenguaje oral y finalmente, se recogen cuatro prácticas favorables para una propuesta de intervención que trabaje el lenguaje oral en el aula y se recogen los niveles de intervención para la enseñanza del lenguaje oral.

4.1. Importancia del desarrollo del lenguaje

Desde que están en el vientre, los bebés empiezan a reconocer palabras del lenguaje materno y a través del movimiento ya se comunican con sus padres. Autores como Monfort y Juárez (1992) y Tough (1987) sostienen que el lenguaje es el medio generalmente más eficaz de comunicación. Además, este juega un importante papel en el desarrollo del niño porque es un mecanismo estructurador del pensamiento, teniendo un papel de representación, reglando la personalidad y teniendo una gran influencia en el desarrollo social.

De acuerdo con Domínguez y Barrio (2001) el lenguaje, el pensamiento y los valores son la médula de un pensamiento educativo, son áreas diferentes pero indivisibles en la búsqueda de un aprendizaje constructivista. Más adelante, recogen la siguiente cita de Lipman (1998).

El niño aprenderá a conectar sus experiencias presentes con lo que ha sucedido anteriormente y con lo que puede esperar del futuro sobre todo gracias a las habilidades de investigación que posee. Aprenden a explicar, predecir e identificar causas, medios, fines, consecuencias, así como a distinguirlos entre sí. Aprenden también a formular problemas, a estimar, valorar y desarrollar las innumerables capacidades asociadas a los procesos de investigación (p.88).

El lenguaje tiene unas dimensiones que han de ser comprendidas por el niño (Cabrera et al., 2005). La primera dimensión es el uso o pragmática del lenguaje que estudia la interpretación de los diferentes enunciados en distintas situaciones y contextos. La segunda dimensión es el contenido del lenguaje, el desarrollo de vocabulario, de nuevo léxico. Tiene dos vertientes, comprensión y expresión. La forma es la tercera dimensión, tiene que ver con las estructuras gramaticales y el desarrollo fonológico.

Es necesario que desde edades tempranas se den situaciones en el aula que permita educar el uso del lenguaje, para, como asegura Ezquerro (2013) se potencie el uso del lenguaje como herramienta de comunicación, pero además se contribuya al desarrollo global de los niños.

Definitivamente, el lenguaje no es un aspecto aislado del aprendizaje, sino que se engloba dentro de las áreas principales de experiencia en Educación Infantil y es complemento y complementario de los demás aprendizajes, pero en sí mismo tiene aspectos que han de ser interiorizados por el niño, como en cualquier otro aprendizaje, por eso es necesario que existan intervenciones concretas para desarrollar el lenguaje.

4.2. Contextos de aprendizaje del lenguaje oral

El estudio de González- Álvarez (2003) evidencia que el lenguaje oral se adquiere y se desarrolla básicamente por impregnación social a través de los intercambios entre el individuo y su entorno. 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

A este respecto, autores como Cabrera et al. (2005) y Bigas (2008) aseguran que la familia es el marco de referencia y el elemento esencial en el desarrollo lingüístico del niño, conjuntamente con la escuela, que posteriormente se convierte en el principal agente de la práctica de la totalidad de los aprendizajes y tiene como función optimizar el desarrollo del niño.

El desarrollo del lenguaje oral comienza siendo heterónimo, así lo asegura Vigotsky (citado por Monfort y Juárez, 1992) quien menciona que el desarrollo de los procesos mentales comienza con un diálogo de gestos entre el niño y sus padres. El pensamiento autónomo empieza cuando el niño es capaz por primera vez de interiorizar estas conversaciones y ordenarlas dentro de sí.

Por su parte, Tough (1987) defiende que el aprendizaje del lenguaje es fruto de las experiencias tempranas del niño, y que estas experiencias tienen mucho que ver con el rendimiento en la escuela. Si en el entorno del niño hay déficit lingüístico, este será su modelo de aprendizaje.

4.2.1. Apoyo del adulto en el aprendizaje

El niño, a medida que va creciendo, establece relaciones con el entorno y las situaciones de comunicación se multiplican. Durante los primeros años de vida, el adulto tiene un papel crucial en la adquisición del lenguaje.

A continuación se describen las tres modalidades de ayuda que según Cazden² los adultos suelen ofrecer a los niños cuando están aprendiendo a hablar.

- *Instrucción directa*: los adultos proporcionan formas convencionales del uso del lenguaje para que los niños, los incorporen a su repertorio comunicativo “di adiós”, “di gracias”.

² Citada en Garton y Pratt, citado a su vez en Navalón, (1996).

- *Uso de modelos*: el adulto no corrige directamente los posibles errores del niño al hablar, sino que da por buena su producción y a continuación introduce el modelo correcto. “el tators es ve/n/de”, “si, el tractor es ve/r/de”.
- *El andamiaje*: el adulto se adapta, de entrada, al nivel de competencia de los niños para que estos puedan participar en la conversación para, posteriormente, introducir ampliaciones de significado que los niños, pueden seguir gracias a las ayudas que los propios adultos proporcionan, por último, se van retirando estas ayudar para que sea él mismo el que introduzca los significados que introdujo el adulto.

Cualquier adulto en situación comunicativa con el niño pone en marcha estas tres estrategias de ayuda. Es evidente que en el entorno familiar este fenómeno se produce de una forma espontanea y natural y en el entorno educativo cobra un sentido más intencionado.

El maestro debe conocer las herramientas necesarias para desarrollar el lenguaje oral de los niños y en los últimos años se ha observado que la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita ha adquirido una mayor entidad en la formación inicial y continua de maestros especializados en Educación Infantil (Sánchez, 2008).

El lenguaje tiene un gran impacto en el desarrollo global del niño y no debemos olvidar que para poder escribir y leer bien, hay que adquirir previamente los conocimientos necesarios para hacer un buen uso del lenguaje.

La función de la maestra es contribuir a que desarrollen sus capacidades, proporcionarles herramientas para que guíen su conducta de forma racional, autónoma y responsable, y se vayan haciendo personas intelectualmente abiertas, curiosas, reflexivas, críticas y creativas (Domínguez y Barrio, 2001, p.24).

4.2.2 Lenguaje y escritura

Autores como Núñez y Santamarina (2014), Monfort y Juárez (2013), Domínguez y Barrio, (1997) y Bigas (1996) coinciden en la afirmación de que el lenguaje oral es uno de los aprendizajes previos a la lectura y la escritura y que este influirá en el posterior aprendizaje del proceso lectoescritor. Por ello, antes del aprendizaje de la lectoescritura debe existir un proceso madurativo por parte del niño y este desarrollo está muy ligado al lenguaje. El lenguaje escrito se basa en el lenguaje oral y que en ese sentido se deberán realizar una serie de actividades preparatorias sobre ciertas características del lenguaje oral.

Núñez (2003) también encuentra una relación directa entre la comunicación oral y la escrita, una precede a la otra, pero las dos tienen un papel importante en la formación de pensamiento y cultura del niño.

Para cerrar este apartado me parece interesante destacar la siguiente cita porque “La lengua oral siempre ha estado subordinada a la lengua escrita hasta el punto de que la

escuela, que debería ser un lugar permanente de aprendizaje de lo oral, castiga a aquellos niños que hablan demasiado porque molestan” (Puyol, 1992, p.119)

4.3. Desarrollo del lenguaje

A continuación se expone brevemente cuál es el desarrollo del lenguaje entre los tres y cuatro años, puesto que es la edad que tienen los niños del aula donde he desarrollado el Prácticum II y he puesto en práctica la intervención diseñada para el presente TFG, aunque primero presento una breve contextualización de las grandes etapas de adquisición del lenguaje que atraviesa el niño desde su nacimiento.

La mayoría de los investigadores coinciden en la presencia de dos grandes etapas en la adquisición del lenguaje, aunque me centraré en la clasificación que hacen Molina, et al. (1999). Estas dos etapas son las siguientes:

Tabla 2. Etapas de desarrollo del lenguaje oral.

<p>- <i>Etapa prelingüística</i> (hasta los 12 meses)</p> <p>Es el paso al lenguaje tal y como lo conocemos. En esta etapa se realiza un gran desarrollo madurativo y se desarrollan los sonidos y los gestos que van a componer posteriormente el lenguaje.</p> <p>Asimismo, el niño atraviesa por determinadas subetapas en esta etapa prelingüística, a través de las cuales se comunica, mediante llantos, balbuceos y posteriormente a través de la ecolalia (imitación del habla adulta).</p> <p>Es a partir del primer año de vida cuando el niño comienza a tener conductas comunicativas intencionadas y empieza comunicarse mediante gestos y vocalizaciones no lingüísticas.</p>
<p>- <i>Etapa lingüística</i> (desde los 12 meses hasta los 5 años)</p> <p>Es la etapa en la que el niño adquiere el lenguaje en su totalidad. Durante esta etapa el niño atraviesa tres subetapas:</p> <p><u>Etapa holofrástica</u>: a partir del primer año de vida empieza a emitir sus primeras palabras aisladas (nombres, adjetivos, verbos...) suelen ser mensajes que el contexto ayuda a deducir.</p> <p><u>Etapa telegráfica</u>: se caracteriza porque el niño empieza a usar combinaciones de palabras. En este momento el niño ya no imita el habla adulta, sino que es capaz de crear su propio lenguaje, realizando producciones “incorrectas” hasta que van adquiriendo progresivamente la estructura morfológica correcta.</p> <p><u>Etapa de las primeras frases complejas</u>: durante este periodo el niño empieza a hacer combinaciones de palabras basándose en las reglas sintácticas. Supone la culminación del repertorio fonético, aunque este se va perfeccionando hasta los siete años, cuando se superan definitivamente la adquisición de sonidos problemáticos.</p>

En lo relativo a la organización fonética, basándonos en Monfort (1985) y Monfort y Juárez (1992), a partir de los tres años el niño termina el aprendizaje fonético básico y se produce gran aumento del léxico, es decir, el niño aprende palabras nuevas prácticamente todos los días y utiliza el lenguaje para cualquier situación cotidiana. También ha integrado la intención simbólica y comunicativa del lenguaje, pero su aprendizaje lingüístico no se limita a esto.

A medida que aprende el lenguaje, este se va volviendo cada vez más preciso y las estructuras sintácticas se acercan a las normas adultas, pero la función de intercambio de informaciones queda todavía muy reducida. Según Piaget, el lenguaje del niño de tres a seis años es egocéntrico, como su pensamiento. Las conversaciones entre los niños pueden denominarse “monólogos colectivos” pues son conversaciones donde cada uno habla de un tema propio.

A medida que van aprendiendo el código lingüístico, el uso que hacen del lenguaje se va ampliando hasta llegar a las dos mismas finalidades que utilizan los adultos: comunicarse y representar (ideas, pensamientos, emociones, etc.). Según Halliday (1976) estas son las funciones que tiene el lenguaje infantil:

1. Función instrumental	“Quiero esto”	Pedir
2. Función reguladora	“Haz esto”	Mandar
3. Función inercial	“Hola”	Interrelacionarse
4. Función personal	“Me gusta, no me gusta”	Opinar
5. Función heurística	“¿Qué es? ¿Por qué?”	Preguntar
6. Función imaginativa	“Vamos a hacer como si...”	Jugar
7. Función informativa	“Escucha”	Informar

A los tres años, los niños/as tienen las funciones 1, 2 y 3 reagrupadas en la función pragmática (lenguaje-acción) y las funciones 4, 5 y 6 en la función matética (lenguaje-aprendizaje).

A esta edad todavía conservan algunas de las gramáticas infantiles que generan cuando no conocen las reglas de la sintaxis, o las formas verbales irregulares, pero van desapareciendo a medida que el lenguaje se desarrolla y ellos mismos las sustituyen por las formas correctas, llegando a formar frases completas de 6 a 8 palabras y utilizando un gran número de adjetivos y adverbios, sobre todo de lugar, además de distinguir los tiempos verbales de pasado y futuro.

4.4. Cómo se aprende y enseña el lenguaje oral y la importancia del contexto escolar

Primeramente, según Krashen (citado en Cost et al., 2007) refiriéndose al aprendizaje de la segunda lengua, pero pudiéndose extrapolar al aprendizaje de la lengua materna, existen dos tipos de apropiación de la lengua por parte del niño: la adquisición y el aprendizaje. La adquisición es un proceso y el aprendizaje tiene más que ver con conocer los aspectos formales del lenguaje.

Quentel (1978) menciona que más que de aprendizaje del lenguaje debe hablarse de puesta en marcha de la función lingüística, y esta puesta en marcha implica una estructuración a distintos niveles: estructuración del lenguaje (en cuanto a gramática y lengua), comunicación de esta estructura por el niño, y normativización de este proceso a través de una relación de autoridad.

Ruiz y Tusón (1995) citado por Sánchez-Cano, Ribó, Muñoz, Lozano, Garriga, Posa y Piñaco (2009) comentan que, todo el mundo aprende el lenguaje oral de forma espontánea, pero que no todos los registros de la lengua oral se aprenden de manera espontánea. A este respecto, Monfort y Juárez (2002) añaden que se aprende a hablar hablando, y que se sabe que existen condiciones previas a la adquisición del lenguaje, pero no a su uso.

Es evidente que el lenguaje surge de forma natural pero como ocurre en todos los ámbitos, es necesario que en la escuela se les dé un punto de vista educativo en determinadas situaciones porque requiere un entrenamiento específico y sistemático. La escuela no sustituye, sino que complementa la acción educativa de la familia (Tierno, 1989). Está al servicio de la formación integral del alumno, de acuerdo con los padres o, en su caso, supliendo las deficiencias familiares en la educación de los hijos.

Autores como Sánchez-Cano y del Río (1995) y Sánchez (2008) indican que se ha de convertir el aula en escenario comunicativo lo que implica asumir que únicamente con el uso o con estar expuesto al lenguaje de otros no basta (sino que) hace falta una actuación intencional y adaptada por parte de quien domina el lenguaje en ayuda de quien tiene que adquirirlo. Estas ayudas constituyen estrategias de intervención.

El lenguaje no es una asignatura aislada, está muy presente en las tres áreas de la experiencia, por ello tenemos que tener muy en cuenta el concepto de interdisciplinariedad que Díaz (2010) define como la organización y presentación de los contenidos curriculares en colaboración con todas las áreas que lo conforman. Estas áreas han de tener conexión y unas relaciones definidas con la finalidad del proceso de enseñanza-aprendizaje para que este no sea aislado.

Sánchez-Cano et al. (2009) exponen que aunque el trabajo de la lengua oral tiene una incidencia directa a través de las actividades de comunicación y de enseñanza-aprendizaje cotidianas, en el ámbito escolar es necesario que existan unas exigencias que evalúen explícitamente la competencia en el desarrollo de la lengua oral. También mencionan que:

Basta con que seamos conscientes de las oportunidades que nos brinda el día a día para utilizar el lenguaje en sus vertientes comunicativa y de enseñanza-aprendizaje. (p.15)

4.5. Competencia comunicativa

Como se ha mencionado en anteriores apartados del marco teórico, trabajar el lenguaje oral en el aula de Educación Infantil no puede verse como algo aislado o

parcelado, porque tiene influencia en el aprendizaje y desarrollo global del niño. Aunque es cierto que cada área de la experiencia tiene unos fines concretos, y el área 3, *lenguajes, comunicación y representación* se encamina al desarrollo de competencias comunicativas.

La competencia comunicativa es la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla.

Hymes, (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. 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 (p.72).

Existe una relación de la competencia comunicativa con el uso de la capacidad del lenguaje apropiadamente en las diversas situaciones sociales que se nos presentan cada día según Cassany, Luna y Sanz (1994), (citados por Nuñez-Delgado, 2003)

La competencia comunicativa incluye cuatro componentes que interactúan entre sí en los procesos comunicativos. Estas subcompetencias según Prado Aragonés (2011), expuestas por Canale (1983) son:



Figura 1. Componentes de la competencia comunicativa (Prado Aragonés, 2011, p.54).

La *competencia gramatical* o lingüística: relacionada con el dominio del código lingüístico y constituida por el conocimiento de las características y reglas del lenguaje (vocabulario, pronunciación y ortografía).

La *competencia sociolingüística*: conlleva 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*: alude al modo en que se combinan las formas gramaticales y significados para lograr un texto trabado, hablado o escrito en diferentes géneros.

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.

En la ORDEN ECI/3960/2007 se hace referencia al concepto de competencia comunicativa en el siguiente fragmento:

Conviene subrayar la importancia que, para el desarrollo integral, tienen todos los lenguajes, el corporal, el artístico (tanto plástico como musical), el audiovisual y tecnológico y el lógico matemático, que son básicos para enriquecer las posibilidades de expresión y contribuyen al desarrollo de la competencia comunicativa y para la comprensión de su entorno. (p.1019)

Como asegura Navalón (1996) aprender a hablar significa aprender a participar efectivamente en situaciones sociales en que la lengua se utiliza.

Por su parte, Nuñez-Delgado (2003) sostiene que:

Los aspectos socioculturales tienen una fundamentación científica de la competencia discursiva oral y de la educación lingüística y literaria en general porque, en efecto, el hecho de que la comunicación, y su instrumento por excelencia, el lenguaje, fundamenten y hagan posible la vida social, y de que la escuela –en la que por eso mismo el lenguaje adquiere una relevancia esencial como instrumento de comunicación y representación y como objeto de estudio- sea la institución encargada de promover la incorporación de las generaciones nuevas a los sistemas sociales y culturales, exige tomar en consideración esos aspectos socioculturales a la hora de emprender tareas de desarrollo curricular en cualquier área de conocimiento y, sobre todo, en las lingüísticas (p.116).

4.6. Desigualdad comunicativa

Quentel (1978) propone el concepto de “hándicap lingüístico” de las clases populares: la inadecuación del lenguaje familiar al de la escuela. La escuela capta el idioma del niño como una aproximación imperfecta del lenguaje del adulto y le obliga a integrar una lengua estándar que es diferente de la suya. Y es que, como afirma Barragán (2005), la realidad de nuestras escuelas es la de un alumnado con orígenes lingüísticos, culturales y sociales diversos.

Todos los entornos son diferentes, cada niño o niña tiene una experiencias propias que lo forman en todos los ámbitos en sus primeros años de vida y fruto de estas diferencias surge la desigualdad comunicativa.

Hudson (1981) citado por Rodríguez (1995) define la desigualdad comunicativa como la clase de conocimiento o habilidad que hace falta para utilizar el habla para relacionarse con los demás y se relaciona con importantes cuestiones sociales como la igualdad de oportunidades y la política educativa.

Autores como Sánchez-Cano et al. (2009) y González- Álvarez (2003) resaltan que la escuela es un ámbito privilegiado para mejorar la competencia oral de los alumnos y que tiene posibilidades educativas compensatorias que pueden educar la competencia

comunicativa; dado el actual déficit que hay en el entorno familiar. A este respecto, Sánchez-Cano et al. (2009) sostienen que:

Cuando se ponen los pies en la escuela, la interacción verbal entre los docentes y el alumnado, y la de los alumnos entre sí, multiplica las posibilidades de un uso del lenguaje que regula las relaciones entre los unos y los otros y que potencia las oportunidades de aprendizaje a lo largo de las diferentes actividades de la jornada escolar (p.16).

Asimismo, Monfort y Juárez (1992) afirman:

No se pretende reproducir en el aula las situaciones naturales de aprendizaje, sino mejorar ciertas capacidades que permitan a cada niño aprovechar más eficazmente las interacciones espontáneas con sus compañeros, con su maestra (de vez en cuando), con otros adultos y, fundamentalmente, con sus padres y familiares. (p. 87)

El desarrollo comunicativo está influenciado por diversos factores, por lo que nunca existe el mismo nivel para la misma edad. Estos factores son los siguientes:

Factores individuales: situaciones individuales que el niño vive de manera especial.

Factores relacionados con las atenciones y el afecto que reciben en su entorno: niños desatendidos o poco estimulados que manifiestan algún tipo de déficit.

Factores relacionados con la intervención que han recibido de los miembros de su familia.

4.7. Lenguaje oral en Educación Infantil

El segundo ciclo de Educación Infantil es una etapa educativa de carácter no obligatorio, pero con una influencia fundamental, ya que es donde se sientan las bases del desarrollo global y donde se adquieren los conocimientos necesarios para desarrollar sus capacidades.

El presente TFG parte del 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). En él se recoge que a finalidad de la etapa es contribuir al desarrollo global de los niños. Concretamente el lenguaje oral se integra dentro de la 3ª área de la experiencia, *Lenguajes, Comunicación y Representación*. En esta área el lenguaje cobra una gran importancia como motor de aprendizaje de otras enseñanzas, además de regular la conducta y ser un medio de expresión, ya que verbalizar es un elemento indispensable en situaciones comunicativas.

En el Decreto 122/2007, página 13, se recoge concretamente la importancia que tiene transmitir la enseñanza del lenguaje oral. “La comunicación oral, escrita y las otras formas de comunicación y representación sirven de nexo entre el mundo interior y exterior, al ser acciones que posibilitan las interacciones con los demás, la representación, la expresión de pensamientos y vivencias”.

En el camino al desarrollo de competencias, la escuela y mayormente la etapa de Educación Infantil juegan un papel significativo en el desarrollo del lenguaje oral de los niños, independientemente de los modelos de aprendizaje que reciben en su entorno más cercano, la familia y el medio en el que se desarrollan. Estas afirmaciones se ven reflejadas en la ORDEN ECI/3960/2007.

En la etapa de Educación infantil se inician, amplían y diversifican las experiencias y las formas de comunicación y representación que los niños elaboran desde su nacimiento, pasando de una primera forma de comunicación corporal y gestual que responde a las necesidades básicas de contacto y orientación, al desarrollo de todos los lenguajes y, especialmente, al del lenguaje oral gracias a la interacción con los adultos. Trabajar educativamente la comunicación implica potenciar las capacidades relacionadas con la recepción e interpretación de mensajes, y las dirigidas a emitirlos o producirlos, contribuyendo a mejorar la comprensión del mundo y la expresión original, imaginativa, creativa y funcional. (p.1027)

Cabe destacar que expresar y comprender son palabras claves para el desarrollo cognitivo de un niño y precisamente son conceptos recalcados en los objetivos generales del currículo de Educación Infantil.

4.8. Evaluación del lenguaje oral en Educación Infantil

La evaluación es una parte muy importante en el proceso de enseñanza aprendizaje, pues a partir de ella se obtiene la información necesaria para calibrar el nivel de adquisición de lenguaje oral que tiene el niño en determinados momentos. Al principio del proceso sirve como punto de partida para el diseño de una posterior intervención que mejore el nivel de competencia comunicativa. Durante el proceso sirve como referencia para saber si los niños están adquiriendo los aprendizajes pretendidos. Y por último, al final del proceso, nos sirve para establecer unas conclusiones generales de cómo ha funcionado el proceso de intervención, cuáles han sido sus potencialidades y aspectos a mejorar en función de los resultados obtenidos.

Existe una amplia gama de aspectos que nos puede interesar evaluar, pero centrándonos en los intereses del presente TFG, a continuación recogeré los aspectos relevantes que según Mayor, (1994) se han de tener en cuenta para evaluar en un proceso de intervención del lenguaje oral.

En primer lugar, es necesario destacar que en la etapa de infantil debe existir una prioridad de la función sobre la estructura, porque si no es así se produce un desequilibrio a la hora de interpretar las posibles patologías del lenguaje. También considera que es importante tener en cuenta el contexto en el que se va a evaluar, por tanto, la evaluación ha de ser dinámica. Por último, hace referencia a la necesidad de medidas cualitativas en los momentos de evaluación, de ese modo se facilita la evaluación desde un punto de vista más global y completo.

Finalmente, debemos tener en cuenta qué aspectos evaluar del lenguaje oral. A continuación, se expone un esquema de evaluación propuesto por la autora, el cual

servirá de guía para la posterior preparación del proceso de intervención que se muestra más adelante.

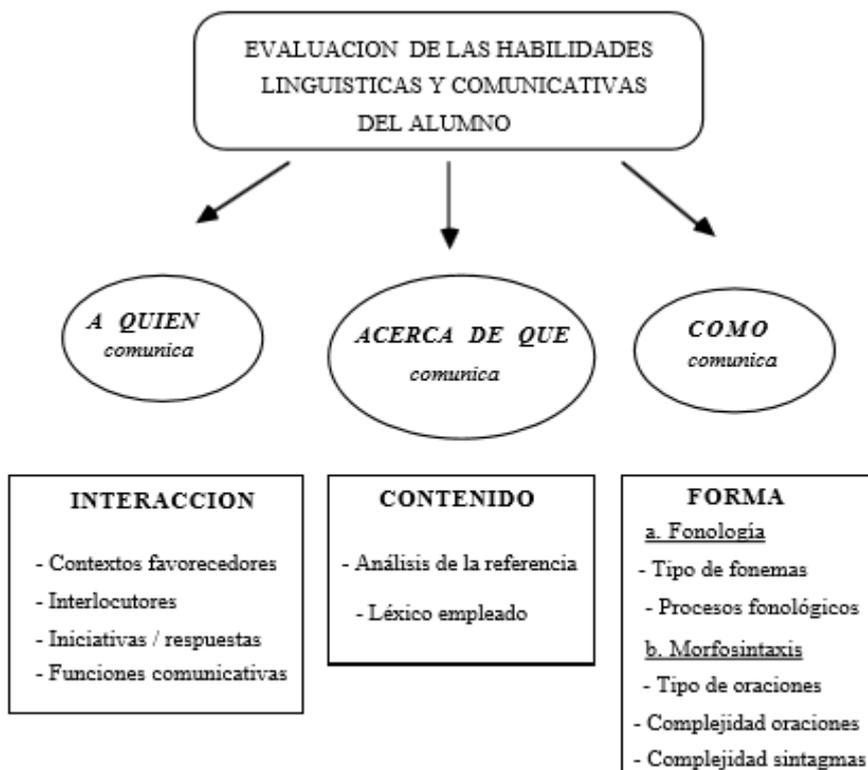


Figura 2. Evaluación de las habilidades lingüísticas y comunicativas del alumno. (Mayor, 1994, p.44)

4.9. Prácticas favorables para el desarrollo del lenguaje oral en educación infantil

A continuación se muestran las prácticas que, a mi parecer son vitales en Educación Infantil por su gran carga educativa en todos los sentidos. Yo las voy a describir desde el punto de vista del desarrollo del lenguaje oral, aunque, evidentemente sirven para el desarrollo de cualquier aprendizaje.

4.9.1. Metodología basada en el juego

Barragán (2005) y Aymerich y Aymerich (1981) describen el juego como un elemento de aprendizaje por su carga afectiva. A través de él, el niño aprende y se relaciona con el medio, es aquí donde encuentra sus primeros momentos de expresión a través de la experimentación. Todas las posibilidades perceptivas del niño se ponen en marcha a través del juego y esto tiene una enorme relación con el desarrollo general, y mucho que ver también con el desarrollo del lenguaje oral, ya que este también comienza con el simple juego de posibilidades fonéticas que hacen los bebés en sus primeros meses de vida.

A continuación, se muestran algunas prácticas generales de cómo llevar el juego al desarrollo del lenguaje oral en el aula propuestas por las autoras anteriormente citadas:

- Acogida por parte de la maestra: dando siempre respuestas, aportando información necesaria para el niño, felicitando, y proporcionando sobre todo un modelo adecuado de comunicación.
- Juegos de vocabulario: importantísimos para el enriquecimiento léxico.
- Clases dinámicas y divertidas: que susciten el interés y las ganas de participar de los niños.
- Actividades de reconocimiento del propio niño: definirse a sí mismos, cómo son, qué tienen, etc.
- Suscitar temas de conversación tan simples como recordad qué hemos comido ayer.
- Juegos de expresión: mercados, tiendas, papás y mamás, etc. juego simbólico en su más pura esencia.
- Letras de canciones: no solo oír, sino también escuchar.

A este respecto, Cabrera et al. (2005) defienden que jugando se desarrolla y mejora el lenguaje porque para jugar necesitan denominar los objetos con los que juegan y sus funciones, abriendo todo ello un importante campo de expansión lingüística.

Es importante que las actividades tengan como base el juego, ya que a través de este se expresan emociones y se generan situaciones de autodescubrimiento y exploración de diferentes sensaciones. Algunos ejemplos de juegos para el aprendizaje del lenguaje son:

- Juegos de discriminación auditiva.
- Juegos de motricidad buco-facial.
- Juegos de estructura temporal.
- Juegos de limitación.
- Juegos de manipulación de palabras.
- Juegos de imitación de sonidos.
- Juegos de memoria auditiva.
- Juegos de recepción y asociación.
- Juegos de memoria visual.
- Juegos narrativos.

Es la maestra quien a través de su intervención tiene que proponer juegos que pongan en marcha las competencias comunicativas de una forma lúdica y a la vez educativa.

4.9.2. Asamblea

Las asambleas en las aulas de infantil son una práctica cotidiana e incluso, en ocasiones, surge de forma espontánea. Es una disposición conversacional que permite a todos los interlocutores que la conforman estar dispuestos de forma que todos puedan verse y escucharse.

Es interesante que la maestra sea consciente de las grandes posibilidades de aprendizaje que tiene la asamblea. En ella se puede hablar de cualquier cosa, pero no de

cualquier forma, porque como afirman, y D'Angelo y Medina (1997) es un medio muy apropiado para el aprendizaje de normas de funcionamiento de una clase, es el motor del aula, y sin ella la Educación Infantil concebida como se hace hoy en día, posiblemente diferiría mucho. Según la autora, la asamblea cumple varias funciones (pp.35-37):

- Reunir al grupo al comienzo de la jornada, a la llegada del patio, al terminar una actividad.
- Recordar lo que se ha hecho en jornadas anteriores y utilizarlo de hilo conductor a lo que vamos a hacer hoy.
- Recordar y afianzar las normas de clase (levantar la mano antes de hablar, respetar las opiniones de los demás, etc).
- Permitir la libre expresión de los niños.
- Solucionar los posibles conflictos surgidos en el patio.
- Realizar rutinas.
- Pasar lista comprobando quién está hoy en clase y quién no.
- Revisar el tiempo atmosférico de hoy.

Los autores Domínguez y Barrio (2001) y D'Angelo y Medina (1997) coinciden en las ventajas que la asamblea aporta al alumnado, porque constituye un adecuado contexto de comunicación y tiene un gran valor para dar oportunidades de comunicación significativa y multidireccional a los niños de la etapa. Es un espacio de aprendizaje que tiene una función importante en las aulas de infantil para el desarrollo del lenguaje oral, ya que se basan en el habla, la conversación grupal, la interiorización y utilización de normas, la necesidad de emitir un mensaje que los demás sean capaces de entender y de escuchar a los demás para no perder el hilo de lo que se está hablando.

La asamblea pone en marcha numerosos factores que potencian la competencia comunicativa pero es necesario que la maestra sepa dirigir la asamblea con el fin de que los aprendizajes sean funcionales y significativos, y sistematicen el aprendizaje del lenguaje oral de una forma explícita.

4.9.3. Conversación

Tanto en la asamblea como en la mayoría de momentos durante la jornada escolar, surgen conversaciones, bien sea entre la maestra y los alumnos o entre ellos mismos. Pese a que estas surgen de forma espontánea, al igual que la propia formación del lenguaje, han de tener una intención educativa, por ello, como aseguran Monfort y Juárez (1992) en el aula se deben crear situaciones que propicien conversaciones. Hay que tener en cuenta una serie de factores:

- La disposición de la maestra ante estas situaciones de conversación. Este es el factor principal.
- Proporcionar estímulos conversacionales constantemente.
- Facilitar situaciones de lenguaje en pequeños grupos. La maestra debe emplear consignas y órdenes para dirigir la acción de los niños.

- Dirigir la conversación sobre experiencias propias de los niños. En esta situación la maestra habla menos y los niños más, pero tiene el papel de guiar estas conversaciones para que el aprendizaje que se pretenda se realice.
- Hay que tener en cuenta la colocación de los niños, es aconsejable la forma circular, donde todos se vean la cara y se escuchen.
- No se debe hablar demasiado.
- Los niños deben sentir que el adulto tiene un verdadero deseo de comunicarse con ellos.
- El adulto debe ayudar al niño a expresarse. Hay que guiar sus preguntas para que el mismo sea capaz de llegar a las respuestas simplemente con la ayuda del adulto.
- Hay que hacer que todos los niños hablen, motivando.
- Las conversaciones en grupo con niños pequeños pueden conllevar desorden, por eso es importante la motivación mencionada anteriormente y la corta duración de las sesiones.
- Es interesante escribir lo que dicen, es favorable hacerlo literalmente, de modo que, después escuchen sus propias producciones.

Sánchez-Cano et al. (2009) afirman que las conversaciones brindan a los alumnos la posibilidad de emitir enunciados y elaborar discursos, precisando un comportamiento activo para buscar las palabras y elementos lingüísticos necesarios para formar su mensaje, es decir, propician situaciones de manejo del lenguaje en las que la maestra interviene para favorecer el aprendizaje.

Asimismo, defienden la conversación como un contexto natural de intervención:

La conversación, como actividad, se circunscribe plenamente en los objetivos que desarrollan la lengua oral en las aulas. (p. 24)

El lenguaje es comunicación y la comunicación entre iguales hay que potenciarla, ya que la mayoría de las veces los intercambios comunicativos dentro del aula son asimétricos: del experto al aprendiz, del maestro al alumno, de la persona adulta “sabe” al niño que “no sabe”. Por eso, es importante presentar y trabajar el modelo de conversación entre iguales, y planificar y organiza bien este espacio. (p.75)

Conversando, se ponen en marcha los conocimientos de los niños de las dimensiones del lenguaje, según Cots citado por Sánchez-Cano et. al (2009) las conversaciones crean en los niños una conciencia lingüística o capacidad de reflexión sobre la lengua.

4.9.4. Lectura de cuentos

Domínguez y Barrio (1997) sostienen que:

La lectura de cuentos en las aulas de Educación Infantil es una actividad muy frecuente y que obedece a distintas finalidades, desde disfrutar de un momento mágico a utilizarla como trampolín para introducir contenidos sobre los que se a trabajar (p.108).

Haciendo referencia a los mismos autores, más adelante defienden que la lectura es un medio poderoso en la adquisición del lenguaje. Durante los momentos de lectura el niño se ve inmerso en una conversación con el adulto de nivel mucho más complejo que las que habitualmente tienen, explorando los mundos de lo real y lo imaginado, mientras el niño trata de dar sentido a su experiencia y así aprender nuevos conocimientos.

En el caso de la Educación Infantil será la maestra quien narre los cuentos mientras interactúa con el niño, proporcionando así un modelo de lectura y dramatización.

Borzzone (2005) asegura que la lectura de cuentos incrementa las habilidades narrativas de los niños, ya que a través de la escucha activa de cuentos, aprenden a crear las suyas propias, interiorizando las estructuras narrativas y aprendiendo a organizar la información en episodios bien estructurado.

Es evidente que la lectura de cuentos tiene numerosas consecuencias positivas sobre los alumnos, y un aspecto importante es la gran adquisición de nuevo vocabulario que provoca en los niños. Asimismo, Llamazares (2002) considera imprescindible hacer hincapié en los conceptos claves que tengan repercusión lingüística en el alumnado ya que esto contribuirá a la formación y comprensión de nuevos conceptos.

Además, los cuentos, los relatos cortos, o las fábulas son muy apropiados para llevar a cabo ejercicios de dramatización en Educación Infantil siendo pues, una actividad muy completa en la que se realizan aprendizajes simultáneos de las distintas áreas.

Leyendo cuentos, estamos también fomentando el futuro hábito lector que potencialmente tendrán los niños en el futuro, pues estaremos despertando en ellos el gusto por la lectura.

4.10 La estimulación del lenguaje oral

Para trabajar los niveles del lenguaje (fonología, léxico, morfosintaxis y pragmática), seguimos el modelo de Monfort y Juárez (1989), que aunque son logopedas, su sistematicidad y solidez hacen que su modelo de intervención sea transferible a la normalidad. Este modelo de intervención tiene dos características claves que hacen que sea tan adecuado al contexto del TFG; su punto de partida es que el modelo materno es el más eficaz para el desarrollo del lenguaje y da primacía a la comunicación y el papel activo del niño (funcionalismo y constructivismo)

Monfort y Juárez proponen tres niveles de intervención:

Primer nivel de intervención: *estimulación del LO reforzado y sistemático.* En el cual se proponen tres posibilidades para el refuerzo del lenguaje:

- La familia, como primer contexto de aprendizaje.

- La conversación en clase. Las autoras sugieren que las conversaciones son un medio idóneo para el desarrollo del lenguaje oral y proponen diferentes tipos de

conversaciones en torno a: una actividad, una observación, un tema concreto o vivencias particulares.

- La clase de lengua. Actividades específicas para aprender lengua, aunque sin perder de vista el carácter globalizador de la etapa.

Segundo nivel de intervención: los ejercicios funcionales. A partir de las funciones del lenguaje de Halliday ya mencionado en el apartado 4.3, proponen desarrollar la capacidad de usar el lenguaje en distintas situaciones.

Tercer nivel de intervención: los ejercicios dirigidos. Son actividades que persiguen la adquisición de una determinada conducta verbal o elemento del idioma programado de antemano, el objetivo es aislar ciertos elementos del lenguaje para que los niños jueguen con ellos y así se ayude a su desarrollo lingüístico. Es decir, se extraen los elementos de la comunicación para que una mayor consciencia ayude al uso. Dentro de los ejercicios dirigidos hay cuatro niveles: fonética, semántica, morfosintáctica y organización del discurso.

4.11. Resumen del marco teórico

El presente marco teórico ha identificado, primeramente que el desarrollo del lenguaje oral es un aspecto clave en el desarrollo global de los niños. También, se ha expuesto la importancia que tiene el contexto escuela en dicho desarrollo, pues el aprendizaje comienza en el contexto familia, lo que provoca que existan diferentes niveles de competencia comunicativa, que dan lugar a las desigualdades. Es pues, un objetivo clave en el periodo de Educación Infantil que el lenguaje oral tenga un aprendizaje explícito en el aula.

Se ha mencionado cómo aprende el niño el lenguaje y, para contextualizar la intervención, se ha hecho un breve apunte acerca del desarrollo del lenguaje en niños de tres y cuatro años (curso en el que realizo el Prácticum II y la llevo a cabo). También se ha tratado cuáles son los aspectos del lenguaje oral que se deben evaluar para diseñar una intervención que mejore la competencia comunicativa.

Asimismo, se han recogido cuatro prácticas favorables para el desarrollo del lenguaje oral, (además de desarrollar muchos otros aprendizajes), que son; la metodología del juego, asamblea, conversación y lectura de cuentos. Y se han descrito los niveles de intervención para la enseñanza del LO. En definitiva, se ha recabado la información necesaria para obtener conocimientos para el posterior diseño de la intervención didáctica que se desarrolla a continuación.

5. PROPUESTA DIDÁCTICA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

En el marco teórico he identificado la necesidad de trabajar el lenguaje oral en el aula para disminuir el grado de desigualdad con el que potencialmente pueden venir los niños de su contexto familiar. Procedo ahora al diseño de una intervención de enseñanza explícita de la lengua oral a través del entrenamiento de determinados aspectos. No se pretende pues, reproducir en el aula las situaciones naturales de aprendizaje, sino mejorar ciertas capacidades del mismo a fin de mejorar la competencia comunicativa de los alumnos.

Así pues, a continuación se presenta el contexto en el que se llevará a cabo la intervención. Posteriormente, se describe la metodología empleada para dicha intervención, la cual se ha justificado previamente en el marco teórico. Después, se explicita la intervención y los objetivos didácticos que se pretenden con la misma. Por último, se realiza un análisis de los datos obtenidos, donde se recogen los progresos para más tarde, establecer unas conclusiones del proceso.

5.1. Descripción del contexto

En el presente apartado se realiza una breve descripción del contexto en el que se ha llevado a cabo la propuesta de intervención.

El centro donde realizo el Prácticum II es el C.E.I.P. Martín Chico colegio público que conforma una Comunidad de Aprendizaje y está situado en la ciudad de Segovia, concretamente el barrio de San Lorenzo. El colegio cuenta con 296 alumnos, muchos hijos de padres extranjeros y de etnia gitana.

Concretamente, la intervención se realiza en el aula de 1º B de Educación Infantil, la cual está integrada por 11 niños de tres y cuatro años (4 son niñas y 9 son niños).

Por lo general, es un grupo que funciona bien, aunque pueden encontrarse diferentes niveles de desarrollo, pero con la ratio que hay, esto no supone un hándicap de aprendizaje de ninguno de los alumnos.

La mayoría de ellos tienen adquiridas las rutinas del funcionamiento de las clases, pero en ocasiones surgen necesidades que les descentran de la actividad que están realizando, teniendo pues un nivel de concentración bajo, que responde simplemente a su edad y capacidad de trabajo en relación al tiempo empleado para cada actividad.

En lo que a desarrollo de lenguaje oral se refiere, la mayoría habla con fluidez, y utilizan el lenguaje para todas las situaciones que se les presentan. Concretamente son cuatro los alumnos que tienen un desarrollo de lenguaje oral más bajo de lo normal. Las posibles causas de estos déficits pueden deberse a: ser hijo de extranjero y no reforzar la lengua castellana en casa, ser excesivamente retraído y limitar el uso del lenguaje la necesidad de usarlo cuando no queda más remedio y tener algún tipo de patología del lenguaje como dislalias.

Estas desigualdades son las que dan sentido a la aplicación práctica del presente TFG, tomando como un reto mejorar la competencia comunicativa de todos los alumnos y disminuir, en la medida de lo posible, las desigualdades comunicativas existentes en el aula.

5.2. Principios metodológicos

A continuación, se recogen los principios metodológicos que van a orientar mi práctica educativa (Muñoz y Zaragoza, 2010, p.111).

- Principio de metodología activa: es importante que sea el propio niño quien construya su propio aprendizaje interactuando con el medio y con sus iguales.
- Principio de aprendizaje significativo: el niño adquirirá aprendizajes cercanos a los que ya posee, produciéndose así, una reinterpretación de los conocimientos previos. Tiene que existir una relación entre los aprendizajes que realiza el niño y los intereses que tiene.
- Principio lúdico: como se ha referenciado en el apartado 4.9.1 del marco teórico, el juego es un elemento básico en la etapa de Educación Infantil que motiva al niño, suscita su interés y vuelve sus aprendizajes significativos.
- Principio de interacción: situaciones como asambleas o conversaciones son perfectos escenarios para ofrecer momentos de interacción, como por ejemplo el relato de acontecimientos pasados.
- Principio de maestro facilitador de aprendizaje: el papel del maestro ha de ser en todo momento de guía.
- Principio globalizador: es importante tener en cuenta que el aprendizaje del niño no es aislado, el fin de la etapa educativa es hacer que el niño se desarrolle en aspectos afectivos, sociales, intelectuales y corporales.

5.3. Instrumentos de observación

En el presente apartado se describen los instrumentos de observación empleados para la observación durante el proceso de intervención. Estos instrumentos permiten recoger los elementos relevantes de un acontecimiento (o sesión) y obtener información sobre las características del lenguaje oral del alumnado.

- El diario de clase: documento muy abierto que permite recoger las experiencias y observaciones de la jornada, incluyendo en ocasiones juicios personales o valoraciones. Como ventaja, tiene que refleja una información muy rica, cualitativamente muy válida y difícil de obtener con otro instrumento. Así pues, en este diario se harán anotaciones que no tengan cabida en la tabla de observación para tener información más concreta que me sirva para reflexiones generales del proceso a posteriori.
- Escala de estimación del grado: he diseñado una escala que mide la calidad de la conducta o un hecho observable. En la tabla que aparece en el apartado 5.4 del proceso de intervención se recogen y se justifican los ítems a evaluar

relativos al uso que los niños hacen del lenguaje oral y las iniciales de los niños que están siendo evaluados, para salvaguardar su derecho al anonimato. Cada uno de los grados de adquisición se corresponde con una valoración numérica que se asignará a cada niño.

Como técnica audiovisual se ha empleado la grabación de video, la cual permite registrar imagen y sonido de una forma dinámica, lo que posteriormente ayuda a analizar las situaciones educativas con detenimiento, observando detalles de las mismas y facilitando el establecimiento de conclusiones.

5.4. Proceso de intervención

Para dar inicio al proceso de intervención como tal, ha sido necesaria una recogida de datos que me ayudara a recabar la información necesaria para saber qué hacer para mejorar el nivel de competencia oral de los alumnos. Así pues, mis primeras semanas en el aula estuvieron dedicadas a la observación directa y sistemática (formal e informal) que me permitiera recoger esta información.

Para concretar las necesidades de mi proceso de intervención, analicé el nivel de lenguaje oral de los niños a través de una escala de estimación del grado, donde se recogía en una tabla el grado de adquisición de diferentes ítems que medían ciertos aspectos del nivel de uso del lenguaje.

Tabla 3. Escala de estimación de grado para registrar el uso del lenguaje oral.

A modo de explicación, destacar que en el eje horizontal se encuentran los ítems evaluados y en el eje vertical las abreviaturas de los nombres de los niños.

HOJA DE REGISTRO DEL LENGUAJE ORAL

Curso: 1° B Infantil

Fecha: 04/04/2017

Centro: Martín Chico

	Ant	Cri	da	Mi	Ste	Su	Al	Sa	An g	Am	Is
ÍTEMES A EVALUAR											
1. Utiliza un orden correcto en las frases: sujeto, verbo y predicado.	1	3	3	3	1	2	3	3	1	3	3
2. Crea frases de más de seis palabras.	1	2	2	3	1	2	2	3	1	2	2
3. Incluye elementos prosódicos en sus producciones orales.	1	2	2	3	1	1	2	3	1	2	2
4. Hace uso de un léxico variado.	1	2	2	3	1	1	2	3	1	3	3
5. Capacidad de realizar preguntas que respondan sus intereses y desconocimientos.	1	2	2	2	1	1	3	3	1	3	3
6. Capacidad para describir una imagen, un objeto o una situación.	1	3	2	2	1	1	2	2	1	2	2
7. Aprende y recuerda las rimas y canciones.	2	3	2	3	2	1	2	3	1	3	3
8. Capacidad de narrar, inventar o explicar.	1	2	2	2	1	2	2	2	1	3	3
9. Emplea el lenguaje como medio de expresión y comunicación de sentimientos e ideas.	1	2	2	3	1	1	1	2	1	2	2
10. Es capaz de explicar situaciones, acontecimientos o circunstancias.	1	2	3	3	1	1	2	3	1	3	3

Crterios: 1-No lo hace 2- Empieza a hacerlo 3-Lo hace

Los ítems a evaluar tienen que ver con el uso que los niños y hacen del lenguaje teniendo en cuenta los aspectos que potencialmente tendrían que haber adquirido en el primer curso de Educación Infantil o estar en proceso de hacerlo. Estos ítems han sido planteados en función de las necesidades previamente definidas para el presente TFG y posteriormente se ha programado una intervención acorde a los usos del lenguaje que se pretende que mejoren para potenciar su competencia comunicativa e iniciar así un camino hacia la igualdad comunicativa.

La intervención será llevada a cabo a través de un mini-proyecto (porque en 3 años todavía no trabajan por proyectos puros en el centro) titulado “la casita” que surge de los conocimientos previos que los niños han adquirido como el cuerpo humano y la familia.

Los resultados obtenidos tanto al inicio, como al final de la intervención, se encuentran reflejados en el Anexo II.

En el siguiente apartado, se describe de manera breve cómo se va a plantear el proceso de intervención en el aula, cuáles son sus objetivos y contenidos, las actividades que se van a realizar (basadas en lo planteado previamente en el marco teórico) y por último un esquema de las sesiones en una tabla que facilite la visualización del proceso recogiendo la información más relevante de lo que se va a hacer en el aula.

5.4.1. Presentación

Al iniciarse del tercer trimestre del curso dará comienzo el proceso de intervención de lenguaje oral planteado en el presente TFG. Este tendrá una duración de 4 semanas, teniendo 3 sesiones por semana, lo que hace un total de 12 sesiones en las que se trabajará el lenguaje oral de forma explícita.

Asimismo, el proyecto se basará en llevar a cabo las actividades diseñadas para las sesiones, estas sesiones tendrán una duración máxima de 20 minutos.

Como se ha referenciado previamente en el marco teórico, en los apartados 4.9 y 4.10 estas actividades se basan en los principios metodológicos del juego, en la propuesta de intervención de Monfort y Juárez (1989), en la importancia de las asambleas, las conversaciones y la lectura de cuentos.

Así pues, las asambleas matutinas, no se han incluido en la tabla/esquema de desarrollo de las sesiones porque se realizan todos los días dos. La primera es la asamblea que se hace nada más entrar al aula por la mañana y la segunda después de cada recreo, donde se narran los conflictos surgidos durante el tiempo de patio y se trata de ponerles solución a través del diálogo. Como estas asambleas no trabajan únicamente el lenguaje oral, han quedado fuera del esquema de intervención, pero considero que tienen una gran relevancia en el desarrollo de la competencia comunicativa, por eso he querido incluirlas en mi propuesta de intervención.

5.4.2. Objetivos y contenidos

Partiendo del Decreto 122/2007, del 27 de Diciembre por el que se establece el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León se han ajustado los objetivos y contenidos específicos de la presente propuesta de intervención.

1) Objetivos

- a. Expresar y comunicar experiencias, sentimientos e ideas.
- b. Utilizar un léxico preciso, variado y adecuado al contexto.
- c. Elaborar un pequeño discurso a través del narrado de experiencias pasadas.
- d. Participar con respeto e interés en situaciones de interacción social.
- e. Discriminar de forma auditiva y visual.
- f. Promover la fluidez verbal.
- g. Participar en conversaciones colectivas.
- h. Descubrir e identificar las cualidades sonoras de la voz.
- i. Respetar los turnos de palabra.

2) Contenidos

- a. Utilización del lenguaje para expresar, manifestar y transmitir.
Conversación espontánea.
- b. Corrección al hablar, repertorio de palabras adecuadas.
- c. Respeto de las normas sociales que rigen las conversaciones; turnos de palabra y escuchar a los compañeros
- d. Utilización de elementos prosódicos: ritmo y entonación.
- e. Gusto por narrar acontecimientos de la vida cotidiana.
- f. Interés por las intervenciones orales en grupo.
- g. Participación creativa en conversaciones y juegos lingüísticos.
- h. Comprensión de las ideas de un cuento o una canción.
- i. Interés por la dramatización.
- j. Seguridad en los momentos de producción oral.

5.4.3. Sesiones

Las actividades diseñadas para la intervención, tienen su origen en la propuesta de Monfort y Juárez (1989), quienes propusieron, como se ha referenciado anteriormente en el marco teórico, en el apartado 4.10, un modelo de intervención para la enseñanza de la lengua oral basado en tres niveles: la estimulación reforzada y sistemática, los ejercicios funcionales y los ejercicios dirigidos. Aunque para la presente propuesta didáctica me he basado únicamente en el primer y tercer nivel de intervención, porque eran los que más se ajustaban a las necesidades de mi contexto.

Asimismo, la intervención se ha basado en las cuatro prácticas favorables para el desarrollo del lenguaje oral que también se han definido previamente en el marco teórico en el apartado 4.9. Estas prácticas con; la metodología juego, las asambleas, las conversaciones y la lectura de cuentos.

A continuación, se exponen las sesiones que se han llevado a cabo, las cuales están desarrolladas en el ANEXO I.

Tabla 4. Esquema de sesiones.

Tabla 3. Esquema de distribución de las sesiones.

SEMANA 1(17-21 de abril)		
<p>SESIÓN 1 “<i>Noticias del fin de semana</i>”</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conversación entorno a lo que hemos hecho el fin de semana. Después cada uno dibuja lo más representativo que hayan hecho. - Ejercicios de motricidad bucofacial. Cuento de “<i>la señora legua se va de paseo</i>” 	<p>SESIÓN 2 “<i>Ricitos de Oro y los tres ositos</i>”</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lectura del cuento “<i>Ricitos de oro y los tres ositos</i>”. - Conversación después del cuento para asegurar la comprensión. - Ejercicio sintáctico. Estructuración temporal del cuento a través de pictogramas. 	<p>SESIÓN 3 “<i>¿Cómo es una casa?</i>”</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ejercicio semántico. Preguntas y respuestas sobre las partes de la casa (apoyo visual de una casa y sus partes). (trabajar con el absurdo) - Ejercicio de comprensión. Ficha del dibujo de una casa (pintar únicamente el lugar donde les indique).
SEMANA 2 (25-28 abril)		
<p>SESIÓN 4 “<i>Noticias del fin de semana</i>”</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conversación entorno a lo que hemos hecho el fin de semana (mismo procedimiento que la semana anterior). - Ejercicios de motricidad bucofacial. Cuento de “<i>la señora lengua monta en moto</i>” 	<p>SESIÓN 5 “<i>¿Qué tiene una casa?</i>”</p> <ul style="list-style-type: none"> - Canción “<i>yo tengo una casita</i>” - Ejercicio semántico. <i>Ponemos nombre a las cosas</i>. Vocabulario de la casa. Visualización de imágenes. 	<p>SESIÓN 6 “<i>Todos lo hacemos</i>”</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conversación entorno a una observación (láminas de una situaciones de la vida cotidiana en una casa) - Ejercicio fonético. <i>Conociendo los sonidos de la casa</i>.
SEMANA 3 (01-05 mayo)		
<p>SESIÓN 7 “<i>Noticias del fin de semana</i>”</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conversación entorno a lo que hemos hecho el fin de semana. - Ejercicios de motricidad bucofacial. Cuento de “<i>la señora legua no sale porque hace frío</i>” 	<p>SESIÓN 8 “<i>La casa de Tomasa</i>”</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lectura de cuento “<i>La casa de Tomasa</i>” - Ejercicio de preguntas y respuestas sobre el cuento para comprobar la comprensión. - Ejercicio manipulativo: <i>Construimos nuestra propia casa</i>. 	<p>SESIÓN 9 “<i>Digo lo que veo</i>”</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ejercicio semántico/sintáctico <i>¿qué veo?</i> descripción de imágenes. - Ejercicios de motricidad bucofacial. <i>La oca de las praxias</i>.

SEMANA 4 (08-12 mayo)

SESIÓN 10 “ <i>Noticias del fin de semana</i> ”	SESIÓN 11 “ <i>¿Dónde está mi monstruo?</i> ”	SESIÓN 12 “ <i>Una bonita poesía para finalizar</i> ”
<ul style="list-style-type: none"> - Conversación entorno a lo que hemos hecho el fin de semana. - Ejercicio fonético. Imitación de onomatopeyas “<i>los sonidos de la casa se va al zoo</i>”. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cuento de pictogramas “<i>¿Dónde está Gugú?</i>” Ellos, a través de las imágenes lo tienen que contar, después de que la maestra les ofrezca un modelo de la historia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Poesía de la casita. - Cuento de pictogramas “<i>¿Dónde está Gugú?</i>”. Narrado por ellos.

5.4.4. Análisis de datos

Los datos obtenidos para ser posteriormente analizados han sido extraídos de la escala de estimación del grado mostrada en el apartado 5.4. Se han medido los parámetros de la escala al principio y al final de la intervención para así establecer unas conclusiones de mejora del nivel de lenguaje oral de cada niño/a. Estas escalas están completadas en el ANEXO II.

A partir de estas tablas se elaborarán unas gráficas para cada niño, donde se recoja cuál ha sido exactamente el nivel de mejora (si es que lo ha habido) que ha sufrido los alumnos/as en lo que ha desarrollo de lenguaje oral se refiere. En el título de la grafica se indica el niño que está siendo analizado (por ejemplo, Niño 1. Ant) y en el contenido de la gráfica refleja la evolución de los ítems en el eje horizontal y el grado de consecución en el eje vertical, que será medido como: 1-No lo hace 2- Empieza a hacerlo 3-Lo hace

Los números del eje horizontal se corresponden con los ítems medidos en la escala de estimación del grado:

- 1º Utiliza un orden correcto en las frases: sujeto, verbo y predicado.
- 2º Crea frases de más de seis palabras.
- 3º Incluye elementos prosódicos en sus producciones orales.
- 4º Hace uso de un léxico variado.
- 5º Capacidad de realizar preguntas que respondan sus intereses y desconocimientos.
- 6º Capacidad para describir una imagen, un objeto o una situación.
- 7º Aprende y recuerda las rimas y canciones.
- 8º Capacidad de narrar, inventar o explicar.
- 9º Emplea el lenguaje como medio de expresión y comunicación de sentimientos e ideas.
- 10º Es capaz de explicar situaciones, acontecimientos o circunstancias.

Para concretar el nivel de mejora se ha hecho uso de los datos recogidos en el diario y de la visualización de los videos de las sesiones.

A continuación se recogen los gráficos de los casos más significativos de mejora de lenguaje oral que ha habido en el aula durante el proceso de intervención, lo gráficos del resto de participantes se encuentran en el ANEXO III.

- **Niño 1: Ant**

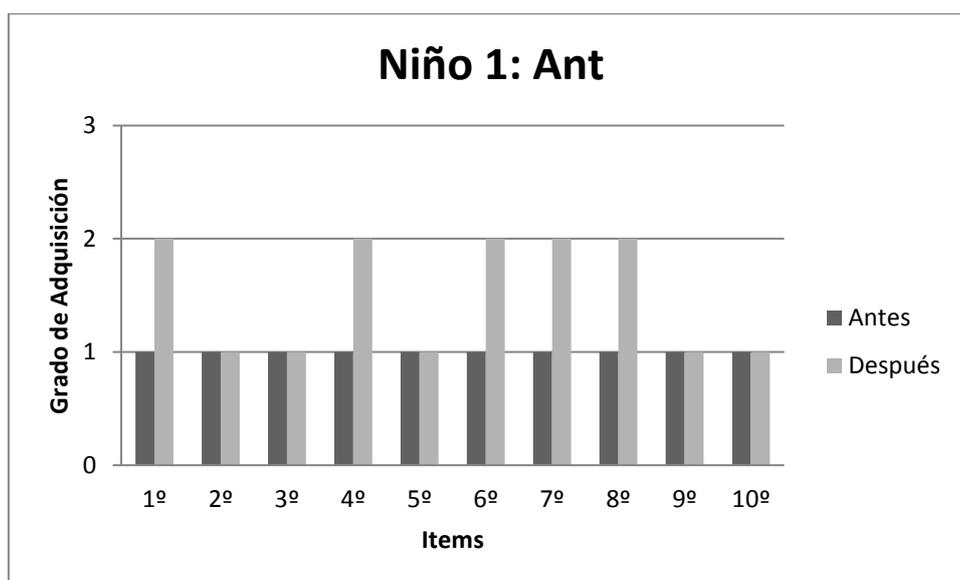


Figura 3. Gráfico alumno Ant.

Se observa cómo Ant. tiene unos niveles del uso del lenguaje a muy bajo nivel, estos niveles pueden deberse a la poca estimulación del lenguaje que el niño (de etnia gitana) recibe en casa por parte de sus progenitores. Estos primeros estímulos son de vital importancia como se mencionó en el apartado 4.2 de la mano de Cabrera et al. (2005) y Bigas (2008).

- **Utiliza un orden correcto en las frases: sujeto, verbo y predicado (1º).**

Durante las primeras sesiones se observaba el poco interés que el niño tenía por participar, no solo en las situaciones comunicativas, sino cualquier otra situación o propuesta educativa. Pero, a medida que avanzábamos en la intervención, iba aumentando su interés por lo que hacíamos en el aula, y sus producciones orales comenzaron a crecer. A este respecto tuvo mucha importancia el papel de la maestra y su gran interés en que el niño hablara, haciendo uso de apoyos como el andamiaje, descrito por Cazden (1984) en el apartado 4.2.1.

Ant. se dio cuenta de que cuando sus producciones orales tenían apenas una palabra, se le requería repetir la información que estaba dando de una forma más completa y entendible para los demás.

Así pues, a medida que avanzaban las sesiones, sobre todo las de descripción de hechos pasados, el niño iba haciendo unas producciones más completas y entre otras cosas, comenzó a producir frases más elaboradas, que se acercaban más a la gramática adulta que a la infantil (sujeto+verbo+predicado)

A continuación se establece una comparación del enunciado que dio en la primera sesión de la intervención y en la sesión 10 acerca de lo que había hecho el fin de semana.

(Sesión 1. Noticias del fin de semana):

M: y tú Ant, ¿qué es lo que has hecho durante este fin de semana?

A: a paque.

M: ¿has ido al parque?

A: sí.

M: ¿y con quién?

A: con papá y con mamá.

M: ¿y qué tal te lo pasaste?

A: bien.

(Sesión 10. Noticias del fin de semana):

M: ¿qué has hecho durante el fin de semana Ant?

A: he estado a calle con a bisi y he jubado con la Yasmina

M: ¿has estado en la calle con la bici y con Yasmina? ¡qué suerte! Pero, no creo que Yasmina y tú salierais solos a la calle...

A: sí, y con papá.

Se puede observar la gran diferencia que existe en la forma de construir las frases entre las dos sesiones. Al comienzo, era la maestra quien tenía que hacer preguntas para obtener la máxima información posible, pero a medida que avanzaban las sesiones él mismo sabía que tenía que completar un enunciado para su noticia del fin de semana, a medida que se trabaja la conversación en el aula aumentan las producciones del niño, como apuntan Monfort y Juárez (1992) en el epígrafe 4.9.3.

Este es solo un ejemplo concreto de que el nivel aumentado, aunque se observa que generalmente el niño ha comprendido que las producciones de una palabra ya no le valen, por lo menos en el colegio y por ello sus producciones orales están comenzando a ser más elaboradas.

- **Hace uso de un léxico variado (4º).**

Este ítem va unido al anterior, a medida que la cantidad de las producciones ha aumentado, también lo ha hecho la calidad y esto implica que ha ido introduciendo en su habla algunas palabras nuevas que no se habían observado hasta el momento. No puede hablarse de léxico variado como tal, pero sí de una aproximación al mismo.

Por ejemplo, del tema que se ha tratado en la intervención (la casita) su vocabulario ha aumentado significativamente.

(Sesión 3. ¿Cómo es una casa?)

M: ¿qué es esto?

A: una bombilla.

M: Mmmm, ¡Casi! No es una bombilla, es una lámpara y la bombilla está dentro de la lámpara porque es el objeto que da luz.

(Sesión 8: construimos nuestra propia casa)

M: a ver Ant coge esto y colócalo en su sitio.

A: vale.

M: ¿cómo se llama eso que tienes en las manos?

A: lámpara.

M: ¡Muy bien!

- **Capacidad para describir una imagen, un objeto o una situación (6º).**

A base de invitar continuamente a este niño a que participase en las situaciones comunicativas del aula, fue aumentando su nivel de producción oral. En las primeras sesiones, en los momentos que se le requería individualmente que describiera lo que estaba viendo, el niño hacía caso omiso o como mucho decía una palabra, por ejemplo:

(Sesión 2: cuento de Ricitos de Oro)

M: (enseñando el escenario de Ricitos de Oro) ¿Habéis visto alguna vez un cuento tan grande?, Ant. ¿Qué ves en este cuento?

A: a cachea

M: ¡Muy bien, una casa! ¿Puedes decirnos qué más ves?

A: (pasa de sentarse a tumbarse y deja de prestar atención a la actividad).

Sin embargo, a medida que avanzaba la intervención Ant. cambió significativamente su forma de actuar ante este tipo de propuestas educativas, como se puede apreciar en la siguiente transcripción:

(Sesión 9: digo lo que veo)

M: Ant, es tu turno, ayúdame a encontrar cosas en este dibujo que te estoy enseñando. ¡Mira! Es una casa muy grande, ¿qué tiene dentro?

A: es una casa muy grande, tiene una cama y ese es una niña

M: ¡Muy bien Ant! hay una cama, mira pero hay más de una, una, dos, tres... ¡hay tres camas en eta casa tan grande! Mira, la niña que decías está aquí, ¿qué es lo que está haciendo?

A: eta en subitación con la bopa.

M: ¡claro! Se está cambiando de ropa ¿verdad?

A: chi.

Entre estas dos sesiones se aprecian cambios significativos en el interés que el niño muestra por las sesiones planteadas. Al igual que ocurrió en la estructuración de las frases que el niño decía, aumenta la cantidad de palabras que da en sus respuestas, y esto se nota significativamente en su capacidad de descripción. En estos momentos se está desarrollando significativamente la competencia comunicativa que define Prado Aragonés (2001), ver apartado 4.5 del marco teórico.

Igualmente, no está al nivel de algunos de sus compañeros y está lejos de hacer frases de más de seis palabras (ítem 2), pero debemos tener en cuenta el progreso individual y la transformación comunicativa que está sufriendo.

Partiendo de la base de que comienza a prestar atención a las situaciones de comunicación que la maestra propone hemos intentado proponer situaciones comunicativas en el aula que den lugar a superar la desigualdad comunicativa como proponen Sánchez Cano et al. (2009) (epígrafe 4.6).

- **Aprende y recuerda las rimas y canciones (7º).**

Siguiendo en la línea de la importancia que la motivación tiene en este alumno, encontramos cómo demuestra gran interés en aprender (sobre todo) canciones, le encanta la música, y esto ha sido aprovechado en todo momento para enseñar canciones (relacionadas con el tema de la casa o no) fuera del programa diseñado para la intervención explícita del lenguaje oral.

Los juegos lingüísticos o rimas también tienen mucha importancia en este caso, como aseguran Cabrera et al. (2009) (epígrafe 4.9.1) los juegos son un especial escenario para el aprendizaje del lenguaje. Como se ha podido apreciar en las transcripciones de su habla tiene dislalias, y los juegos lingüísticos corrigen indirectamente las producciones incorrectas del niño porque a través de ellos la maestra ofrece un modelo de habla muy concreto.

- **Capacidad de narrar, inventar o explicar (8º).**

Este ítem también se ha visto modificado favorablemente a medida que ha avanzado el proceso de intervención. Un ejemplo claro de ello es la transcripción del fragmento de la sesión 10 que se ha hecho en el ítem 1º. Ant. tiene más interés por ser escuchado ahora que al principio de la intervención porque se ha dado cuenta de que las cosas que

cuenta son de gran interés para la maestra y sus compañeros y por eso sus producciones son un poco más profundas que antes.

Aquí han tenido mucha incidencia también los niveles de intervención que proponen Monfort y Juárez (1982) (epígrafe 4.10), que proponen ejercicios concretos para desarrollar capacidades comunicativas como la narración.

- **Niño 2: Cri**

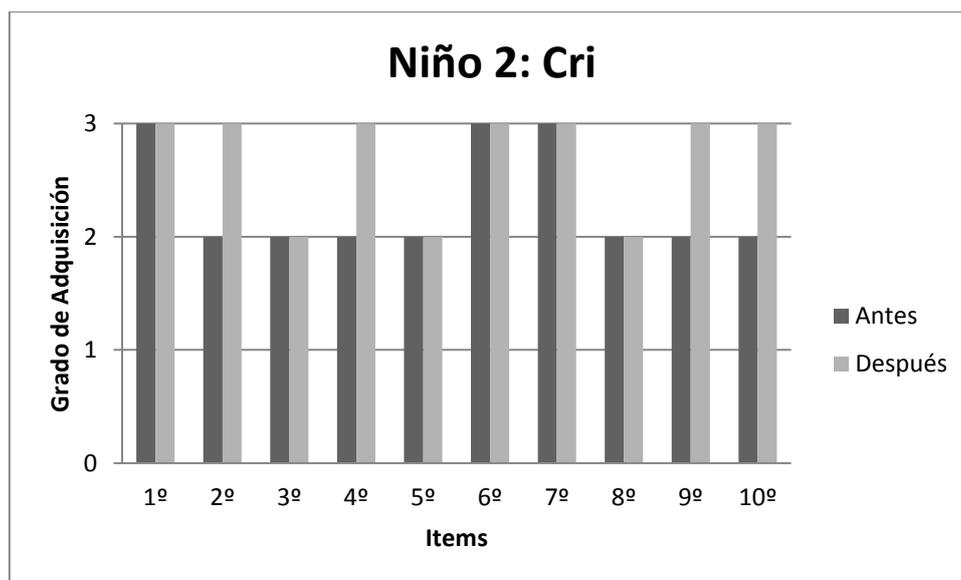


Figura 4. Gráfico alumno Cri.

Como puede apreciarse Cri. Es un niño con buenos niveles del uso del lenguaje. Sin embargo, tiene un carácter que lo hace ser altamente introvertido y le lleva a hacer uso del lenguaje en situaciones en las que no le queda más remedio.

- **Crea frases de más de seis palabras (2º).**

Cri. es un niño excesivamente retraído. En las situaciones que requieran comunicación, muchas veces hacía más uso del gesto que de la palabra, pero a medida que se le fue requiriendo, a través de un clima afectivo y de confianza, que se dirigiera a los demás (o por lo menos a la maestra) a través del habla, el niño comenzó a dar sus explicaciones de una forma más completa, precisa e incluso implicada. En este caso no se puede hablar de aprendizaje del lenguaje sino de una puesta en marcha de la función lingüística, como define Quentel (1978) (epígrafe 4.4).

Creemos que este niño no hablaba, no porque no supiera, sino porque le suponía un enorme esfuerzo interno hacerlo. Porque sus niveles de comprensión sin embargo, son muy altos.

A continuación vamos a ver un pequeño fragmento de cómo eran sus frases al comienzo de la intervención y cómo eran al final:

(Sesión 1: noticias del fin de semana)

M: Cri. y tú ¿qué has hecho durante este fin de semana?

C: (me mira incómodo)

M: ¿no nos lo quieres contar?

C: (dice “no” con la cabeza)

M: vale, no pasa nada, es una pena que no nos lo quieras contar, teníamos muchas ganas de saber qué habías hecho este fin de semana, pero no pasa nada, otro día, cuando tú quieras, nos lo cuentas.

(Sesión 7: noticias del fin de semana)

M: bueno Cri, cuéntanos, ¿qué has hecho tú este fin de?

C: he ido al zoo con mis papás

M: ¿al zoo? ¡Hala, qué suerte! ¿y qué viste en el zoo?

C: animales y delfines en el agua y unos leones

M: ¡no me digas! ¿Y no vistes a los monos?

C: (asiente con la cabeza)

Como se ha podido apreciar entre estas dos sesiones hay abismales diferencias en las respuestas que Cri. realiza a la maestra. Cuando comencé a realizar las asambleas este niño se sentía incómodo y fuera de contexto, no estaba con su profesora de siempre y tenía hasta cara de asustado. Pero cuando empezó a normalizar mi presencia en el aula se fue abriendo a las actividades, las conversaciones, y sobre todo a contar sus experiencias igual que los demás. Este es un claro ejemplo de a necesidad de sistematizar el aprendizaje del lenguaje oral en el aula, que propone Tierno (1989) (epígrafe 4.4).

- **Hace uso de un léxico variado (4º)**

En las sesiones que se requiere la asamblea, el narrado o la descripción, se observa cómo Cri. siempre tiene un discurso diferente. Hay niños que tienden a contar o decir siempre las mismas cosas, pero este no es el caso.

Puede hablarse de una mejora significativa de las competencias, gramatical y discursiva que nombra Hymes, (citado por Prado Aragonés, 2011) (epígrafe 4.5).

- **Emplea el lenguaje como medio de expresión y comunicación de sentimientos e ideas (9º)**

Es sobre todo en la asamblea que hacemos después del patio donde Cri. emplea el lenguaje como medio de expresión de sentimientos o ideas. Es un niño al que le afectan mucho las situaciones sociales en las que se siente discriminado o agredido, y siempre cuenta con gran alegría o pena sus experiencias durante el recreo en función de cómo hayan sido. Ejemplo:

(Asamblea de después del patio)

M: y tú, Cri. ¿Qué tal el recreo? ¿Has tenido algún problema, te lo has pasado bien?

C: si, Ant, me ha pegao y me ha hecho daño aquí (se señala)

M: ¿ah sí? ¿te ha pegado? ¿y cómo te has sentido?

C: mal, no me gusta que me pegue, me duele. Luego he jugado con Is y con Al a los perritos (se sobreentiende que le ha dolido que le pegaran pero que se le ha olvidado rápido poniéndose a jugar con otras niñas).

Es importante dar a los niños la oportunidad de que se expresen, porque como asegura Ruiz Tusón (1995) (epígrafe 4.4), no todos los registros de la lenguaje oral se aprenden de forma espontánea y es importante trabajarlos en el aula del modo en que se ha hecho en esta intervención, porque como se puede apreciar está teniendo buenos resultados.

También se observa una enorme empatía con los personajes en los momentos de lectura de cuentos

- **Es capaz de explicar situaciones, acontecimientos o circunstancias (10°).**

En el caso de este niño ha influido mucho la sistematización de las situaciones comunicativas en el aula en su capacidad de explicar situaciones acontecimientos y es que, como recogen Monfort y Juárez (1992) (epígrafe 4.6), la escuela no debe reproducir las situaciones naturales de aprendizaje sino aprovechar de una forma específica estas interacciones.

Un claro ejemplo de que Cri. tiene adquirido este ítem puede ser el siguiente fragmento de una conversación:

(Sesión 9: digo lo que veo)

M: Ahora Cri, cuéntanos qué ves tú, algo que no hayan visto los demás todavía.

C: yo veo una nevera como la de mi casa.

M: ¡muy bien! y ¿Dónde está la nevera?

C: en la cocina. Un día en la nevera de mi casa colgué un imán y se cayó y se rompió

M: ¡no me digas! ¡qué mala suerte! Bueno, siempre podrás poner otro imán.

En las primeras sesiones de la intervención habría sido prácticamente inimaginable que Cri. hiciera aportaciones de este tipo, pero en el momento en que él sintió que estaba en un entorno confortable y que todos sus compañeros hablaban sin pudor, comenzó a desplegar su gran potencial guardado, porque puede hablarse de un niño extremadamente inteligente, que muchas veces pasa desapercibido por su gran timidez.

En este caso ha sido de gran influencia la utilización continua de asambleas en clase, porque como aseguran Domínguez y Barrio (2001) (epígrafe 4.9.2) son escenarios perfectos para crear contextos de comunicación.

Lipman (1998) y Domínguez y Barrio (2001) hablan en el epígrafe 4.1 de la necesidad de intervención específica para el desarrollo del lenguaje oral y Cri. es un claro ejemplo de los beneficios que esta intervención ha tenido en sus niveles de uso del lenguaje. Sigue siendo un niño introvertido, pero ahora utiliza el lenguaje para expresarse que al comienzo de la misma y lo más importante es que se siente seguro haciéndolo.

- **Niña 6: Su**

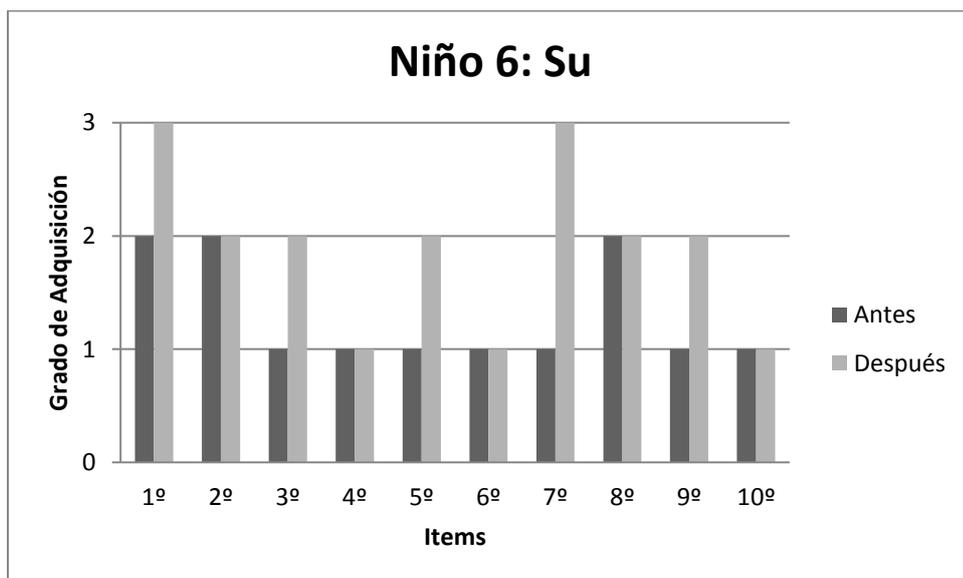


Figura 5. Gráfico de la alumna Su.

En este caso observamos cómo los niveles del lenguaje de Su están a bajo nivel. Es una niña que en su desarrollo general demuestra ciertos factores de inmadurez y entre estos factores puede incluirse el lenguaje. Es un caso en el que se aprecian ciertas carencias en la estimulación oral por parte de la familia.

- **Utiliza un orden correcto en las frases: sujeto, verbo y predicado (1º).**

Este es uno de los ítems que al comienzo de la intervención ya estaba en proceso de adquirir, pero a medida que hemos avanzado en el tiempo ha mejorado significativamente, los casos en los que más se ha apreciado ha sido cuando se requería a la niña que reprodujera la narración de cuentos.

(Después de la Sesión 2, cuando se jugaba con el cuento ya leído para reforzarlo)

M: ahora ¿quién quiere salir?

S: ¡yo! (sale)

M: mira tienes que agarrar el títere así (se lo coloca) ¿sabes lo que le pasaba ahora a Ricitos de oro?

S: (asiente con la cabeza) pues Ricitos de oro se sentó en la silla y se rompió.

M: ¡muy bien Su!, pero antes... antes creo que probó otras ¿no?

S: sí, primero se sentó en esta, después en esta y después aquí.

M: ¡es verdad ya se me había olvidado! ¡Menos mal que te has acordado tú!

Su es una niña que debido a su gran nerviosismo e impulsividad, sus aportaciones orales suelen ser escuetas, pero cuando está concentrada en una actividad (como es el caso del narrado del cuento) es capaz de construir frases de un modo más elaborado. Es indiscutible la afirmación que Llamazares (2002) (eígrafe 4.9.4) hace sobre que la lectura de cuentos y el trabajo sistematizado con ellos hace que se desarrolle el vocabulario de los niños. En este caso en vez de hablar de vocabulario puro (aprender palabras nuevas) podemos ver cómo esta niña ha aprendido a estructurar una frase de forma correcta a través de la escucha activa de un cuento y el modelo que le ofreció posteriormente la profesora.

- Incluye elementos prosódicos en sus producciones orales (3º)

En todas las sesiones en las que contábamos las noticias del fin de semana, yo contaba primero mis experiencias para ofrecer un modelo de estructuración temporal, así pues, contaba lo que había hecho tanto el sábado como el domingo, desde por la mañana hasta por la noche. Asimismo, incluía elementos prosódicos en mi discurso para comprobar si algún niño era capaz de “copiar” mi modo de hablar.

(Sesión 4: Noticias del fin de semana)

M: y tú Su. ¿qué has hecho este finde?

S: pues he ido con mama al erooooooski, y he comprado unas palomiiiiiiitas.

M: ¡qué ricas!

(Asamblea de después del patio)

C: Su. Me ha pegado.

M: Su, por qué le pegas, ya sabes que en esta clase no nos gusta que nos peguen

S: ¡no se pega! (con cara de enfadada)

M: sí, no se pega, pero si lo sabes... ¿Por qué lo has hecho?

S: no lo sé ¿me perdonaaaaaaaaaas?

Este ítem se ve claramente que ha sido desarrollado a través de la escucha de las producciones de la maestra, y ahora hace uso de la prosodia de una forma natural como ha podido observarse en las transcripciones. Es pues, un ejemplo de que con estar expuesto al lenguaje no basta, porque es necesario crear situaciones donde el aprendizaje del lenguaje esté implícito, como recogimos en el apartado 4.4 de la mano de Sánchez Cano y del Río (1995) y Sánchez (2008).

- **Capacidad de realizar preguntas que respondan sus intereses y desconocimientos (5º).**

Al igual que es despistada, Su. es muy curiosa y eso la lleva a hacer continuas preguntas sobre lo que está viendo, haciendo o sobre lo que vamos a hacer a continuación. A medida que avanzaba el proceso de intervención sus preguntas iban en aumento, pues despertaba en ella un gran interés cuando mencionábamos que íbamos a hacer una actividad nueva.

A este respecto, puede decirse que a través de la creación de un ambiente de misterio siempre antes de comenzar con las sesiones Su. está desarrollando la función heurística del lenguaje que define Halliday (1976) (apartado 4.3).

- **Aprende y recuerda las rimas y canciones (7º).**

Este ha sido uno de los ítems que más significativamente ha aumentado. Y es que, al comienzo de la intervención Su. cantaba muchas canciones pero en realidad de ninguna se sabía realmente la letra. Cada vez que le escuchaba cantar una de estas canciones (y podía porque no siempre se correspondía con los ratos de mi intervención) me ponía a cantar con ella y a enseñarle la letra bien. La verdad es que a medida que iba haciendo esto comprobaba cómo la niña acababa cantando las canciones correctamente.

- **Emplea el lenguaje como medio de expresión y comunicación de sentimientos e ideas (9º).**

Al igual que los demás niños de la clase, los mejores momentos para expresar los sentimientos e ideas es en la asamblea que hacemos todos los días después del recreo porque en este momento afloran buenos y malos momentos surgidos durante su hora de patio.

Su es una niña bastante independiente, pero que le gusta jugar con sus compañeros, y cuando no la dejan, lo expresa dolida:

(Asamblea después del recreo)

M: y tu Su, ¿qué tal el recreo te lo has pasado bien? ¿has tenido algún problema?

S: he jugado con Is, pero Al. no me dejaba (con cara de tristeza)

M: Al, ¿Por qué no la has dejado jugar? ¿Es que no recuerdas que en esta clase todos somos amigos y jugamos juntos?

Como afirma Navalón (1996) (epígrafe 4.5) aprender a hablar significa aprender a usar el lenguaje en situaciones sociales en que la lengua se utiliza y en el caso de Su puede hablarse de que “está aprendiendo a hablar” porque está aprendiendo a justar su lenguaje a lo que la situación en la que está, requiere.

- Niño 9: Ang

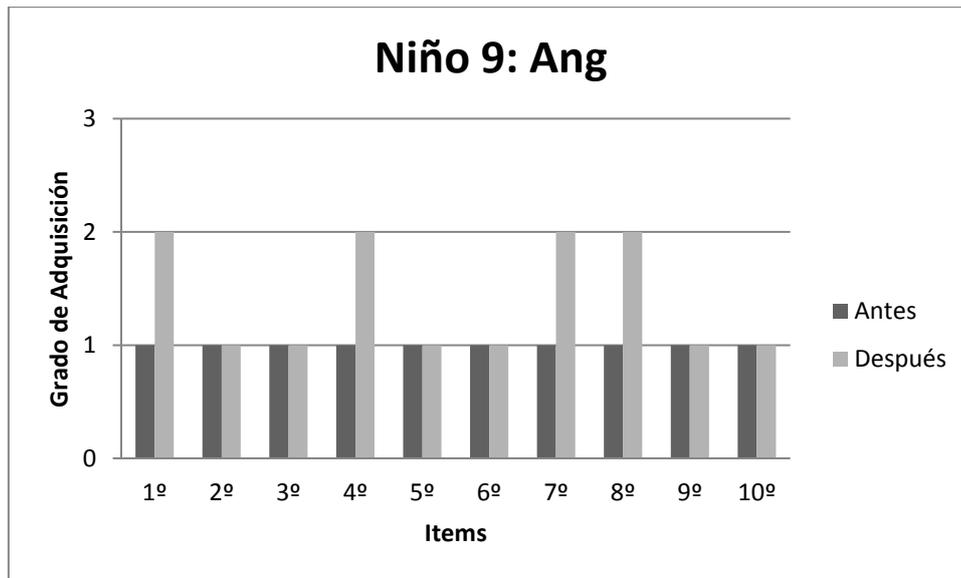


Figura 6. Gráfico del alumno Ang

El caso de Ang. es quizás uno de los que más mérito tiene de haber subido de nivel en los ítems pretendidos. Como se puede apreciar en el gráfico sus niveles iniciales del uso del lenguaje están a muy bajo nivel, y lo preocupante del caso era que sus niveles de comprensión también lo estaban. Ang. también tiene graves dislalias cuyo origen pudiera estar en los órganos fonarticulatorios, pero este problema requeriría más bien de intervención logopédica. Es un caso claro de ausencia de estimulación oral en el contexto familiar.

- **Utiliza un orden correcto en las frases: sujeto, verbo y predicado (1º).**

Así bien, se han observado avances en las producciones de Ang. porque antes de la intervención sus producciones muchas veces se resumían en un gesto o en una palabra.

Un ejemplo de que esto ha cambiado ha sido en algo tan sencillo como:

(2 marzo. Recogiendo para irnos a casa)

M: Nos ponemos el abrigo y nos ponemos en a fila.

A: (se acerca agarrando las cremalleras de su abrigo).

M: ¿qué quieres Ang?

A: (insiste en agarrar las cremalleras de su abrigo y menearlas).

M: tienes que decírmelo Ang, sino no te entiendo.

A: ¿machocas?

M: ¡que te abroche! Vale, ahora mismo, pero acuérdate de las palabras mágicas “por favor”.

(19 abril. Recogiendo para irnos a casa)

M: vamos a la percha a por nuestras chaquetas y esperamos en la fila.

A: pofe, ¿ma chocas por favor?

M: ¡claro, Ang, ahora mismo!

Aquí se observa cómo Ang, ha adquirido la función instrumental del lenguaje (pedir) Halliday (1976) (epígrafe 4.3).

Estos avances en el uso del lenguaje han tenido una influencia clara en la capacidad de Ang de construir frases. Según Molina et al. (1999) a los 3 años comienza la etapa de las primeras frases complejas y, aunque todavía Ang. está lejos de construir enunciados con orden gramatical correcto está en proceso de hacerlo.

- **Hace uso de un léxico variado (4º).**

En este caso ocurre lo mismo que en el ítem anterior, no es que Ang, haga uso de un léxico variado sino que se está acercando a ello. En el momento en que se requiere al niño que hable en todas las situaciones que se crean en el aula, se observa cómo el uso de diferentes palabras se vuelve más activo.

En este caso es destacable que la lectura de cuentos ha hecho que Ang, aprenda palabras nuevas que antes no decía ni comprendía y es que, como asegura Llamazares (2002) en el epígrafe 4.9.4 la lectura de cuentos influye sobremanera en el aprendizaje de nuevo vocabulario.

(Sesión 8: después de la lectura del cuento “la casa de Tomasa”)

M: Ahora me vais a ayudar a repasar todas las partes de la casa de Tomasa, para que no se me olviden, que tiene tantas que no sé si me acordaré después.

M: Bien ¿Qué vemos aquí Ang?

A: una cosina.

M: ¡muy bien una cocina! Y qué hay dentro de esta cocina tan chula que tiene Tomasa?

A: una nevela, una mesa y una vetana.

M: ¡muy bien Ang!, pero yo veo algo más, mira por aquí...

A: ¡uno holno y una satén!

M: muy bien, un horno, los fuegos para cocinar y una sartén, ¡fenómeno!

Es de destacar, que al comienzo de la intervención Ang. no sabía denominar los objetos que se pueden encontrar en la cocina por lo que se aprecia un aumento de su léxico en lo relativo al tema de “la casita”.

- **Capacidad de narrar, inventar o explicar (8º).**

Este es otro de los ítems que ha mejorado significativamente por medio de la intervención de lenguaje oral y su mejora ha estado muy relacionada con el uso de asambleas y conversaciones.

Al comienzo de la intervención, las producciones de Ang. se resumían muchas veces a copias de lo que decían los compañeros o a una simple palabra, pero a base de trabajar el narrado y la explicación de hechos pasados, ha ido adquiriendo cierta competencia comunicativa (Prado Aragonés, 2011, epígrafe 4.4.)

(Sesión 1: noticias del fin de semana)

M: Ang, y tú... ¿qué has hecho este fin de semana?

A: He jubado con los coches (lo acababa de decir Am (niño 11))

(Sesión 10: noticias del fin de semana)

M: cuéntanos Ang, ¿qué hiciste este fin de?

A: he io al acuoduto, con papá y mi mana en utobús

M: ¡qué suerte! Y ¿Cómo se llama tu hermana?

A: Emily.

Actualmente Ang, es capaz de contar lo que ha hecho, aunque sea a través de enunciados cortos y muy sencillos, pero está narrando, está contando hechos pasados y los está ordenando (ha ido en autobús).

Este es un claro ejemplo de cómo crear situaciones comunicativas en la escuela ayuda a superar la desigualdad comunicativa, como afirman Sánchez Cano et al. (2009) en el epígrafe 4.6, porque en el aula ya hay niños que son capaces de narrar hechos pasados con bastante soltura y aunque Ang. está todavía lejos de ese nivel de producción, ha mejorado significativamente en este aspecto.

5.4.5. Conclusiones de la intervención

En el presente apartado nos disponemos a valorar los datos obtenidos del proceso de intervención después de haber sido analizados, haciendo un balance sobre los puntos fuertes y limitaciones del proceso en general.

Primeramente, destacar que el proceso de intervención ha tenido efectos favorables en casi todos los alumnos, como puede verse en la tabla comparativa del Anexo II. Asimismo, se ratifica la necesidad de trabajar de forma explícita el lenguaje oral en el aula que se mencionaba en los epígrafes 4.1., 4.2., 4.3. y 4.4. del marco teórico. Por ello, pueden extraerse las siguientes conclusiones favorables:

- Los alumnos no habían tenido hasta el momento una intervención explícita de lenguaje oral y ha requerido poco tiempo que adquirieran la dinámica de la misma y disfrutaran y aprendieran con ella.
- Puede decirse que ha habido una mejora significativa del nivel de uso del lenguaje en casi todos los alumnos. Ciertamente, esta mejora es más visible en los casos en los que el nivel de uso del lenguaje era bastante bajo, pero puede hablarse de una mejora general si tenemos en cuenta el total de los gráficos (anexo III).
- Existe una estrecha relación entre el nivel de desarrollo del lenguaje del niño o niña y la motivación que tiene por aprender y el interés por las situaciones comunicativas que se proponen en el aula. A este respecto, mencionar que a través del proceso de intervención también se han mejorado significativamente los niveles de atención e implicación de los alumnos/as.
- El método de intervención a través del juego, la conversación, la asamblea y la lectura de cuentos han tenido unos efectos muy favorables en el grado de participación de los niños en situaciones comunicativas y se ha mejorado la calidad de la misma en lo que a lenguaje oral se refiere.

También los juegos de praxias han tenido un gran avance durante el proceso. Al comienzo había niños que no eran capaces de controlar sus movimientos bucofaciales, pero con el tiempo este descontrol ha ido disminuyendo significativamente, y esto ha tenido un gran impacto en las producciones orales de los niños, sobre todo en aquellos casos en los que existía dislalia.

- Al haber centrado la intervención en un tema concreto (la casa) se ha desarrollado sobremedida el vocabulario y los conocimientos de los alumnos/as sobre el tema.

- En estas sesiones era muy importante la actitud de la maestra para con los niños. Su papel era el de guiar el aprendizaje, invitar y motivar a hablar, escuchar atentamente y hacer que los alumnos/as se sintiesen escuchados, porque como mencionaban Monfort y Juárez (1992) la disposición de la maestra es el factor primordial en las situaciones de comunicación.
- La programación de la intervención ha sido adecuada en tiempo y espacio y se ha podido llevar a cabo íntegramente, sin ningún problema e incluso se ha trabajado el lenguaje oral de forma explícita fuera de las horas programadas, lo que ha hecho que los resultados sean más significativos y completos.
- Por último, mencionar que es favorable también haber utilizado la misma estructura de intervención a lo largo de las semanas, porque a través de ella se ha podido ver la evolución de los aprendizajes de los niños de una forma muy concreta, pudiendo establecer comparaciones de similares situaciones de aprendizaje en diferentes momentos de la intervención.

Por otro lado, las limitaciones del proceso de intervención diseñado son las siguientes:

- La primera limitación que encontramos es que el proceso de intervención ha sido corto, si tenemos en cuenta los avances que hemos logrado en el nivel de uso del lenguaje en un mes, pues podríamos asegurar que si esta intervención tuviera más extensión en el tiempo los resultados habrían sido mucho más favorables y se hubiera apreciado mejora en todos los ítems.
- Como se ha mencionado en los aspectos favorables, los mejores resultados están en los niños que menor desarrollo de lenguaje tenían. Por el contrario, los casos que mejores uso de lenguaje tenían apenas han mejorado los niveles de adquisición, por ello, puede hablarse de una limitación en el momento en que la intervención no ha tenido efectos en todos y cada uno de los alumnos analizados.
- Otra de las limitaciones encontradas es que, por razones de espacio, el análisis de datos no ha podido ser tan exhaustivo como me hubiera gustado para el futuro, y es que, las intervenciones han dado mucho más de sí de lo que aquí se muestra, pero aún así se ha podido demostrar de una forma breve cuáles ítems que mayormente se han logrado y de qué forma se ha hecho.
- Que los niños del aula tuvieran 3 años ha complicado en ocasiones el funcionamiento de las sesiones, ya que muchos han aprendido en este tiempo a conversar o a mantenerse sentado y escuchando en una asamblea, aunque por otro lado, esto puede verse como una ventaja si tenemos en cuenta que estaban interiorizando cómo comportarse en las situaciones comunicativas del aula

6. CONCLUSIÓN

Desde que cursé la asignatura de Didáctica de la Lengua Oral y Escrita en el segundo curso de la carrera tuve claro que durante mi formación debía ahondar más en mis nociones sobre lenguaje, porque comprendí que es el motor de todos los aprendizajes en la etapa de infantil y a través del presente trabajo lo he corroborado.

Qué mejor momento de profundizar en estos aprendizajes que a través de la realización de un Trabajo de Fin de Grado y su puesta en práctica durante el Prácticum II. Así pues, comencé a investigar sobre el tratamiento que se daba al lenguaje oral en la escuela y abogar por la necesidad de una enseñanza explícita del lenguaje.

Una vez supe el contexto en el que iba a desarrollar la intervención, traté de ajustar mis necesidades al mismo e investigué acerca de cuáles eran los medios más adecuados para influir en el aprendizaje de los alumnos/as creando un ambiente atrayente y lúdico pero a la vez funcional y coherente con los aprendizajes que pretendía desarrollar.

Esta forma de plantear el trabajo ha tenido una influencia muy positiva en la consecución de los objetivos propuestos, porque he tratado de plantear objetivos alcanzables, factibles, reales y adecuados al contexto.

Así pues, a nivel de investigación se ha reflexionado sobre la influencia del contexto familiar en el desarrollo de habilidades comunicativas y el papel de la escuela a este respecto (objetivo a), siendo la familia un primer contexto importantísimo de aprendizaje y la escuela el espacio idóneo para equiparar este primer contexto de adquisición de la lengua.

Los niños que reciben estimulación oral en casa tienen los mayores niveles de uso del lenguaje. Por eso la escuela tiene que procurar solventar las posibles desigualdades de este primer contexto de aprendizaje, porque no todos los niños tienen en casa la estimulación necesaria para que el desarrollo de su lenguaje sea óptimo (objetivo b). A través del análisis de datos hemos comprobado cómo los niños que mejores niveles de mejora han obtenido eran los que más bajos niveles de uso de lenguaje tenían.

Asimismo, se ha podido comprobar cómo las actividades elegidas para llevar a cabo las sesiones de la intervención han sido adecuadas, porque en todos los casos de mejora se observa un avance en lo que a participación e implicación en las sesiones se refiere (objetivo c).

Por otra parte, a nivel de propuesta didáctica se ha evidenciado cómo la metodología juego y las practicas como la lectura de cuentos, la conversación y la asamblea son beneficiosas en la adquisición de competencias comunicativas e influyen sobremanera en el aprendizaje del LO (objetivos d y e).

En los casos más significativos que han sido analizados, pueden observarse los notables cambios de las primeras sesiones a las últimas de una manera favorable. Por ejemplo, ahora las asambleas y las conversaciones han cobrado más sentido.

En todo momento se ha tratado de crear situaciones de comunicación que favorecieran el desarrollo de la expresión oral del niño (objetivo f) y se ha logrado.

Asimismo, puede hablarse de que hemos iniciado el camino hacia la adquisición de competencia comunicativa, porque hemos mejorado sobremanera la conversación

espontánea, hemos ampliado el vocabulario y hemos creado niños más activos en las situaciones comunicativas que se proponen en el aula (objetivo g).

Cabe destacar, que la intervención no ha consistido puramente en las sesiones fijadas en el calendario, sino que durante el tiempo que ha durado la misma, se ha tratado de aprovechar cada potencial momento en el aula en el que se desarrollara de alguna forma el lenguaje oral de los niños. Esto, inevitablemente, ha tenido un gran impacto sobre los resultados obtenidos.

A continuación, se recogen las principales conclusiones extraídas de la propuesta de intervención diseñada:

1. A efectos, puede decirse que se ha desarrollado el lenguaje de una manera global y se ha pretendido mejorar diferentes áreas a través de diversas prácticas tan distantes como las praxias o la descripción de imágenes.

2. Una de las cosas que se ha fomentado es la interacción en situaciones de comunicación. Se ha entrenado la conversación y este ha podido ser uno de los mayores indicadores de mejora comunicativa en el aula.

3. Esta intervención ha servido para iniciar un camino de búsqueda de la igualdad comunicativa en la escuela, lo cual era la principal premisa que me impulsó a desarrollar este trabajo.

En definitiva, puede decirse que se han logrado satisfactoriamente los objetivos marcados si tenemos en cuenta el tiempo que ha durado la intervención. Y se ha corroborado la importancia de trabajar el lenguaje oral en las aulas a fin de subsanar las posibles desigualdades provenientes del primer contexto de aprendizaje del lenguaje, la familia.

Por último, destacar las competencias generales y específicas del Grado de Educación Infantil que han sido adquiridas con la realización del presente TFG:

- Desde el comienzo de este trabajo he tenido que 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. Me he iniciado en el mundo de la investigación autónoma.
- A nivel de intervención, he planificado mi práctica docente, con un espíritu innovador, tratando de elaborar documentos curriculares adecuados a las necesidades y características de los alumnos y posteriormente, evaluar todo el proceso e interpretar los datos obtenidos.
- He manejado el currículo de lengua y literatura y he aumentado mis conocimientos sobre teorías sobre la adquisición y desarrollo del lenguaje. Así bien, he utilizado estos conocimientos para diseñar situaciones de comunicación e interacción en el aula que mejorasen las capacidades de comunicación oral de los niños.

Por último destacar que en este TFG ha habido mucha implicación personal y una gran motivación por aumentar mis conocimientos sobre la didáctica de lengua, área que tanta trascendencia tiene en la etapa de Educación Infantil, porque no solo es un contenido, sino también un medio de aprendizaje. Asimismo, espero haber realizado una aportación funcional en esta línea.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aymerich, C. y Aymerich, M. (1981). *Para un lenguaje expresivo del niño*. Barcelona: Hogar del Libro.
- Barragán, C. (2005). Lengua oral en aulas multiculturales y plurilingües en educación infantil. En Vidal, E. L. et. Al (2005). *Hablar en clase: Cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar* (31-61). Barcelona: Grao.
- Bigas, S. M. (2008). Lenguaje oral en la escuela infantil. *Revista electrónica digital*, 17, 34-39.
- Bigas, S. M. (1996). La importancia del lenguaje oral en educación infantil. *Aula de Innovación Educativa*. [Versión electrónica]. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 46. de estrategias cognitivas y lingüísticas. *Psyche (Santiago)*, 12(1) 192-209.
- Borzzone, A. M. (2005). La lectura de cuentos en el jardín infantil: un medio para el desarrollo de estrategias cognitivas y lingüísticas. *Psyche (Santiago)*, 14(1), 192-209.
- Cabrera, D. Carrasco, D., Galán, D., Legido, F., Del Río, I., Astorga, J., y Jiménez, M. A. (2005). *Propuesta de actividades para la estimulación del lenguaje oral en Educación Infantil materiales de apoyo al profesorado*. Andalucía.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. *Language and communication*, 1(1), 1-47.
- Cassandy, D., Luna, M., y Sanz, G. (1194). *Enseñar la lengua*. Barcelona: Graó.
- Cazden, C. B. (1991). *El discurso en el aula: el lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Cost, J. M, Irún, M., Llurda, E., Armengol, L y Arnó, E., (2007). *La conciencia lingüística en la enseñanza de lenguas*. Barcelona. Paidós.
- D'Angelo, E., y Medina, A. (1997). La asamblea en educación infantil: su relación con el aprendizaje y con la construcción de la autonomía. *Investigación en la Escuela*, 33, 80-88.

- Díaz, L. J. (2010). Educación física e interdisciplinariedad, una relación cada vez más necesaria. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 11(33), 7-21.
- Domínguez, G., y Barrio, L. (2001). Lenguaje, pensamiento y valores. Una mirada al aula (pp. 24-88). *Madrid, Ediciones de la Torre*.
- Domínguez, G., y Barrio, L. (1997). Los primeros pasos hacia el lenguaje escrito. Una mirada al aula (pp. 35-108). *Madrid, Editorial la Muralla*.
- Ezquerro, A. M. (2013). Competencia comunicativa y transversalidad en contextos multiculturales de L2. In *Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales* (pp. 561-572). Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- Garton, A., y Pratt, C. (1991). *Aprendizaje y proceso de alfabetización: el desarrollo del lenguaje hablado y escrito* (Vol. 21). Grupo Planeta (GBS).
- González- Álvarez, C. (2003). *Enseñanza y aprendizaje de la lengua en la escuela infantil* (pp. 89-112). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Halliday, M. A.K. (1976) *System and function in language*. Londres, Oxford University.
- Hudson, R.A. (1981) *La sociolingüística*. Barcelona, Editorial Anagrama.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. *Sociolinguistics*.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. New York: Pergamon.
- Lipman, M. (1995). *Pensamiento complejo y educación*, Madrid: Ediciones la Torre.
- Llamazares Prieto, M. T. (2002). Dramatización de un cuento: recurso para trabajar la lengua oral en Educación Infantil. *Lenguaje y textos*, (18), 117-131.
- Mayor, M. A. (1994). Evaluación del lenguaje oral. *Evaluación curricular. Una guía para la intervención psicopedagógica*, 327-422.
- Monfort, M. (1985). El idioma materno. *Cuadernos de pedagogía*, (124), 82-85.
- Monfort, M. y Juárez, A. (1989). *Estimulación del lenguaje oral*. Madrid: Santillana.
- Monfort, M. y Juárez, A. (1992). *El niño que habla. El lenguaje oral en el preescolar*. Madrid: Cepe.
- Monfort, M., & Juárez, A. (2002). *Estimulación del lenguaje oral: un modelo interactivo para niños con dificultades* (2ª ed). Madrid: Santillana.
- Monfort, I., y Monfort, M. (2013). Inferencias y comprensión verbal en niños con trastornos del desarrollo del lenguaje. *Revista de Neurología*, 56(Supl 1), S141-S146.

- Molina, M., Ampudia, M., Aguas, S., Guasch, L., & Tomás, J. (1999). Desarrollo del lenguaje. *Actitudes educativas, trastornos del lenguaje y otras alteraciones en la infancia y la adolescencia*. Barcelona, Laertes, 15-27.
- Muñoz, C., & Zaragoza, C. (2011). *Didáctica de la educación infantil*. Barcelona: Altamar.
- Navalón, J. D. (1996). Aprender a usar el lenguaje en la Escuela Infantil. Aula de Innovación Educativa. [Versión electrónica]. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 46.
- Núñez-Delgado, M. P., y 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.
- Núñez-Delgado, P. M. (2003). *Didáctica de la comunicación oral: bases teóricas y orientaciones metodológicas para el desarrollo de la competencia discursiva oral en la educación obligatoria* (pp. 72-120). Grupo Editorial Universitario.
- Prado Aragonés, J. (2011). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI* (2ª ed.). Madrid: La Muralla.
- Puyol, M. (1992). Algunas reflexiones sobre la didáctica de la lengua oral. *Comunicación y Lenguaje y Educación* (16), 119-126.
- Quentel, J. C. (1978). La acción del entorno sobre el desarrollo del lenguaje infantil. *Infancia y aprendizaje*, (3), 55-65.
- Rodríguez, M. E. (1995). 'Hablar' en la escuela:¿ Para qué?...¿ Cómo?. *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, 16(3), 31-40.
- Ruiz, U., y Tuson, A. (1995). Hablar en clase. *Presentación, en Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, (3), 4-7.
- Sánchez -Cano, del Río, M., Mª. J., (1995) *La interacción en el aula. En Hablar en clase (monografía)*. Barcelona: Textos de Didáctica de la lengua y de la literatura.
- Sánchez-Cano, M. S., Ribó, N. E., Muñoz, M. F., Lozano, T. M., Garriga, R. G., Posa, E. F., y Picañol, L. C. (2009). *La conversación en pequeños grupos en el aula* (Vol. 261). Barcelona: Grao.
- Sánchez , R, 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). Universidad de Cantabria, Santander.
- Tierno, J, B. (1989). *La enseñanza, asignatura pendiente* (1ª ed.). Barcelona: Ediciones del Drac.

Tough, J. (1987). *El lenguaje oral en la escuela* (pp. 25-94). Madrid: Visor.

Legislación:

LEY ORGANICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación

ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil

REAL DECRETO 1630/2006 de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil, BOE de 5 de enero de 2007.

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.

ANEXOS

ANEXO I. PROYECTO DE INTERVENCIÓN PARA LA MEJORA DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

SESIÓN 1: “NOTICIAS DEL FIN DE SEMANA”

- Desarrollo:

Conversación entorno a lo que hemos hecho el fin de semana: tras la asamblea matutina de todas las mañanas, nos disponemos a contar lo que hemos hecho durante el fin de semana. La maestra usa el micrófono de quitarse la vergüenza y es la primera en contar sus experiencias, de este modo se ofrecerá un modelo inicial de discurso. Al finalizar su narración, pregunta quién quiere contar dónde ha estado o lo qué ha hecho este fin de semana y todos se impacientan por contar su experiencia, por ello, deben levantar la mano y respetar el turno de palabra hasta que les llegue el micro.

Mientras cuentan sus experiencias, la maestra irá haciendo preguntas para ampliar sus producciones, a la vez que invita a sus compañeros a preguntar sobre las cosas que les llamen la atención. Asimismo, recoge en una frase lo que han contado, para que posteriormente plasmen su narración en el papel a través de un dibujo. Es importante que en el dibujo aparezcan algunos de los elementos que han narrado, para poder escribir su nombre al lado.

Ejercicios de motricidad bucofacial: cuento “la señora lengua se va de paseo”. Como es la primera sesión, presentaremos a la señora lengua y a sus amigos los dientes, a medida que avanza el cuento, los niños tienen que ir realizando los movimientos que estaría realizando la señora lengua en el propio cuento. La maestra es siempre un modelo de actuación.

- Recursos materiales:

- Folios.
- Lápices.
- Cuento de la señora lengua cuyo enlace se encuentra en la bibliografía específica.

- Tiempo: 31 minutos

SESIÓN 2: “RICITOS DE ORO Y LOS TRES OSITOS”

- Desarrollo:

Cuento “Ricitos de Oro”: Se narra el cuento haciendo uso de un pequeño escenario de títeres, la maestra es quien narra y mueve los títeres a la vez. Es una narración activa, donde se hacen continuas preguntas a los niños para captar su atención.

El escenario está dividido en las tres escenas principales del cuento, lo que ayudará a la posterior estructuración que el niño tiene que hacer de forma autónoma para recordar y poder contar él mismo el cuento.

Tras la lectura del cuento, se inicia una conversación en la que se refuerzan las diferentes partes del mismo y lo que ocurre en cada una de ellas. Es importante que sean ellos quienes guíen la conversación y lleguen a las conclusiones, incluso es bueno que tengan que ponerse de acuerdo en el orden temporal de los hechos acontecidos.

Ejercicio de estructuración temporal: Posterior a esta conversación, se les proporcionará un ejercicio de estructuración temporal del cuento y dicho ejercicio se realizará en común. Después, se pasará a las mesas individuales y allí tendrán que hacer una ficha individual en la que recorten y peguen las diferentes partes del cuento en una ficha preparada para la estructuración temporal.

Este cuento será trabajado de diferentes formas a lo largo de toda la semana, una vez llevada a cabo esta sesión, los niños/as conocen el cuento y son capaces de contarlos, así que se jugará con el absurdo, y se dirán disparates para que sean ellos quienes hagan las correcciones.

Cuando después de este modo de contar el cuento nos cercioremos de que lo controlan a la perfección pasarán a ser ellos mismos quienes cojan los títeres y narren el cuento saliendo de uno en uno.

- **Recursos materiales:**

- Cuento Ricitos de Oro.
- Escenario de títeres.
- Títeres.
- Fichas de estructuración temporal.

- **Tiempo:** 47 minutos (la sesión en sí), aunque el cuento se trabaja de diferentes formas en los ratos libres a lo largo de toda la semana.

SESIÓN 3 “¿CÓMO ES UNA CASA?”

- **Desarrollo:**

Ejercicio semántico: preguntas y respuestas sobre las partes de la casa. Para comenzar esta actividad, es necesario repasar cuáles son las diferentes partes de la casa y el uso que hacemos de ellas.

Para ello, se hace uso de una lámina con un dibujo de una casa completa y se van denominando las diferentes estancias de la casa y sus posibles usos. La maestra hace uso del absurdo, como por ejemplo; “- *yo utilizo mi habitación para fregar los platos*”. El fin es que describan lo que ven y a partir de aquí establezcan conclusiones.

A continuación se enseñarán imágenes individuales de las dependencias de la casa que sean más explícitas que la primera. En estas imágenes se incluirán personajes de la

familia realizando las tareas del hogar o situaciones de la vida cotidiana, para tratar también el tema de la igualdad de género y la importancia de participar en casa.

Ejercicio de comprensión: se les proporcionará una ficha con el interior de las partes de la casa en blanco y negro.

Esta casa que se muestra en el ejercicio, tiene una división de 4 estancias diferentes (salón, cocina, baño y habitación). Una vez están todos dispuestos en sus mesas de trabajo se les darán las indicaciones para rellenar la ficha, estas indicaciones tienen como finalidad que discriminen colores y comprendan indicaciones recibidas.

- Pintar de color rojo la habitación donde dormimos.
- Pintar de color verde el lugar donde se hace la comida.
- Dejar en blanco/sin pintar el lugar en el que nos lavamos los dientes y nos lavamos.
- Pintar de azul la estancia en la que vemos la televisión o comemos en familia.

- **Recursos materiales:**

- Láminas con los dibujos de la casa (una completa de todas las estancias y una individual de cada estancia con una situación concreta).
- Ficha de actividad.
- Ceras de colores.

- **Tiempo:** 24 minutos.

SESIÓN 4: “NOTICIAS DEL FIN DE SEMANA”

- **Desarrollo:**

Conversación entorno a lo que hemos hecho el fin de semana: esta sesión tiene la misma dinámica que la del lunes pasado. Cada niño o niña cuenta su noticia y después la plasma en un dibujo. Aunque en esta sesión se incluye una variante nueva, a ver si somos capaces de recordar alguna comida que nos haya gustado mucho el fin de semana. La maestra cuenta, para poner un ejemplo, que ha comido una barbacoa con sus amigos y además aprovecha para preguntar si saben explicar lo que es.

Ejercicio de motricidad bucofacial: cuento “*la señora lengua monta en moto*”. La dinámica del ejercicio también es la misma que la de la semana pasada, pero la historia es nueva.

- **Tiempo:** 30 minutos.

SESIÓN 5: “QUÉ TIENE UNA CASA”

- **Desarrollo:**

En la primera parte de la sesión se aprende la canción de “yo tengo una casita”, que se encuentra en la bibliografía específica. Mientras se canta la canción, que se repite tres veces, se van haciendo variaciones en el volumen de la voz. Se empieza casi susurrando y se va subiendo el volumen hasta casi gritar. Acompañada de estas modulaciones de la

voz, se encuentra una pequeña dramatización de la canción donde los gestos van variando en función de la misma, por ejemplo, cuando se canta susurrando, la casita es pequeña y cuando se canta muy alto, la casita es muy grande.

La canción se irá trabajando en pequeños ratos en el aula hasta que la tengan afianzada, se puede usar, por ejemplo, como cuña motriz entre una actividad y otra.

Ejercicio semántico, “*ponemos nombre a las cosas*”: la segunda parte de la sesión se centra en continuar aprendiendo nuevos conceptos relacionados con los elementos de la casa. Hasta ahora, se ha hablado de aspectos generales, de objetos que suele haber en cada estancia, pero no se habían concretado nombres y aprendido conceptos un poco más elaborados.

Se hace uso de las láminas que utilizamos en la sesión 3 y de tarjetas de vocabulario. Se enseña una estancia, por ejemplo, la cocina y se les invita a que nombren todos los objetos que suele haber en la cocina a partir de lo que ven y lo que saben. En los momentos en que el vocabulario no es tan preciso como debería, la profesora interviene y da opciones, por ejemplo, si dicen que en la cocina hay platos, cubiertos y vasos, llegamos a la determinación de que a todos estos objetos se los puede agrupar bajo la palabra “vajilla”, que es totalmente nueva para ellos. De este modo aprenden palabras más elaboradas y a denominar los objetos de la casa de una forma más precisa.

Estos conceptos se irán afianzando poco a poco mientras dure la intervención, hasta que pasen a formar parte de su vocabulario.

- **Recursos materiales**

- Canción “*yo tengo una casita*”.
- Láminas de la casa..
- Tarjetas de vocabulario.

- **Tiempo:** 29 minutos.

SESIÓN 6: “TODOS LO HACEMOS”

- **Desarrollo:**

Conversación entorno a una observación (láminas de situaciones de la vida cotidiana): se presentan las láminas sobre las que se va a trabajar, y se inicia una conversación con las preguntas de la maestra. Primero se describe lo que se está viendo y posteriormente la conversación se va abriendo a que cada niño o niña cuente sus propias experiencias. Durante la actividad se presentan tres láminas en total:

- Una familia desayunando.
- Una familia limpiando el jardín.
- Una familia haciendo las tareas del hogar.

Son imágenes cotidianas que reflejan aspectos de lo que puede ser el día a día de los niños. Porque todos desayunamos, todos limpiamos, etc. Aunque es interesante hablar

de los matices. Por ejemplo, en la lámina donde se está limpiando, aparecen todos los miembros colaborando, el padre, la madre y los hermanos, por lo que se puede tratar el tema de la igualdad de género.

Se pretende que sean ellos quienes, con ayuda de la maestra, guíen la conversación, aportando sus experiencias o impresiones sobre lo que están viendo. Se requiere un orden en el turno de palabra y cierta coherencia en sus producciones.

Ejercicio fonético, “conociendo los sonidos de la casa”: a partir del video (que se encuentra en bibliografía específica), en el que aparecen las imágenes de los diferentes sonidos que tiene la casa, aprendemos a identificarlos y a imitarlos. Aunque es favorable que antes de que escuchen el modelo, intenten producir ellos el sonido con los conocimientos que tienen.

- **Recursos materiales**

- Láminas.
- Video de los sonidos de la casa, que se encuentra en el siguiente enlace:
<https://www.youtube.com/watch?v=xGuyWxpZocM>

- **Tiempo:** 16 minutos

SESIÓN 7: “NOTICIAS DEL FIN DE SEMANA”

- **Desarrollo:**

Conversación entorno a lo que hemos hecho en el fin de semana: misma dinámica que en las sesiones anteriores (sesiones 1 y 4). Aunque hoy se incluye la variante de que tienen que recordar al menos dos cosas de lo que hayan hecho.

Ejercicios de motricidad bucofacial a través del cuento de “la señora lengua” que hoy “no sale porque hace frío”.

- **Tiempo:** 33 minutos.

SESION 8: “LA CASA DE TOMASA”

- **Desarrollo:**

La sesión comienza con el narrado del cuento “La casa de Tomasa” que trata sobre una niña que construye una casa para ella y su gato. Eempieza haciendo una casa pequeña para vivir los dos, y poco a poco va ampliándola porque van llegando nuevos huéspedes con diferentes necesidades.

El cuento es acumulativo y además juega con pequeñas rimas que facilitan mucho la comprensión al niño. Al final del cuento hay un par de despleables muy interesantes donde se ven las diferentes estancias de la casa con muchos de los objetos que hemos estado viendo en sesiones anteriores, así que todos nos disponemos alrededor de este desplegable y vamos denominando los objetos que ya conocemos y miramos a ver si hay alguno que todavía no sepamos.

Tras la lectura del cuento, iniciamos una pequeña conversación en la que se recogen los principales aspectos del cuento y son ellos, quienes a través de sus producciones me den la información para saber si lo han comprendido bien.

Ejercicio manipulativo “*construimos nuestra propia casa*”: tras la escucha del cuento, nos dispondremos a construir nuestra casa. Haciendo uso de una base de casa con forma de seta, dividida en cuatro estancias principales, nos dispondremos a poner cada objeto en su lugar, de mismo modo que lo hizo Tomasa, a la vez que manipulamos los objetos, los vamos nombrando para ir afianzando conceptos.

- **Recursos materiales**
 - Cuento: “la casa de Tomasa”
 - Casa con estancias divididas.
 - Objetos con velcro.

- **Tiempo:** 19 minutos.

SESIÓN 9: “DIGO LO QUE VEO”

- **Desarrollo:**

Ejercicio de descripción *¿qué veo?*: se hace uso de unas láminas que reflejen situaciones de la vida cotidiana y que no tengan demasiados de detalles en los cuales fijarse, sino que den pie a narrar posibles interpretaciones sobre la situación que se está observando, e iniciar así una conversación.

La actividad se iniciará presentando la lámina e invitando a los niños a contar lo que ven, siempre guardando un orden y respetando los turnos de palabra.

Ejercicio de motricidad bucofacial, *la oca de las praxias*: el juego consiste en tirar en que cada niño tira el dado (con los números del 1 al 3) y avanza tantas casillas como el número que haya sacado, y en la casilla en la que caiga, todos tienen que hacer el gesto que indica la oca. Es una forma original y divertida de hacer las praxias mientras juegan.

- **Recursos materiales**
 - Láminas de descripción.
 - Oca.
 - Dado.

- **Tiempo:** 21 minutos.

SESIÓN 10: “NOTICIAS DEL FIN DE SEMANA”

- **Desarrollo:**

Esta sesión tiene la misma dinámica que las sesiones de todos los lunes (sesión 1, 4 y 7) aunque se incluye la variante de mencionar, al menos, un lugar en el que hayamos estado.

Como todos los lunes, contamos un cuento nuevo de “la señora lengua”, que “*hoy se va al zoo*”.

- **Tiempo:** 28 minutos.

SESIÓN 11: “¿DÓNDE ESTÁ GUGÚ?”

- **Desarrollo:**

Cuento de pictogramas “¿Dónde está Gugú?”: Se trata de un cuento de pictogramas que narra la historia de un monstruo bueno que vive en casa de un niño llamado Alex y juega a esconderse en las diferentes partes de que tiene su casa, en cada pictograma siempre se ve un trocito del cuerpo del monstruo hasta que finalmente hace una fiesta y aparece.

El cuento es repetitivo, sigue todo el rato la misma estructura y se cuenta sin leer, a partir de los pictogramas, por lo que el texto varía en función de a lo que la maestra quiera dar importancia en ese momento.

De este modo, cuando la maestra haya ofrecido un modelo de cómo se narra el cuento, se puede animar a los niños a narrar el cuento del mismo modo que lo hace la profesora.

- **Recursos materiales:**

- Cuento “*¿Dónde está Gugú?*”. De creación propia.

- **Tiempo:** 10 minutos.

SESIÓN 12: “UNA BONITA POESIA PARA FINALIZAR”

- **Desarrollo:**

Poesía de la casita: la última sesión va a estar dedicada a aprender una pequeña poesía que une los conceptos trabajados en la anterior Unidad Didáctica (el cuerpo humano) y la que hemos estado trabajando en el aula tanto en la intervención de lenguaje oral como en los aprendizajes globalizados (la casita).

La poesía ha sido preparada con unos pequeños pictogramas para facilitar su comprensión y memorización.

Cuento de pictogramas “¿Dónde está Gugú?”: hoy serán ellos quienes cuenten el cuento a partir de los pictogramas y del modelo que proporcionó la maestra en la sesión anterior. Irán saliendo de uno en uno e irán contando el cuento a sus compañeros, aunque como no hay un pictograma para cada uno, se repetirá la historia las veces que haga falta para que todos participen. Se animará a los que en ese momento están escuchando la narración de los compañeros, a que hagan aportaciones que hagan esta narración más rica y entretenida.

- **Recursos materiales:**

- Poesía con pictogramas. De creación propia

- **Tiempo:** 24 minutos.

RECURSOS UTILIZADOS

- 1) Cuento de la señora lengua <http://www.fundaciondif.org/Documentos/Praxias-bucofonatorias.pdf>
- 2) Phyllis Root, (2005). *La casa de Tomasa*. Madrid.: Edelvives
- 3) Ejercicio de imitación de onomatopeyas “los sonidos de la casa”
<https://www.youtube.com/watch?v=iYRZrp9siZM>
- 4) Juego de discriminación auditiva a partir del min 1:33
<https://www.youtube.com/watch?v=JZfpKx7IAmk>
- 5) Adivina los sonidos de la casa <https://www.youtube.com/watch?v=hnyywsUbWoe>

ANEXO II: ESCALAS DE ESTIMACIÓN DEL GRADO

A continuación se muestra una comparación de resultados obtenidos al principio (amarillo) y al final de la intervención (verde).

Tabla 1: Comparación de resultados.

	Ant	Cri	da	Mi	Ste	Su	Al	Sa	Ang	Am	Is
ÍTEM A EVALUAR											
1. Utiliza un orden correcto en las frases: sujeto, verbo y predicado.	1	2	3	3	3	3	3	3	1	2	3
2. Crea frases de más de seis palabras.	1	1	2	3	2	2	3	3	1	1	2
3. Incluye elementos prosódicos en sus producciones orales.	1	1	2	2	2	2	3	3	1	1	1
4. Hace uso de un léxico variado.	1	2	2	3	2	2	3	3	1	2	1
5. Capacidad de realizar preguntas que respondan sus intereses y desconocimientos.	1	1	2	2	2	2	2	2	1	1	1
6. Capacidad para describir una imagen, un objeto o una situación.	1	2	3	3	2	3	2	2	1	1	1
7. Aprende y recuerda las rimas y canciones.	2	2	3	3	2	3	3	2	2	1	3
8. Capacidad de narrar, inventar o explicar.	1	2	2	2	2	2	3	3	1	2	2
9. Emplea el lenguaje como medio de expresión y comunicación de sentimientos e ideas.	1	1	2	3	2	2	3	3	1	1	1
10. Es capaz de explicar situaciones, acontecimientos o circunstancias.	1	1	2	3	3	3	3	3	1	2	3

Criterios: 1-No lo hace 2- Empieza a hacerlo 3-Lo hace

ANEXO III: GRÁFICAS DEL ALUMNADO

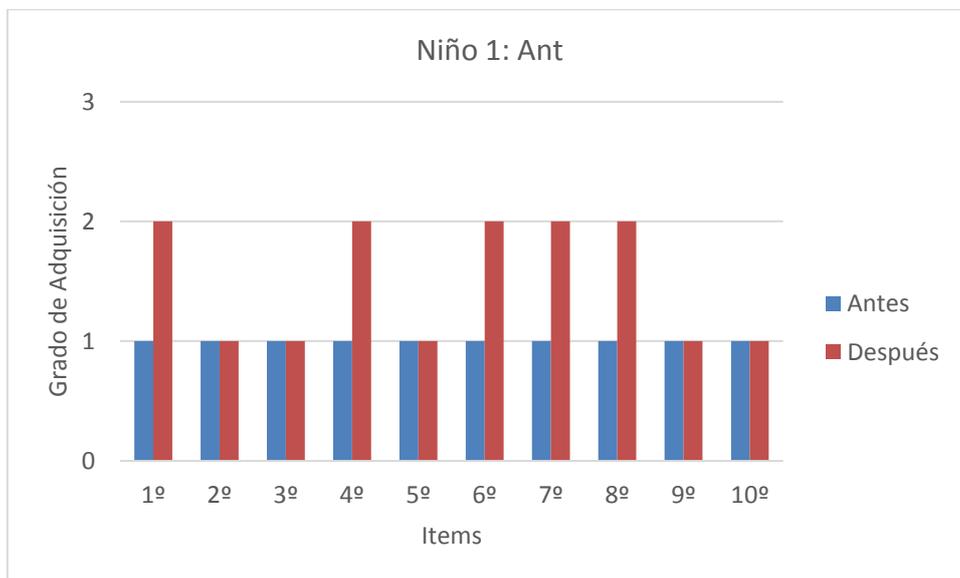


Figura 3. Gráfico alumno Ant.

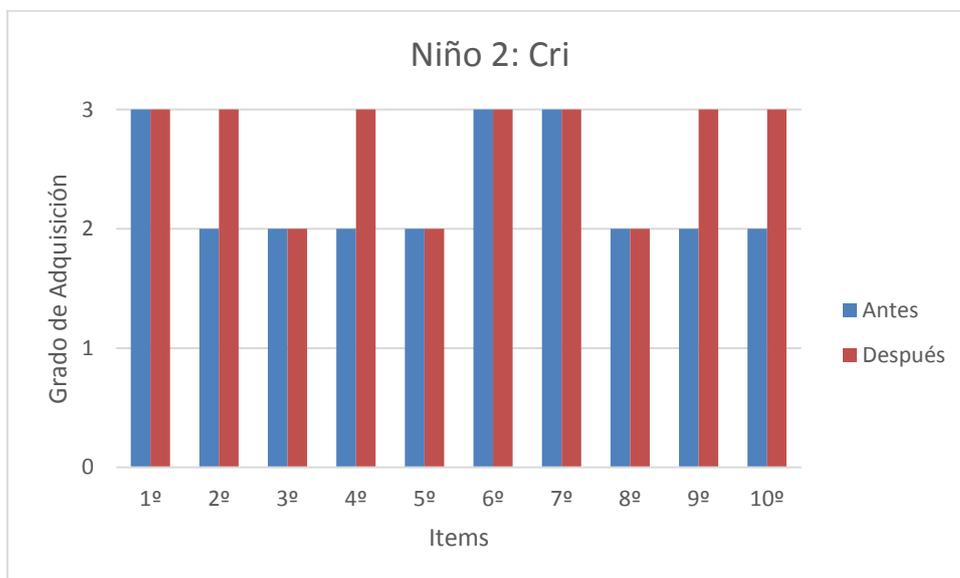


Figura 4: Gráfico alumno Cri.

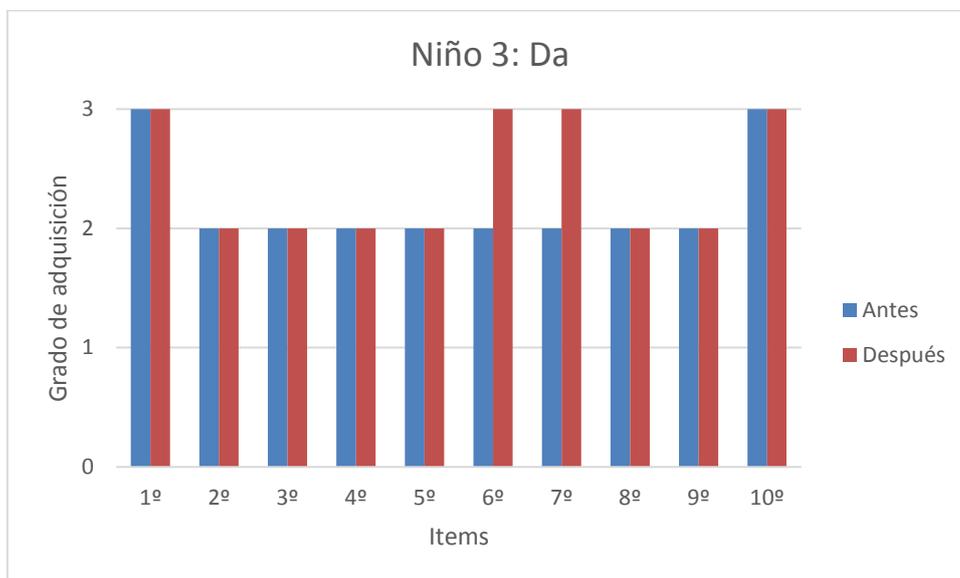


Figura 5. Gráfico alumno Da.

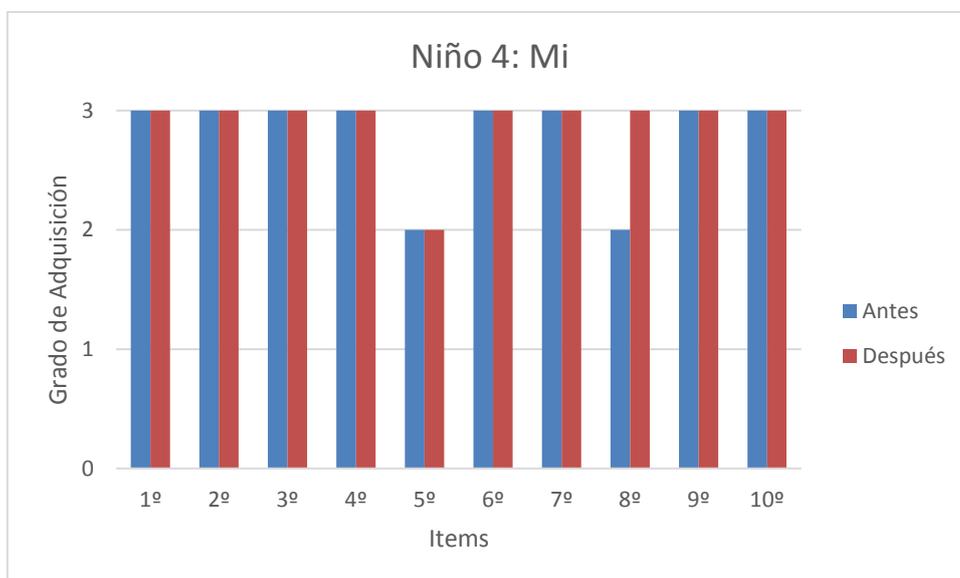


Figura 6. Gráfico alumno Mi.

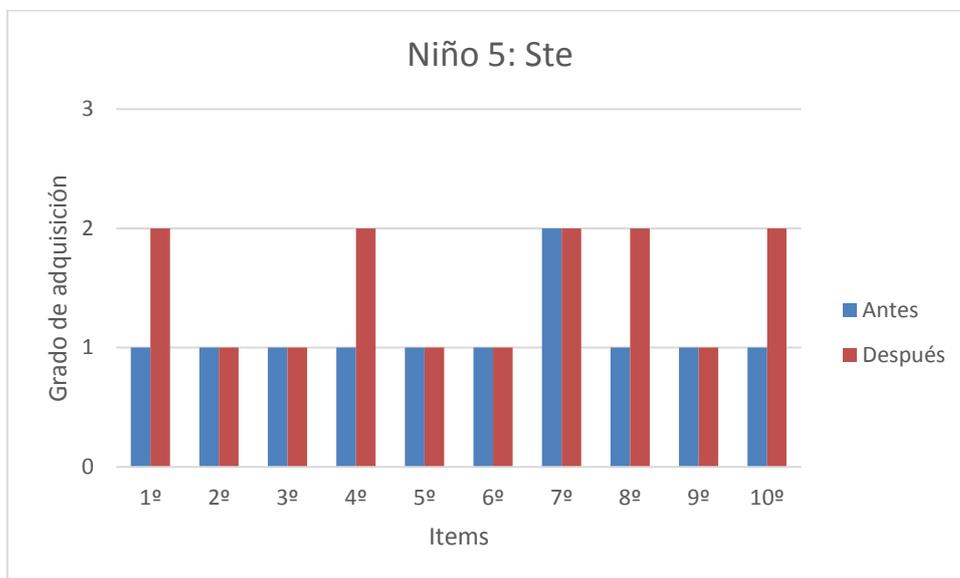


Figura 7. Gráfico alumna Ste.

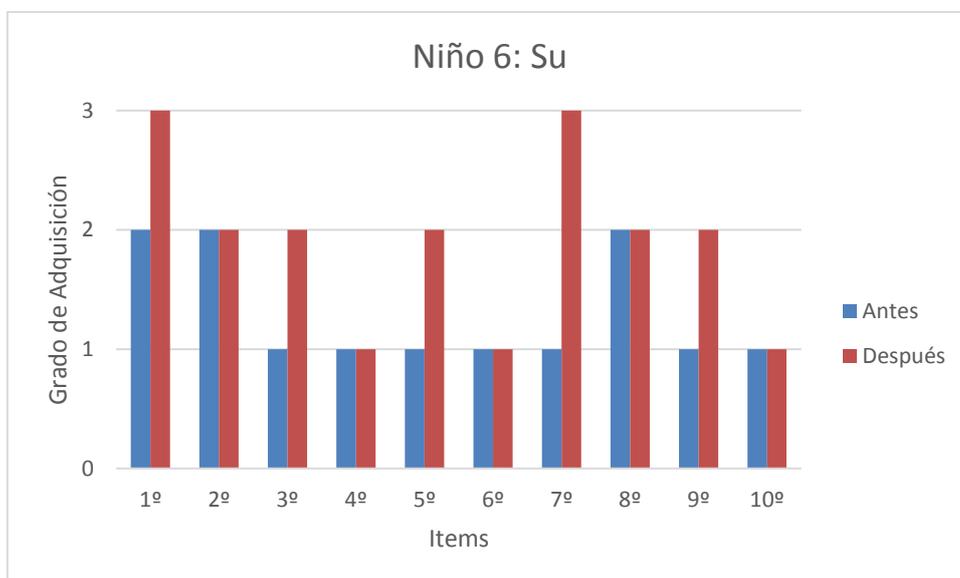


Figura 8. Gráfico alumna Su.

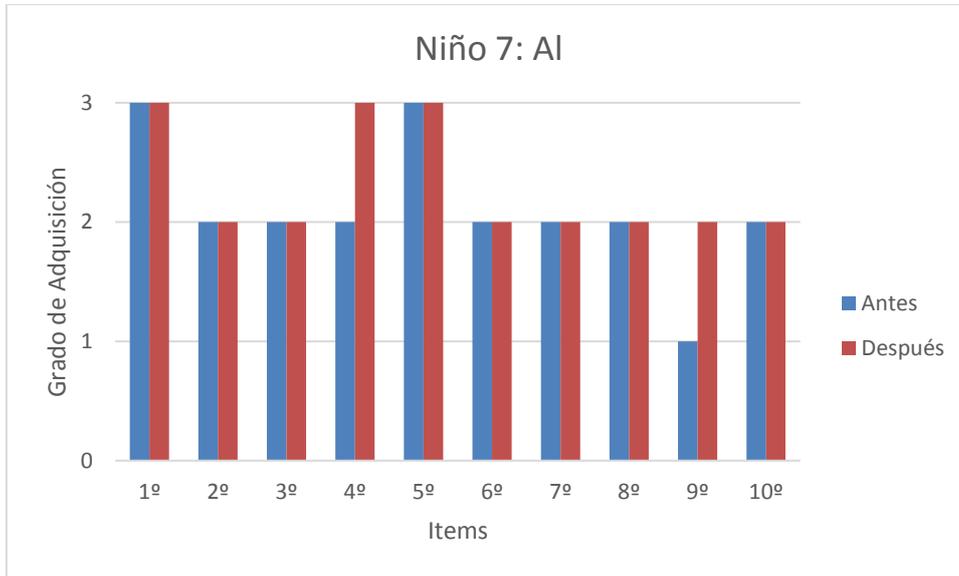


Figura 9. Gráfico alumna AI.

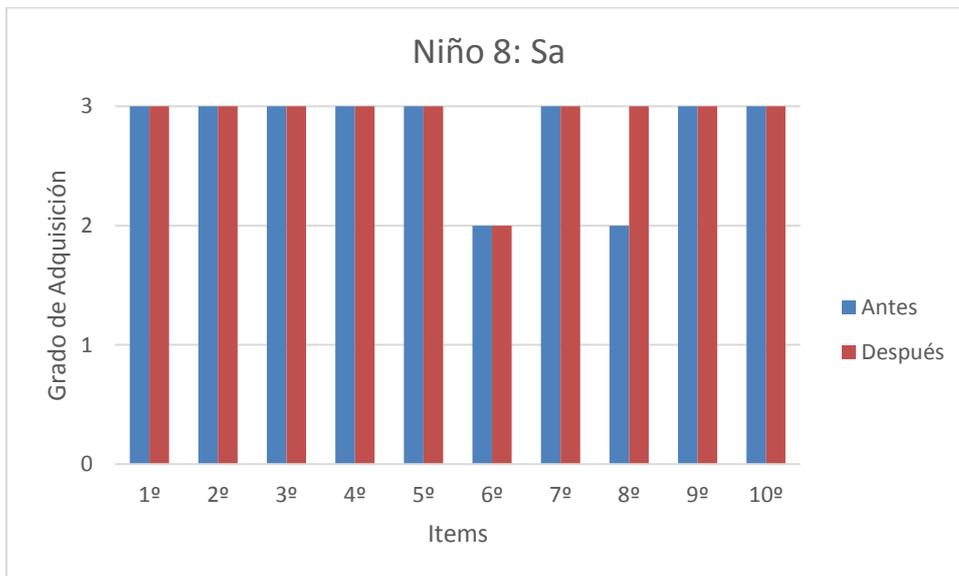


Figura 10. Gráfico alumno Sa.

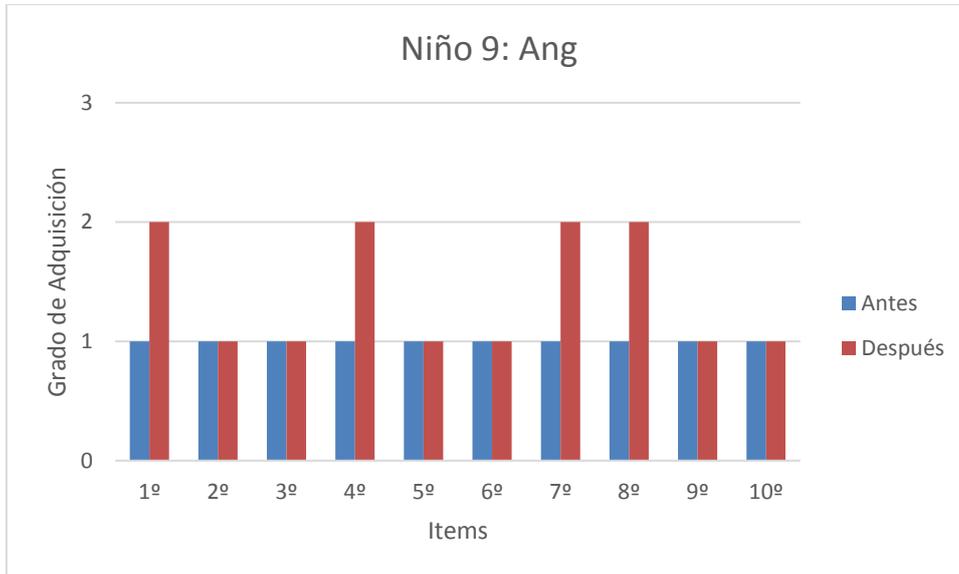


Figura 11. Gráfico alumno Ang.

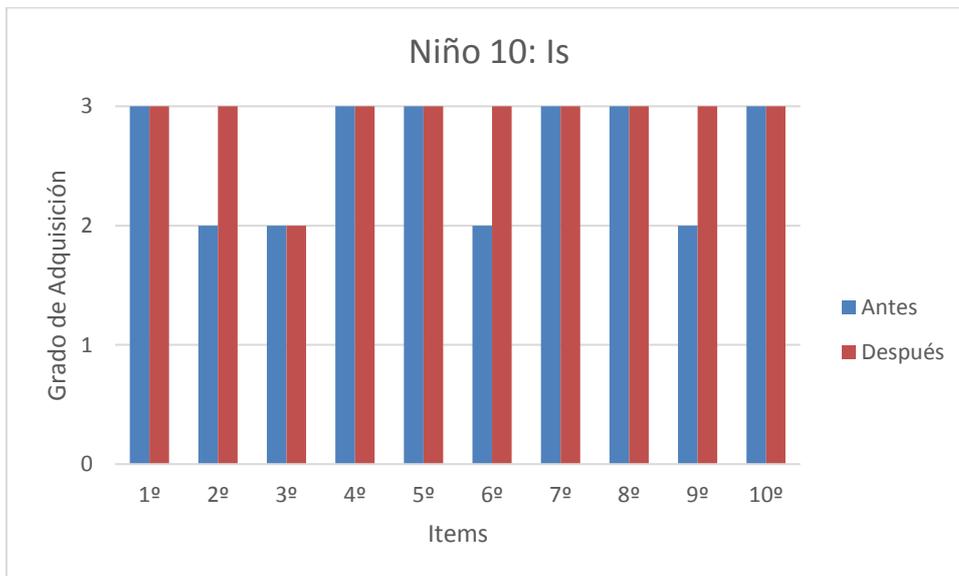


Figura 12. Gráfico alumna Is.

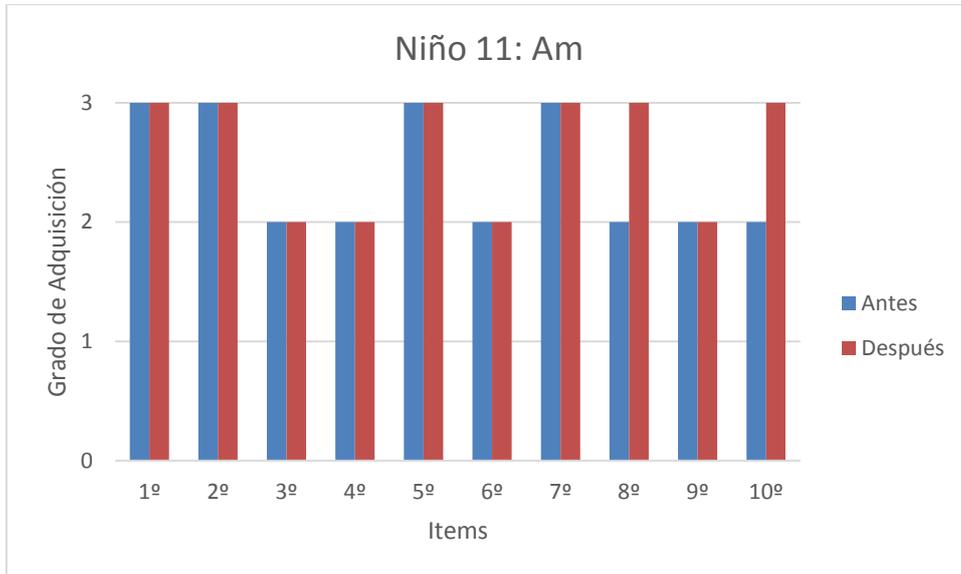


Figura 13. Gráfico alumno Am.

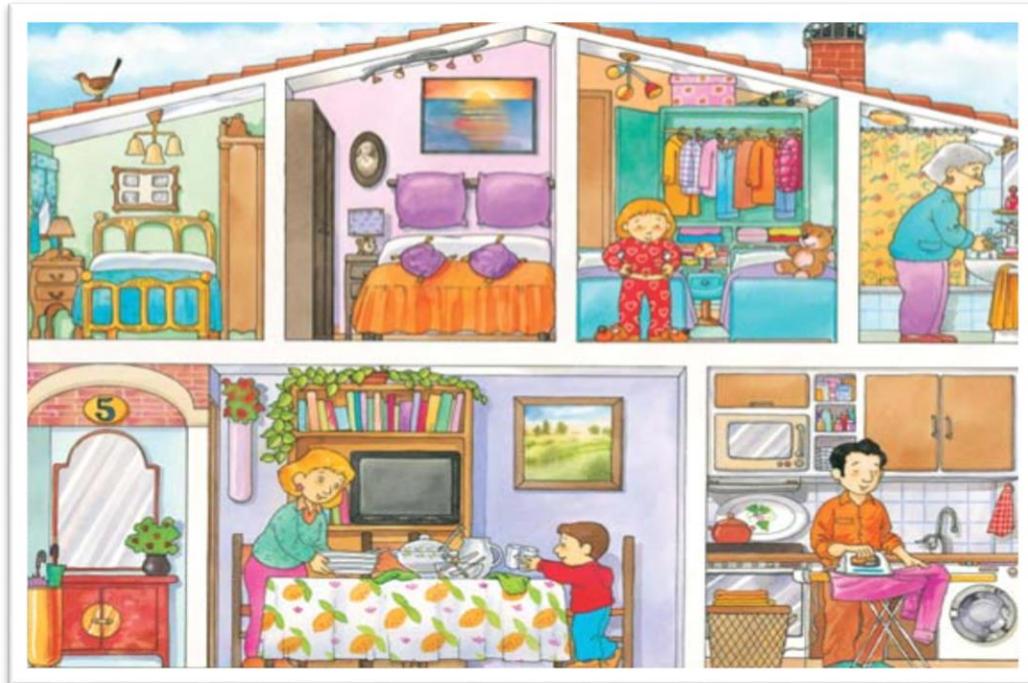
ANEXO IV: RECURSOS DIDÁCTICOS DE LA INTERVENCIÓN

SESIÓN 2: CUENTO “RICITOS DE ORO”

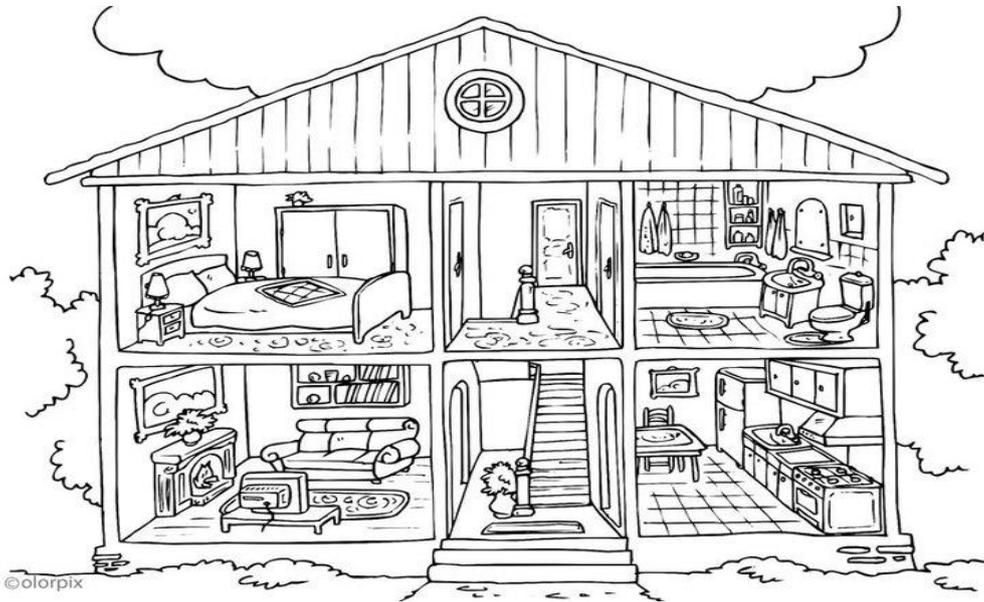


SESIÓN 3: ¿CÓMO ES UNA CASA?

- Miniaturas de las láminas utilizadas



- Ficha de actividad



SESIÓN 5: ¿QUÉ TIENE UNAS CASA?

- Canción “yo tengo una casita”

LA CASITA

YO TENGO UNA CASITA
QUE ES ASÍ, Y ASÍ.

QUE CUANDO SALE EL HUMO
SALE ASÍ Y ASÍ.

QUE CUANDO QUIERO
ENTRAR
GOLPEO ASÍ Y ASÍ.

ME LIMPIO LOS ZAPATOS
ASÍ Y ASÍ.



- Ejercicio semántico



SESIÓN 6: TODOS LO HACEMOS



SESIÓN 8: CONSTRUIMOS NUESTRA PROPIA CASA



SESION 9: DIGO LO QUE VEO

- Imágenes para describir





SESIÓN 11: CUENTO ¿DÓNDE ESTÁ GUGÚ?



SESIÓN 12: POESÍA DE LA CASITA

