



Universidad de Valladolid

Facultad de Educación y Trabajo Social

Grado en Educación Infantil

Curso 2023/2024

TRABAJO DE FIN DE GRADO

“Intervención de las áreas del lenguaje en el aula de
Educación Infantil”

Trabajo presentado por Lucía Fernández Barrios

Tutorizado por Marta Álvarez Cañizo

Valladolid, 2024

Resumen

En el presente Trabajo de Fin de Grado se muestra una propuesta de intervención educativa en el aula de primero de Educación Infantil, con alumnos de 3 y 4 años.

Se observan ciertas carencias lingüísticas en este alumnado por lo que se crea una propuesta de intervención basándose en las cuatro áreas del lenguaje (fonológica, morfosintáctica, semántica y pragmática) para mejorar el desarrollo de este.

Tras poner en práctica dicha propuesta de intervención se realiza una reflexión y unas conclusiones sobre los objetivos planteados.

Palabras clave: desarrollo del lenguaje, fonológica, morfosintáctica, semántica, pragmática, Educación Infantil, intervención.

Abstract

This Final Degree Project shows a proposal for educational intervention in the first year of pre-school, with 3- and 4-year-old students.

Certain linguistic deficiencies are observed in these students, so an intervention proposal is created based on the four areas of language (phonological, morphosyntactic, semantic and pragmatic) to improve language development.

After the implementation of this intervention proposal, a reflection and conclusions are drawn on the objectives set.

Key words: language development, phonological, morphosyntactic, semantic, pragmatic, pre-school, intervention.

Índice

1. INTRODUCCIÓN	6
2. OBJETIVOS	7
2.1. Objetivo general	7
2.2. Objetivos específicos	7
3. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO	8
4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	10
4.1. El Lenguaje	10
4.2. Dimensiones del lenguaje.	11
4.2.1. Desarrollo fonológico	12
4.2.2. Desarrollo semántico	13
4.2.3. Desarrollo morfosintáctico	14
4.2.4. Desarrollo pragmático	14
4.3. Competencia comunicativa	17
4.3.1. Lenguaje no egocéntrico	17
4.3.2. Peticiones.....	18
4.3.3. Habilidades de conversación	18
4.3.4. Variedades del lenguaje	18
4.4. Corrientes sobre la adquisición del lenguaje.....	19
4.4.1. Teoría cognitiva de Piaget	19
4.4.2. Teoría socio-cultural de Vygotsky y Teoría interaccionista de Bruner 20	
4.4.3. Teoría conductista	21
4.4.4. Teoría innatista	21
4.4.5. Enfoque pragmático	21
4.4.6. Teoría de la Mente (ToM).....	22
4.5. Estimulación temprana.....	23
4.6. Metodologías de enseñanza aplicables al lenguaje	26
5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA	28
5.1. Introducción	28
5.2. Contextualización y destinatarios	28

5.3. Objetivos	29
5.4. Temporalización	31
5.5. Actividades	31
5.6. Evaluación	49
6. DISCUSIÓN	55
7. CONCLUSIONES	57
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	59
9. ANEXOS	64

1. INTRODUCCIÓN

Este Trabajo de Fin de Grado llamado “Intervención de las áreas del lenguaje en el aula de Educación Infantil” desarrolla una propuesta de intervención educativa sobre las cuatro áreas del lenguaje (fonológica, morfosintáctica, semántica y pragmática) con alumnado del primer curso de Educación Infantil.

Este trabajo sigue una estructura que comienza con los objetivos que se pretenden conseguir con la elaboración de este. Continúa con la justificación del tema elegido y la fundamentación teórica del mismo. En esta fundamentación teórica se puede encontrar las dimensiones del lenguaje, la importancia de la competencia comunicativa, las principales corrientes del lenguaje, la importancia de la estimulación temprana y las metodologías de enseñanza aplicables al lenguaje.

Para continuar con el trabajo se plasma la propuesta de intervención educativa, en la cual se presenta el contexto en el que se ha llevado a cabo, los destinatarios y el planteamiento de esta, contando además con una introducción, una serie de objetivos, la temporalización, actividades y la evaluación.

Por último, se encuentra la discusión en la cual se ha relacionado las investigaciones con la puesta en práctica, y las conclusiones donde se ha hecho una reflexión sobre la propuesta de intervención y el Trabajo de Fin de Grado. En ella se ha plasmado el cumplimiento de los objetivos planteados, así como las sensaciones de la puesta en práctica de las actividades. Para finalizar se presentan las referencias bibliográficas y los anexos.

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo general

El objetivo primordial de este Trabajo de Fin de Grado es diseñar un programa de intervención para trabajar las distintas áreas del lenguaje en Educación Infantil.

2.2 Objetivos específicos

A partir del objetivo general se plantean una serie de objetivos específicos a conseguir:

- Profundizar en el conocimiento de las cuatro áreas o dimensiones del lenguaje (fonológica, semántica, morfosintáctica y pragmática).
- Diseñar recursos para potenciar estas cuatro dimensiones de manera eficaz en los alumnos.
- Conocer las diferentes corrientes del lenguaje propuestas por diferentes autores.
- Aprender estudios de diferentes autores sobre el desarrollo del lenguaje en Educación Infantil.
- Investigar sobre el desarrollo del lenguaje en la etapa de Educación Infantil.
- Trabajar sobre la nueva Ley de Educación, más concretamente el Área 3. Comunicación y Representación de la Realidad, mediante la cual se establecen las enseñanzas mínimas de Educación Infantil en todo lo relacionado con la comunicación y representación de la realidad
- Investigar en las distintas metodologías que pueden servir para la estimulación del lenguaje en Educación infantil.

3. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO

El lenguaje es un proceso continuo y dinámico desde los primeros años de vida de los menores, mediante el cual las personas representan ideas y sentimientos acerca del mundo con una serie de códigos y un sistema convencional de señales adquiridas (Lahey, 1988). El correcto desarrollo de este permite a los niños obtener habilidades sociales y cognitivas además de habilidades lingüísticas. Dicha importancia del lenguaje en la vida de los niños ha sido el motivo por el que se ha llevado a cabo este trabajo, enfocándose en este tema para la realización del Trabajo de Fin de Grado. Además, otros de los motivos que se ha tenido en cuenta para la elección de dicho tema ha sido la inclusión del lenguaje en las diferentes leyes educativas implementadas a lo largo de los años y la importancia actual de este tema en la vigente Ley de Educación, *Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil*. Esta Ley da gran valor al lenguaje en Educación Infantil implantando así una serie de contenidos y competencias específicas para potenciar y desarrollar el lenguaje en todas sus dimensiones. La Ley de Educación consta de tres áreas básicas en las que se engloban los objetivos y contenidos que deben de adquirir los niños a lo largo de toda su etapa de Educación Infantil. Estas áreas son Crecimiento en Armonía, Descubrimiento y Exploración del Entorno y, Comunicación y Representación de la Realidad, esta tercera y última área es la encargada de trabajar el lenguaje en todas sus dimensiones. Por ello, dado que la Ley de Educación reconoce la gran importancia y necesidad de trabajar el lenguaje en Educación Infantil, se ha querido profundizar sobre ello para ayudar a los alumnos al desarrollo íntegro del mismo.

A partir de los 3 años, es decir el inicio de la etapa del segundo ciclo de Educación infantil, los niños comienzan a ampliar su vocabulario, a la vez que comienzan a usar estructuras gramaticales más complejas y a crear oraciones más desarrolladas. Todo ello ayuda al niño a expresar sus necesidades, sus emociones y sus ideas de forma más precisa (Jiménez Rodríguez, 2020). Además, siguiendo a Díaz (2009), gracias al lenguaje el niño comienza a relacionarse, comunicarse y resolver problemas con el resto de las personas de su entorno. Así los niños irán alcanzando una serie de capacidades interpersonales e intrapersonales desde tempranas edades para conseguir interactuar de manera eficaz.

Los niños expresan a través del lenguaje los conocimientos que tienen adquiridos. Por ello, el lenguaje es un importante signo que marca el nivel o periodo cognitivo en el que

se encuentra el niño. Esto es una clave esencial para que los maestros conozcan y valoren el punto en el que se encuentran sus alumnos cognitivamente hablando (Jiménez Rodríguez, 2020)

La estimulación temprana sobre el lenguaje es esencial en los niños para potenciar un correcto desarrollo de este, alcanzando así un desarrollo íntegro de su persona. La estimulación del lenguaje tiene que ser de calidad por parte de los adultos de su entorno, colegio y familias, potenciando así el desarrollo del lenguaje en las cuatro áreas o dimensiones (fonológica, semántica, morfosintáctica y pragmática), esta estimulación debe ser acorde a la edad y etapa del niño para así conseguir los mejores resultados en el desarrollo del lenguaje.

Es de gran importancia trabajar el lenguaje al completo por lo que en las aulas y en las familias el lenguaje se debe estimular en sus cuatro áreas mencionadas anteriormente para conseguir un desarrollo íntegro. En muchas aulas y familias se entiende por lenguaje únicamente el área fonológica, la cual está más trabajada en las aulas de educación infantil, por lo que es importante hacer hincapié en la importancia de trabajar todas las áreas del lenguaje para conseguir en el niño el desarrollo del lenguaje al completo.

En estas primeras edades es de gran importancia la adquisición del lenguaje para que así los niños consigan desarrollar otros aspectos, como son los cognitivos o sociales. En el aula hay alumnos que dominan más el lenguaje que otros, por ello, es importante trabajar de manera global con todos los niños las cuatro áreas de este. Los docentes tienen que proporcionar oportunidades a sus alumnos para que ellos mismos exploren y practiquen con las diversas áreas del lenguaje, por ello es importante que todos los docentes conozcan el lenguaje en su totalidad y así estimular y trabajar con sus alumnos sobre ello. La escuela tiene que asumir que el lenguaje es un instrumento de comunicación y de representación, además de un medio imprescindible para el desarrollo social y personal del niño, siendo así el medio más útil para la adquisición de los aprendizajes escolares (Gallego Ortega & Fernández de Haro, 2003)

Por todos estos aspectos relevantes citados anteriormente, se ha querido trabajar en un aula de 3 años de Educación Infantil el lenguaje en sus cuatro áreas. Como docente no se está bien formado en la gran importancia del lenguaje para la vida de los niños y este es otro de los grandes motivos por los que se ha querido trabajar el lenguaje desde el plano fonológico, semántico, morfosintáctico y pragmático con todos los niños del aula.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

4.1. El Lenguaje

Se entiende por lenguaje al código o combinación de estos, compartidos por las personas, utilizado de forma arbitraria para representar ideas, conocimientos, emociones o pensamientos. El lenguaje además está regido por una serie de símbolos y reglas (Owens,2003).

El lenguaje es un proceso continuo y dinámico en el cual intervienen factores contextuales como son el entorno familiar o la estimulación que hay dentro de este, por ejemplo; además, intervienen factores individuales como la atención, el carácter o la situación emocional del individuo (Tomasello,2003; Hoff, 2003).

Desde el nacimiento los niños tienen la necesidad de comunicarse de forma involuntaria y egocéntrica. Halliday (1975) realizó un estudio con su hijo en el que observó la presencia de cuatro funciones en los modelos de interacción de los niños. Por un lado, se encuentra la dimensión instrumental, la cual se da cuando el niño quiere algo (“dame”); la dimensión activa de repetición placentera, la cual entra en juego cuando el niño pide más (“hazlo otra vez”); la dimensión expresiva de alegría cuando el niño ve a una persona que quiere o se le da algún objeto placentero para él; y por último la dimensión participativa en una situación, cuando el niño dice “sí”, “no”.

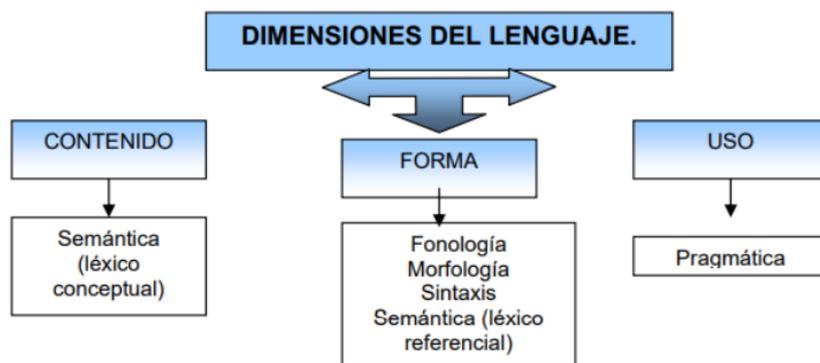
El niño en la escuela desarrolla su lenguaje a través de la interacción con sus iguales y con los adultos, estimulándolo cada día de forma inconsciente. Como afirmaba Bigas Salvador (1996), cuando los niños comienzan la escuela ya tienen desarrollada su competencia comunicativa para utilizarla en la mayoría de las funciones esenciales del lenguaje en interacción con su entorno. Este lenguaje cuenta con ciertas diferencias dependiendo de los niños, esto puede ser consecuencia de alguna dificultad del lenguaje derivada de un trastorno o por las experiencias lingüísticas vividas por ese niño con la familia y su entorno.

4.2. Dimensiones del lenguaje.

El lenguaje tiene una serie de dimensiones y como afirman Bloom y Lahey (1978) el lenguaje es un código que se construye por la interacción entre la forma (fonología, morfología y sintaxis), el contenido (semántica) y el uso (pragmática).

En torno a las dimensiones del lenguaje también encontramos a autores como Herrera, Gutiérrez y Rodríguez (2008), los cuales dan valor a este esquema para explicar la importancia de las dimensiones del lenguaje para la comunicación entre los individuos de una comunidad. Se resalta la interacción entre estas dimensiones, pero dejando constancia de que estas mismas son independientes en cuanto al nivel que se crean. En esta Figura 1 se presentan las dimensiones del lenguaje según Herrera, Gutiérrez y Rodríguez (2008).

Figura 1. Dimensiones del lenguaje.



Fuente. Herrera, Gutiérrez y Rodríguez (2008).

Dichos autores analizan las dimensiones del lenguaje incluyendo en el estudio de estas una serie de componentes y unidades de análisis correspondientes a cada una de las dimensiones. En la siguiente Tabla 1 podemos observar las dimensiones del lenguaje incluyendo los componentes y las unidades de análisis de estas planteadas por Herrera, Gutiérrez y Rodríguez (2008).

Tabla 1. Dimensiones, componentes y unidades de análisis del lenguaje.

<i>Dimensiones</i>	<i>Componentes</i>	<i>Unidades de análisis</i>
<i>Forma</i>	<i>Fonético</i>	<i>Fonema</i>
	<i>Fonológico</i>	<i>Sonido</i>
	<i>Morfosintáctico</i>	<i>Palabra/morfema</i>
<i>Contenido</i>	<i>Sintáctico</i>	<i>Oración</i>
	<i>Semántico</i>	<i>Palabra/morfema</i>
		<i>Morfema</i>
		<i>Palabra</i>
<i>Uso</i>	<i>Pragmático</i>	<i>Contexto</i>
		<i>Discurso</i>

Fuente. Herrera, Gutiérrez y Rodríguez (2008).

En la infancia tiene lugar el desarrollo y la adquisición de estas cuatro áreas del lenguaje. Aunque estas primeras etapas de adquisición del lenguaje se suelen dar de forma parecida en todos los niños, se ha demostrado que se pueden encontrar diferencias individuales entre ellos. Existen diferencias en el inicio del habla de los niños, en el ritmo que se desarrolla el lenguaje y en el estilo del lenguaje que utiliza cada niño. Esto se debe a que los bebés tienen distinto carácter y estilo cognitivo, como los adultos. Los profesionales de la educación conocen estas diferencias entre el lenguaje de los niños y es por ello por lo que deben de respetarlas y trabajar individualmente las necesidades de cada niño (Berko Gleason, 2010)

4.2.1. Desarrollo fonológico

La dimensión fonológica se trata de la percepción y producción del habla por parte del menor. En cuanto a la percepción, los niños son capaces de discriminar los fonemas básicos del habla humana desde los primeros meses de nacimiento. Es a los 6 meses de edad cuando los niños han aprendido a clasificar los sonidos de su idioma. Por otro lado, la producción del habla comienza con una serie de sonidos desde las primeras semanas de nacimiento. Con el paso de los meses, el niño va incorporando otra serie de sonidos, como los primeros sonidos guturales y los balbuceos. A lo largo del crecimiento del niño se van incorporando diferentes sonidos y construcciones arbitrarias que realiza el menor

para comunicarse con su entorno. Por último, el proceso de adquisición de las diferentes clases de sonidos es complejo ya que, hasta los 5 años del niño, hay muchos fonemas que no se acaban de adquirir. El niño comienza a adquirir los fonemas simples comenzando por los nasales, por su menor dificultad, y continuando por los oclusivos, fricativos y líquidos, hasta terminar por los vibrantes múltiples por su mayor complejidad. Además, en este proceso de adquisición fonológica es frecuente en los niños de hasta 6 años las reducciones como “ten” en vez de tren, reducción de un diptongo a un elemento (“dente” en vez de diente), la pérdida del segmento final de la palabra (“lapi” en vez de lápiz) o la omisión de sílabas iniciales átonas (“melo” en vez de caramelo). Todos estos fenómenos son simplificaciones de unas estructuras silábicas por otras. El niño las va experimentando y corrigiendo a lo largo de su etapa de Educación Infantil por lo que, hasta la finalización de esta, es decir, hasta los 5-6 años es normal este tipo de reducciones y no se podría hablar de problemas en el plano fonológico del niño (Jiménez Rodríguez, 2020) Ver Tabla 2 para mayor detalle.

4.2.2. Desarrollo semántico

El plano semántico trata de la comprensión y adquisición del vocabulario para que el niño lo pueda utilizar con una intención comunicativa. Según Nelson (citado por Acosta y Moreno, 1999) en el desarrollo semántico se encuentran diferentes etapas por las cuales el niño va produciendo y adquiriendo vocabulario. Da comienzo con la etapa pre-léxica (de 10 a 15 meses del niño) por la que los niños emiten sonidos para atribuirlos a objetos o situaciones con intención comunicativa, estas suelen incluir gestos deícticos y expresiones faciales. A esta etapa la sigue la de los símbolos léxicos (de 16 a 24 meses del niño), por la cual los menores adquieren un aumento importante del vocabulario para atribuirlo a objetos o situaciones. La siguiente etapa es la semántica (entre los 19-30 meses del niño), en la cual los menores adquieren en torno a 50 palabras de vocabulario y comienzan a realizar producciones de enunciados de varias palabras. Cuando los niños comienzan su etapa de Educación Infantil (3 años) comienzan a relacionar palabras con sinonimia y antonimia, en torno a los 4 años se incrementa el uso de preposiciones, conjunciones, adjetivos y pronombres. Por último, a partir de los 4 años se comienza con el uso de pronombres relativos, preposiciones de espacio y tiempo, conjunciones causales, entre otras (Jiménez Rodríguez, 2020). Ver Tabla 2 para mayor detalle.

4.2.3. Desarrollo morfosintáctico

El plano morfosintáctico trata de la adquisición de morfemas y estructuras gramaticales cada vez más complejas para la elaboración de un discurso con intención comunicativa con su entorno. El niño comienza con una producción inicial de un morfema o estructura gramatical, pero esto no significa su dominio dado que en los más pequeños su utilización regular es posterior a su primer uso. Los niños comienzan con las combinaciones de dos palabras en oraciones incompletas, apareciendo las negaciones o interrogaciones simples. Se continúa con las producciones de tres elementos y la utilización del subjuntivo dando así por finalizado el aprendizaje de oraciones simples. En este momento el niño ya no suele cometer errores de concordancia. A partir de los cuatro años aparecen las primeras subordinadas de relativo, y es hacia los cuatro años y medio cuando el niño adquiere y domina las estructuras sintácticas más complejas como oraciones pasivas o condicionales (Jiménez Rodríguez, 2020). Ver Tabla 2 para mayor detalle.

4.2.4. Desarrollo pragmático

Por último, es importante que el niño desarrolle el plano pragmático para comunicarse de forma eficaz y placentera con su entorno. Este plano trata de la comprensión de la información que se recibe y la producción de información para trasladarla a los oyentes en un contexto conversacional. Los niños, desde tempranas edades, establecen conversaciones para expresar sus emociones, pensamientos o situaciones personales. Poco a poco, el niño aprende a razonar, a construir narraciones cada vez más largas sin la necesidad de que se le interrumpa, y a escuchar a su interlocutor para entablar una conversación más fructífera. A medida que van avanzando en la etapa de Educación Infantil, los niños utilizan frases claras y bien construidas para que su oyente interprete de forma correcta la información, adoptan diversos registros lingüísticos para adaptarse al entorno comunicativo y a sus intereses, o usan repeticiones para intentar clarificar el mensaje a su oyente. Este plano debe ser estimulado desde tempranas edades en el niño para que este pueda comunicarse con su entorno a través de la palabra. En la etapa de Educación Infantil es conveniente que los niños realicen narraciones donde ellos mismos expliquen o informen sobre algún suceso personal, teniendo en cuenta a sus oyentes y con contenidos más complejos cada vez (Jiménez Rodríguez, 2020)

Los menores van consiguiendo una serie de hitos del desarrollo según van avanzando los meses de edad. En todas las áreas del desarrollo, como son el área psicomotriz,

socioemocional, cognitiva, y área de comunicación y lenguaje, existe un intervalo de tiempos donde los niños adquieren ciertos hitos.

En cuanto al área de comunicación y lenguaje, los niños de 3 y 4 años van consiguiendo adquirir ciertos hitos como la diferenciación de los tiempos verbales, logrando también un avance notorio en el ámbito morfosintáctico y fonológico, la producción de oraciones más complejas y comienzan a adaptar su lenguaje a la persona que lo está recibiendo. A continuación, en esta Tabla 2 se indica de forma desglosada los hitos que consiguen los menores en el área de comunicación y lenguaje desde el nacimiento hasta los 6 años.

Tabla 2. Desarrollo de la comunicación y el lenguaje en la primera y en la segunda infancia.

PRIMERA INFANCIA (0-2 AÑOS)	
DESARROLLO DE LA COMUNICACIÓN Y EL LENGUAJE	
EDAD	LOGROS EVOLUTIVOS
Nacimiento- 1 mes	Llanto y vocalizaciones reflejas.
3 meses	Gorjeos.
3,5 meses	Baluceo reduplicativo.
7 meses	Baluceo no reduplicativo.
9 meses	<ul style="list-style-type: none"> - Protopalabras con gestos - Juego el paralelo. - Gestos deícticos
12 meses	<ul style="list-style-type: none"> - Primeras palabras sobre la realidad. - Sustitución funcional gestos y palabras. - Habla telegráfica. - Desarrollo comunicativo y fonológico.
13-15 meses	<ul style="list-style-type: none"> - Simplificaciones. - Reduplicaciones. - Asimilaciones.
15- 16 meses	Etapas de tránsito hacia los recursos presintácticos.
16-18 meses	<ul style="list-style-type: none"> - Gestos simbólicos. - Explosión no generalizada.

- 19-21 meses
- Simplificación de la estructura silábica.
 - Habla telegráfica.
 - Combinación de palabras.

SEGUNDA INFANCIA (3-6 años)

- 2-2,5 años
- Reducción de los procesos de simplificación fonológica.
 - Avance en el desarrollo semántico conformándose campos semánticos.
 - Expresiones de tres elementos (Sujeto, acción y verbo).
 - Morfemas gramaticales y protoartículos.
 - Ausencia del plural y concordancia género-número.
-
- 3-4 años
- Diferencia entre indicativo y subjuntivo.
 - Uso de subordinadas
 - Mayor corrección gramatical.
-
- 4 años
- Avance morfofonológico.
 - Conversaciones con adultos.
 - Adaptan forma del lenguaje a la edad del receptor.
 - Uso de peticiones indirectas para hablar con adultos.
-
- 4,5 años
- Comprensión de oraciones pasivas irreversibles y reversibles.
 - Comprensión de oraciones complejas.
 - Elaboración básica de un discurso conectado.
-
- 5-6 años
- Desarrollo de la conciencia fonológica.
 - Términos subordinados en relación con el término básico.
 - Uso y comprensión de sinónimos y antónimos.

Fuente. Elaboración propia a partir de diversos estudios.

4.3. Competencia comunicativa

El lenguaje se basa en dos competencias esenciales para que las personas adquieran la capacidad de utilizar este en diferentes situaciones. Por un lado, el individuo adquiere la competencia lingüística cuando domina la fonología, morfología, sintaxis y semántica de una lengua; en cambio. Por otro lado, la competencia comunicativa se posee cuando el individuo es capaz de adaptar su lenguaje a la situación social en la que se encuentra, por ejemplo, tratar cordialmente a una autoridad y no a un niño de 2 años. Ser un experto en el lenguaje conlleva a dominar sus reglas y a utilizarlas de una manera adecuada dependiendo de cada situación. (Berko Gleason, 2010)

Como afirmaba Navarro Pablo (2003), los niños desde su primer año comienzan a desarrollar la competencia comunicativa para expresar intenciones. Los menores lo utilizan para la adquisición de determinados elementos de su interés, comenzando con emisiones intencionales como la sonrisa, combinando sonidos y elementos del lenguaje para crear significado y una función de petición. Esta competencia comunicativa continua con el paso de los años ya que es un elemento indispensable para el desarrollo íntegro del lenguaje.

Según el estudio realizado por New Standards Speaking and Listening Committee (2001), los niños en sus tempranas edades comienzan a aprender ambas competencias, sin embargo, es difícil evaluar si el niño adquiere la competencia comunicativa. Esto es así porque los niños se suelen comportar de manera diferente en el colegio que con la familia, incluso hablar de forma diferente a las personas de su entorno que a desconocidos, por lo que es complicado saber su nivel de competencia comunicativa. Para poder conocer mejor el grado de competencia comunicativa se observa la conducta del niño en diferentes aspectos, que son el lenguaje no egocéntrico, las peticiones, las habilidades de conversación y las variedades del lenguaje.

4.3.1. Lenguaje no egocéntrico

En cuanto al lenguaje no egocéntrico, los expertos estudian si los niños se comunicaban de forma egocéntrica como afirmaba Piaget (1926), asegurando que los niños en edad preescolar son egocéntricos e incapaces de adoptar la perspectiva que tienen sus oyentes. En cambio, O'Neill (1996) realizó un estudio donde los niños pedían ayuda a sus progenitores para conseguir un objeto y tenían en cuenta los conocimientos de los adultos a la hora de describir el objeto. Los niños se expresan y se comunican mejor en situaciones

comunes para ellos (Ninio y Snow, 1999) y con objetos familiares para ellos (Yule, 1997). Además, Shatz y Gelman (1973) realizaron un estudio donde los niños de 4 años adaptaban su lenguaje y su forma de expresarse dependiendo si estaban hablando con un niño de dos años o con un adulto, utilizando con el niño de dos años frases sencillas y llamadas de atención como “mira esto”. Por lo tanto, estos autores han concluido que los niños en edad preescolar son egocéntricos dependiendo del contexto y de las tareas con las que se encuentren, viendo en los estudios que las tareas familiares para ellos los motivan haciendo así que su lenguaje no sea egocéntrico.

4.3.2. Peticiones

En cuanto a las peticiones, los expertos dan gran importancia a la destreza comunicativa dado que las personas que la poseen tienen en cuenta el contexto y modifican así el tipo de peticiones que realizan y reciben en diferentes situaciones. Diversos estudios, como el de Ervin- Tripp (1997) afirman que los niños de tres y cuatro años responden adecuadamente a las peticiones con las acciones correctas. Además, los niños comprenden la intención que tienen los adultos con las peticiones indirectas puesto que son frecuentes en el habla cotidiana del niño creando así respuestas automáticas (Leonard, Wilcox, Fulmer y Davis, 1978).

4.3.3. Habilidades de conversación

Las habilidades conversacionales son unos de los aspectos más complejos de la lengua para los niños. La capacidad de adoptar la perspectiva de los demás para tomar turnos de palabras es complicado, dado que los niños no tienen un control preciso del tiempo, por ello recurren a pistas como observar si el emisor realiza algún gesto que de pie a la otra persona a hablar o mantener el contacto visual con el emisor para saber si este ha terminado su discurso (Garvey,1984). El mantenimiento del tema de conversación es otra habilidad compleja para los menores, a medida que el niño va creciendo los temas de conversación son cada vez más elaborados utilizando dispositivos de cohesión como elipsis o reiteración para facilitar el mantenimiento de la atención en el mismo tema (Garvey,1984). En cambio, las conversaciones realizadas por teléfono son complejas para que los niños mantengan el mismo tema de conversación a pesar de que los más pequeños tienen gran experiencia con el teléfono (Warren y Tate, 1992).

4.3.4. Variedades del lenguaje

Por último, existen elecciones en cuanto a las variedades del lenguaje. Estas elecciones se realizan para que el individuo se ajuste a cada situación. En los niños y niñas los

registros del habla son muy parecidos, pero hay algunas diferencias observables. Las niñas tienden a utilizar estilos de habla más colaboradores y mitigados, y mientras los niños suelen utilizar estilos del habla más controladores y menos mitigados que las niñas. Además, las niñas a estas edades suelen describir historias armónicas mientras que las historias de los niños tienden a ser de temática relacionada con conflictos (Sachs, 1987)

En conclusión, la competencia comunicativa es un rasgo esencial para que los niños consigan ajustar su lenguaje a cada situación. Con los componentes citados anteriormente los niños irán mostrando su evolución en la competencia comunicativa, con la que serán capaces de reconocer las características de los diferentes contextos y utilizar así las conductas que se esperan de ellos. Son los familiares de los niños los que los ayudan a conseguir esta competencia comunicativa para que sus hijos se conviertan en ciudadanos correctos en su sociedad y cultura (Schieffelin y Ochs, 1996). Por supuesto, los maestros tienen un papel fundamental en la competencia comunicativa de sus alumnos. Los profesores ofrecen oportunidades a los niños para que hablen con diferentes variantes, situaciones y personas, y así conseguir que los alumnos se comuniquen con eficacia (Chall y Curtis, 1991). Además, es en la etapa de Educación Infantil donde se asientan las bases para el desarrollo de estas habilidades por lo que el docente crea recursos y estrategias para trabajar todas las competencias del lenguaje con los menores (Navarro Pablo, 2003)

4.4. Corrientes sobre la adquisición del lenguaje

Existen diversas teorías acerca de la naturaleza del lenguaje, de su adquisición y de la influencia de ciertos factores. El docente actúa con cada niño dependiendo de cómo considere la influencia de los factores externos sobre el lenguaje del alumno, la estimulación del lenguaje o la naturaleza de este. Autores como Piaget o Vygotsky, entre otros, se han posicionado acerca de este tema creando sus propias teorías sobre el lenguaje. Las teorías que se van a analizar a continuación no son contrapuestas, si no que cada una tiene sus fortalezas y debilidades y se apoyan unas en otras teniendo cada una su ideología.

4.4.1. Teoría cognitiva de Piaget

Piaget, prestigioso psicólogo que aportó grandes descubrimientos sobre la mente infantil, defiende la teoría cognitiva por la cual afirma que el desarrollo cognitivo es imprescindible para el correcto desarrollo del lenguaje (Jiménez Rodríguez, 2020,) En

edades tempranas son necesarias unas bases cognitivas y perceptivas para desarrollar el lenguaje inicial (Adrián et al., 2000). Piaget afirma la importancia del pensamiento en el niño, dado que es el desarrollo cognitivo el que posibilita el lenguaje. En conclusión, con esta teoría se quiere afirmar que el lenguaje no es innato, sino que se va adquiriendo paulatinamente como parte del desarrollo cognitivo.

4.4.2. Teoría socio-cultural de Vygotsky y Teoría interaccionista de Bruner

Otras de las teorías más significativas en cuanto al desarrollo del lenguaje son la teoría socio-cultural defendida por Vygotsky y la teoría interaccionista de Bruner. Ambas dos defienden la interacción social como elemento fundamental para adquirir y desarrollar el lenguaje.

Vygotsky (1926) afirma la importancia de la interacción del niño con su entorno. Las personas más cercanas al menor le facilitan conversaciones que le servirán al niño de guía para su aprendizaje total. Estas conversaciones necesitan del lenguaje por ello este autor afirma que el lenguaje necesita de la interacción del niño con su entorno para desarrollarse de manera eficaz. El entorno ofrece al niño herramientas para resolver sus problemas a través del lenguaje o realizarle un andamiaje para su aprendizaje completo. Además, Vygotsky afirma la importancia de entender el lenguaje en su contexto cultural, dando gran valor a la Zona de Desarrollo Próximo del niño. La ZDP (Zona de Desarrollo Próximo) se define como aquella parte del conocimiento del niño que este no puede descubrir por sí mismo, si no que necesita de la ayuda del adulto o de un igual que ya domine este conocimiento, así el niño resolverá los problemas y dudas que tenga al respecto. Las teorías interaccionistas se basan en este modelo de la ZDP y por ello de la importancia del entorno y del contexto para el desarrollo óptimo del niño. Vygotsky realiza aportaciones para el ámbito educativo, como los procesos de aprendizaje como guía para los procesos de desarrollo y la intervención de otros miembros del entorno que participan como mediadores entre la cultura y el individuo (Carrera y Mazzarella, 2001).

Bruner (1986) se apoya en las afirmaciones de Vygotsky reiterando la importancia del entorno y la interacción de este para el desarrollo del menor. Además, afirma que los niños adquieren desde pequeños la coordinación léxico-gramática por la cual son capaces de realizar una frase donde su gramática y su léxico sean correctos. Según Jiménez (2010), el modelo interaccionista permite al menor aprender el lenguaje de forma activa y adaptativa porque este está sometido al contexto lingüístico en el que se encuentra.

4.4.3. Teoría conductista

Asimismo, se encuentra la Teoría conductista defendida por autores como Skinner o Pavlov que está basada en el conductismo. Esto es una corriente de pensamiento psicológico con gran repercusión teórica y práctica en lo que conlleva a la explicación del aprendizaje y del desarrollo del lenguaje. Esta Teoría afirma que el sujeto aprende a asociar un estímulo o un acontecimiento significativo con una conducta propia. En el caso del lenguaje ocurre lo mismo, este se mantiene y se amplía cuando es reforzado. Estos autores pretenden explicar el desarrollo del lenguaje humano a través de las leyes del condicionamiento clásico y operante. Según Skinner (1981) existen dos tipos de condicionamiento para conseguir el desarrollo de cualquier área como puede ser el lenguaje. Mediante el condicionamiento clásico se consigue el aumento del léxico, explicando que las palabras son estímulos condicionados que se asocian a estímulos incondicionados, es decir el significado de la palabra. En cambio, la producción del lenguaje se crea con el condicionamiento operante porque esta producción será moldeada por refuerzos positivos o negativos para conseguir un lenguaje parecido a los adultos de su entorno. Según Skinner (1957), para conseguir el aprendizaje del lenguaje en el niño es necesario que los estímulos que refuerzan la conducta estén seguidos de una respuesta inmediata, es así cuando el menor comenzará a adquirir aprendizaje.

4.4.4. Teoría innatista

Por otro lado, la Teoría innatista defiende una dotación genética innata en el cerebro de todos los seres humanos, la cual influye de manera crucial en el aprendizaje del lenguaje. Autores como Chomsky (1969) afirman que los humanos nacen con el denominado mecanismo LAD (Language Acquisition Device) que, basándose en una serie de reglas, busca una relación del lenguaje con las estructuras mentales del individuo para poder producir y adquirir así cualquier lengua.

Chomsky da gran importancia al poder creativo de los niños, sobre todo en el lenguaje, ya que autores anteriores únicamente daban importancia a la imitación para la producción del lenguaje. Este autor afirma la gran capacidad de los niños para adquirir lenguas, siendo la exposición del niño a las lenguas y uso la mejor manera de aprenderlas inconscientemente (Chomsky, 1969).

4.4.5. Enfoque pragmático

No hay ninguna teoría que hable específicamente del enfoque pragmático, pero, con los años, se ha visto la gran importancia de este modelo para el correcto uso del lenguaje en

todos los contextos del menor. Este modelo profundiza en el aspecto conversacional y las narraciones para la adquisición del lenguaje en los menores. Estos aspectos se pueden involucrar en la escuela y en el entorno familiar del niño para facilitar en este la adquisición de sintaxis, fonología y semántica de la lengua (Jiménez Rodríguez, 2020)

Aunque Bruner fue un discípulo de Vygotsky, trabajando sobre la Teoría Interaccionista, muchos autores le consideran también como uno de los más importantes en este enfoque. Bruner (2001) también defendía la importancia de ver el aprendizaje como un proceso activo en el que es el menor el que adquiere los conocimientos a través del pensamiento y de la interacción con su entorno cercano. Este último aspecto es fundamental para este autor ya que afirma la importancia de la experiencia, la cual se consigue a través de la interacción con sus iguales o con los adultos, para adquirir nuevos conocimientos. Según Bruner el maestro debe ser una guía para facilitar al menor su aprendizaje activo, y en el caso del lenguaje se debe proporcionar herramientas al menor para que experimente libremente con la lengua junto a sus iguales y adultos.

4.4.6. Teoría de la Mente (ToM)

Por último, se han realizado estudios que relacionan el lenguaje con la Teoría de la Mente (ToM). Según Premack & Woodruff (1978) la Teoría de la Mente es la capacidad para explicar, predecir e interpretar la propia conducta y la de otros en estados mentales como imaginar, creer, sentir, etc. Según el estudio de Adrián et al. (2000), las habilidades lingüísticas y las competencias sociocognitivas tienen mucha relación en los niños de entre 3 y 5 años, es decir, en la etapa de Educación Infantil. Es necesario un mínimo desarrollo del lenguaje sintáctico y semántico para que se pueda dar la Teoría de la Mente, todo ello muestra la importancia de las habilidades lingüísticas en el desarrollo cognitivo.

La mayoría de las teorías tienen un aspecto fundamental en común, y es la importancia de la interacción del menor con su entorno para desarrollar su lenguaje. Los adultos deben dar herramientas al niño para que este experimente el lenguaje por sí solo y comience a adquirirlo de forma eficaz. Aunque, como defiende la Teoría Innatista, el menor nazca con una dotación genética en el cerebro para la adquisición del lenguaje, este no se desarrollará del todo si el niño no interacciona con el entorno para comunicarse, adquirir vocabulario u otros elementos esenciales del lenguaje. Con todas estas Teorías se puede llegar a la conclusión de que no hay una teoría correcta sobre las otras, si no que la

adquisición del lenguaje necesita de todos los factores posibles que defienden los autores citados anteriormente, como por ejemplo la interacción con el entorno y el desarrollo cognitivo, para que el menor adquiera íntegramente el desarrollo del área comunicación y lenguaje

4.5. Estimulación temprana

En los primeros años del menor tiene lugar una etapa crítica dado que es cuando se configuran las habilidades motrices, perceptivas, cognitivas, sociales y lingüísticas, y que, gracias a ellas, el niño tendrá una equilibrada interacción con el mundo que lo rodea. Es por ello por lo que estos primeros años de vida se debe trabajar y dar recursos a los niños para comenzar a explotar sus habilidades y capacidades para su completo desarrollo.

La estimulación es una de las propuestas más importantes para desarrollar todas las cualidades del niño. Realizar dicha propuesta de forma temprana permite desarrollar sus capacidades de forma más eficaz porque así los niños activaran sus estímulos mediante actividades motivadoras para ellos. Según Stein (2010), la estimulación es alentar el talento que tienen los niños de forma innata para así aprender con mayor facilidad, teniendo en cuenta los periodos sensitivos y cognitivos de cada menor. Por ello Stein (2010) afirma que estimulación podría compararse con motivación porque mediante los estímulos los niños aprenden y adquieren seguridad y confianza.

La estimulación temprana se puede desarrollar en múltiples acciones que ayudan en el desarrollo cognitivo del niño desde edades cortas hasta todo el periodo de sus vidas (Muñoz, 2013). Es la neuroeducación una de las ciencias que estudia la importancia de la estimulación temprana, afirmando que la clave está en la conexión entre los hemisferios cerebrales que se activan mediante actividades creadoras de aprendizaje, estimulando así el desarrollo de habilidades y destrezas en los niños de educación infantil (Avendaño, 2015).

Centrándose en el lenguaje, Roca (2013) afirma que este es un instrumento principal en la etapa inicial de los niños para su comunicación, socialización, desarrollo cognitivo y la interacción con el ambiente que los rodea. La estimulación temprana del lenguaje activa las habilidades del habla haciendo que el niño aprenda a resolver problemas, como, por ejemplo, superar actos impulsivos planificando y expresando su propio comportamiento.

La estimulación es sencilla de realizar y proporciona al niño las estrategias necesarias para el desarrollo completo de sus habilidades, mejorando su desempeño en sus futuros

etapas escolares y laborales (González Zúñiga, 2007). El ritmo del desarrollo del lenguaje del menor puede variar ya que la adquisición y desarrollo de este depende en parte del entorno que le rodea. Como afirmaba Vygotsky el niño al nacer hereda las capacidades filogenéticas pero el desarrollo del lenguaje estará condicionado por las características que le proporcionará su entorno social (Carrera y Mazarella, 2001). Por ello es esencial que el medio social que lo rodea le proporcione herramientas al niño para activar la estimulación del lenguaje y así desarrollarlo de forma íntegra.

Además, la estimulación temprana es válida para corregir, compensar o prevenir alteraciones del lenguaje en los niños. En los casos de los problemas de la comunicación, es importante corregirlos en el ambiente cercano al menor para establecer con facilidad interacciones lingüísticas e interpersonales, dado que en este ambiente el niño expresa sus intereses, necesidades y sentimientos siendo a la vez una fuente de regulación de la propia actividad (Fernández Pérez, 2005). Por ello, la estimulación es importante para compensar o evitar la mayoría de las alteraciones del lenguaje que aparecen en la primera infancia, teniendo un impacto negativo en el desarrollo global del niño, afectando a sus relaciones sociales, como también a las habilidades cognitivas y afectivas (Schonhaut & Maggiolo, 2012).

El desarrollo del lenguaje en el niño comienza desde el nacimiento. Durante los primeros meses se puede estimular el lenguaje a través de cuentos y canciones. En el primer año del menor tiene lugar la formación de las bases de la comunicación gracias a las interacciones con su entorno. Para estimular esta primera etapa, es muy importante la mímica facial, la entonación, la pronunciación correcta, fomentar el balbuceo, etc. Según van avanzando los meses, el niño va adquiriendo el lenguaje de su entorno, de aquí la importancia de que los adultos utilicen una correcta entonación, pronunciación, etc. Entorno a los 2 y 3 años el niño se encuentra en la máxima etapa de desarrollo del lenguaje, por ello su entorno tiene que proporcionarle recursos para trabajar y adquirir el lenguaje. Para ello, los adultos pueden conversar con el menor, utilizar marionetas para que el niño converse con los personajes o potenciar los juegos de rol para favorecer el interés del niño por comunicarse. En el colegio esta estimulación tiene que continuar basando las actividades a sus gustos e intereses para incentivar el uso del lenguaje. Además, es de gran importancia utilizar del refuerzo positivo para motivar la incorporación de nuevo vocabulario y fonemas por parte de los menores. Los maestros

deben de aprovechar cada oportunidad para motivar a sus alumnos al uso del lenguaje de forma libre y sin miedo al fracaso (López Salas y Puebla Caballero, 2014).

Gracias a la estimulación del lenguaje los niños pueden ver una mejora en ciertas habilidades de su desarrollo como por ejemplo audición y lenguaje. En el estudio que veremos a continuación se ha observado las capacidades de los niños y la relación de ciertas habilidades como Audición y lenguaje y Personal social. Para este estudio se realizaron actividades metodológicas con niños de educación infantil para ver la necesidad de la estimulación temprana de las diferentes áreas a estudiar, aplicando una escala de frecuencia y unos porcentajes para su posterior evaluación de los datos. Este estudio se realizó para observar las habilidades y destrezas de diferentes áreas en los niños. En el se evalúa, entre otras dimensiones, la de personal social y la dimensión de audición y lenguaje en niños de 3 a 6 años. Podemos ver en la Tabla 3 que la mayoría de los niños que realizan el estudio (un 53,6%) tiene baja capacidad de destreza en el ámbito de audición y lenguaje, viendo en el estudio que se encuentran en un nivel de alerta, estando solo un 1,4% de estos menores en un nivel alto en este ámbito.

Tabla 3. Destreza sobre Audición y lenguaje

Audición y lenguaje					
Estimación	Frecuencia	Porcentaje	Media	Mediana	Desviación estándar
Alerta	37	53.6 %			
Medio	25	36.2 %			
Medio alto	6	8.7 %	1.58	1.0	0.715
Alto	1	1.4 %			
Total	69	100 %			

Fuente. Pérez Constante, Tramallino y Peñafiel Gaibor (2020)

Además, en este estudio se observan otras variables como la de personal social, viendo que la relación entre la variable “audición-lenguaje” con la variable “personal social” es evidentemente notoria y positiva en niños de Educación Infantil, queriendo decir con esto que los niños que presentan un alto coeficiente en audición y lenguaje suelen tener un alto coeficiente en la variable personal social siendo así un individuo con alto grado en

socialización gracias a su capacidad lingüística. El estudio afirma la importancia de estimular a los niños en todas las áreas para un desarrollo íntegro del menor. Además, este estudio corrobora la necesidad de la estimulación de los niños en el área de Audición y Lenguaje para desarrollar transversalmente habilidades en otros ámbitos del menor.

4.6. Metodologías de enseñanza aplicables al lenguaje

En Educación Infantil se encuentran diferentes metodologías con las que los docentes exponen contenidos a sus alumnos para que estos adquieran una serie de conocimientos y habilidades. A lo largo del tiempo se han ido aumentando los tipos de metodologías que se utilizan en el aula, a continuación, se van a ver algunas de las más importantes.

Una de las metodologías es el aprendizaje cooperativo mediante el cual los alumnos aprenden a trabajar con sus iguales y a resolver problemas que surgen a lo largo del aprendizaje. Todos los niños tienen que aprender a trabajar en equipo para ajustarse al entorno en el que viven con una sociedad que los rodea en el presente y en el futuro (Johnson & Johnson, 2017). Además, como afirmaba Johnson & Johnson (1994) este tipo de metodología favorece las relaciones interpersonales con las personas de su entorno logrando, mediante el esfuerzo colectivo, una buena convivencia.

Otra de las metodologías más utilizadas actualmente en las aulas de Educación Infantil es el aprendizaje basado en el pensamiento. Esta metodología incentiva las habilidades de pensamiento del niño para comprender los conceptos presentados y así adquirirlos de una manera consciente. Los autores Swartz, Costa, Beyer, Reagan y Kallick (2017) aseguraban que los menores aprenden mejor los nuevos conocimientos con la escucha activa, el razonamiento y la comunicación con sus iguales y adultos. El alumno debe ser una persona activa en el proceso de aprendizaje para que este adquiera los conocimientos de forma práctica, real y motivadora.

La metodología de Gamificación se suele ver en todas las aulas de Educación Infantil. Esta consiste en partir del juego motivador para que el alumno aprenda ciertos contenidos. Es una metodología que incentiva el aprendizaje a través de la motivación y el entretenimiento de los menores dado que se divierten con el propio juego (Contreras y Eguía, 2016). Esta metodología permite al alumnado ser consciente de sus fortalezas y debilidades en un entorno de diversión, siendo posible cometer errores y aprendiendo de ellos a través del juego (Fandos y González, citados en Igado, 2013).

Por último, hay dos métodos que están empezando a implantarse cada vez más en las aulas de Educación Infantil por sus beneficios que dan a los menores. Estos son el método Pikler y el método Amara Berri. Por un lado, el método Pikler se basa en las interacciones del niño con el entorno para su desarrollo autónomo, siendo el adulto el que acompaña al menor en su descubrimiento. Como afirmaba Emmi Pikler (2016), “Intentar enseñar a un niño algo que puede aprender por sí mismo no sólo es inútil, sino también perjudicial”.

Por otro lado, el método Amara Berri se basa en el proceso vital para el desarrollo de los niños fomentando una mente activa y crítica para que al alumno encuentre motivación en el aprendizaje (Amara Berri, s.f.). Este método trabaja utilizando áreas de la vida cotidiana y cercana del alumno, respetando todos los ritmos de aprendizaje y donde los menores aprenden gracias a sus propias capacidades. El alumno, a través de actividades cotidianas como el juego, imita situaciones del adulto desarrollando así distintas competencias. Como afirmaba el autor Garagordobil (2009), el juego en el niño es como el trabajo en el adulto, es una necesidad para él.

La riqueza de las metodologías es saber utilizar lo mejor de cada una de ellas para aplicarlas en el aula de Educación Infantil. No hay ninguna mejor que todas juntas, por lo que el docente debe saber extraer las fortalezas de cada una y aplicarlas en su aula dependiendo de las necesidades de cada alumno. En un aula de Educación Infantil hay diversidad en cuanto al alumnado por lo que cada niño aprenderá de una forma diferente, por ello el docente debe de examinar estas situaciones y saber dar a cada alumno los recursos necesarios utilizando dichas metodologías.

5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

5.1. Introducción

La propuesta didáctica presentada a continuación consta de ocho sesiones en las cuales se ofrece a los niños tres actividades para trabajar las áreas del lenguaje (fonológica, semántica, morfosintáctica y pragmática). Cada sesión está compuesta por una actividad de inicio, una actividad de desarrollo más completa y una actividad final para afianzar y evaluar los conceptos trabajados anteriormente.

En cada sesión se trabaja fundamentalmente un área del lenguaje, aunque en algunas actividades se trabajan varias áreas de manera transversal. El área fonológica es la que más se trabaja en esta propuesta de intervención ya que, realizando una evaluación inicial en el aula, se ha considerado que esta área era la que menos manejo adquirido tenían los niños.

Todas las sesiones se realizan con la temática de la primavera, ya que es un proyecto que plantea el centro para este tercer trimestre en el que se encuentran los alumnos. Este proyecto comenzaba a implantarse en el aula después de las vacaciones de Semana Santa y es ahí cuando se ha comenzado a trabajar con esta propuesta didáctica, por ello el uso de esta temática en las sesiones.

En esta propuesta didáctica encontramos una serie de competencias específicas obtenidas del BOCYL y unos objetivos específicos centrados en las sesiones que se llevarán a cabo.

5.2. Contextualización y destinatarios

Esta propuesta de intervención se ha llevado a cabo en un aula de 1º de Educación Infantil, de un colegio concertado/privado de Valladolid. El contexto sociocultural del centro es medio-alto, contando con amplias instalaciones y recursos. En esta clase se encuentran 23 alumnos, 15 niñas y 8 niños, de 3 y 4 años (dependiendo del mes de nacimiento de cada uno).

De estos 23 alumnos nos encontramos con un niño con necesidades especiales, específicamente con TEA (Trastorno del Espectro Autista). Este niño no tiene adquirido el lenguaje oral, comunicándose solo con gestos y casi sin poseer intención comunicativa. El centro le proporciona ayuda para intentar realizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, para ello el niño cuenta con una profesora de apoyo una hora al día. Esta profesora de

apoyo entra al aula e intenta realizar con el niño la misma actividad que están haciendo sus compañeros. En cuanto a comprensión el niño tiene un grado alto por lo que puede seguir las actividades del resto de los niños, pero con ayuda de una profesora para guiarle. Además de tener apoyo, la orientadora del centro trabaja con él sesiones relacionadas con las rutinas y los aspectos socioemocionales.

En las sesiones de esta propuesta didáctica no se ha necesitado hacer adaptaciones ya que, como he mencionado anteriormente, lo que necesita el niño es apoyo personal sin cambiar ningún tipo de actividad. Para ello, la tutora del aula realizaba estas actividades mientras yo, como profesora de prácticas, las realizaba con el resto de los alumnos. En algunas sesiones podía realizar las actividades con este niño a la vez que las realizaba con el resto de los alumnos.

La metodología que se ha utilizado para estas sesiones ha estado basada en el aprendizaje por proyectos, en este caso la propuesta didáctica ha estado basada en el proyecto de la primavera. Además, se ha trabajado con la metodología de gamificación, creando juegos para trabajar ciertos contenidos, con el aprendizaje cooperativo ayudándose unos a otros y con el aprendizaje basado en el pensamiento para adquirir conocimientos. En esta propuesta de intervención la profesora era una guía dejando a los alumnos experimentar libremente, utilizando también la metodología Pikler y Amara Berri para que los alumnos aprendieran a través de la interacción con su entorno y de manera crítica y reflexiva.

5.3. Objetivos

Dentro de esta propuesta didáctica se trabajará las siguientes competencias específicas del *DECRETO 37/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación infantil en la Comunidad de Castilla y León* del primer curso del segundo ciclo de Educación Infantil citadas dentro del área de Comunicación y Representación de la Realidad

Competencia específica 1:

- 1.1. Participar y escuchar de manera activa, espontánea y respetuosa con las diferencias individuales en situaciones comunicativas sencillas, reproduciendo las normas de la comunicación social con ayuda del adulto, en función de su desarrollo individual
- 1.4. Iniciarse en la interacción con distintos recursos digitales, familiarizándose con diferentes medios y herramientas digitales sencillas con ayuda del adulto

Competencia específica 2:

- 2.1. Comprender de forma adecuada los mensajes verbales y no verbales e intenciones comunicativas de sus iguales y de los adultos apoyándose en conocimientos y recursos de su propia experiencia.

Competencia específica 3:

- 3.1. Hacer un uso funcional del lenguaje oral y/o de otros lenguajes, comunicando sentimientos, emociones, necesidades, deseos, intereses, experiencias propias e información, aumentando progresivamente su vocabulario interactuando en diferentes situaciones y contextos.
- 3.8. Utilizar diversas herramientas o aplicaciones digitales intuitivas y visuales sencillas con ayuda del adulto como medio de disfrute y motivación.

Competencia específica 4:

- 4.1. Mostrar interés por los códigos escritos, valorando su función comunicativa con ayuda del adulto.
- 4.2. Iniciarse en la adquisición de la conciencia léxica, contando, identificando y manipulando palabras dentro de frases sencillas (hasta tres elementos) con apoyo visual, para iniciar la transición de la lengua oral a la lengua escrita.
- 4.3. Iniciarse en la asociación fonema-grafema, asociando sonido y grafía de las vocales en mayúscula, atendiendo a su individualidad.

Por otro lado, se presentan una serie de objetivos específicos centrados en la propuesta de intervención:

- Potenciar el lenguaje en sus cuatro áreas o dimensiones (fonológica, semántica, morfosintáctica y pragmática) en niños de 3 y 4 años.
- Estimular el lenguaje en niños de 1º de Educación Infantil e identificar posibles dificultades en algún área del lenguaje.
- Fomentar y afianzar los procesos de adquisición del lenguaje en los alumnos de 1º de Educación Infantil.
- Aprovechar cualquier oportunidad para ayudar al niño en el aula a mejorar las competencias lingüísticas y a adquirir el lenguaje en su totalidad.
- Ayudar a los alumnos a superar ciertas dificultades que puedan tener con el lenguaje para así mejorar su etapa académica y social.

- Potenciar el trabajo en equipo y la colaboración entre los compañeros.
- Desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo.

5.4. Temporalización

Esta propuesta didáctica se llevó a cabo en el mes de mayo, utilizando para ello cuatro semanas. Como se puede ver en la Figura 2, en cada semana se realizaron dos sesiones, los martes y los viernes, exceptuando alguna semana que por motivos del aula se realizó el miércoles y viernes, y el martes y miércoles.

Dependiendo del día de la semana en que se realizaran las sesiones se llevaban a cabo en un momento de la mañana u otro, ya que los martes tenían psicomotricidad después del recreo y los viernes antes del recreo. Los martes se llevaban a cabo después de la asamblea y los viernes después del primer recreo. En estos dos momentos de la mañana los alumnos estaban receptivos al aprendizaje y la profesora contaba con tiempo suficiente para su realización.

Las sesiones tienen una duración de 30-35 minutos, aprovechando 10 minutos para cada actividad. Los alumnos de 1º de Educación Infantil necesitan actividades cortas de tiempo dado que no consiguen mantener la atención plena durante más tiempo. Por ello, cada actividad duraba unos 10 minutos para dar la oportunidad a cada niño a realizarla y así fomentar la participación activa para el aprendizaje.

Figura 2. Cronograma de la propuesta de intervención

MAYO 2024				
LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
		1	2	3
6	7	8	9	10
13	14	15	16	17
20	21	22	23	24

Fuente. Elaboración propia.

5.5. Actividades

Estas ocho sesiones cuentan con tres actividades cada una, las cuales se realizaron en el aula de 1º de Educación Infantil. A continuación, en la Tabla 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 y 11 podemos encontrar las sesiones que se han llevado a cabo en esta propuesta de intervención. Todas las actividades se realizaron en gran grupo para potenciar el

aprendizaje colaborativo, participando los alumnos de uno en uno mientras los compañeros les ayudaban si lo necesitaban, trabajando la ayuda entre iguales.

Tabla 4. Sesión 1

SESIÓN 1	
ACTIVIDAD 1	<i>Escucho y aprendo</i>
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajar la conciencia fonológica. - Identificar los fonemas de las diferentes vocales. - Reproducir los fonemas de las vocales.
DESARROLLO	<p>En esta actividad se presentó los fonemas de las cinco vocales. Para ello la profesora mostró la grafía de las vocales y produjo el sonido de los fonemas. Los alumnos repitieron dicho fonema. Posteriormente se realizó lo mismo pero los alumnos tuvieron los ojos cerrados para escuchar el fonema y lo reprodujeron ellos después de la profesora. Por último, aumentando la complejidad, la profesora les pidió que con los ojos cerrados escucharan los fonemas que se reprodujeron, los niños levantaron la mano cuando escucharon el fonema de la vocal que pedía la profesora. Por ejemplo, la profesora daba la orden de levantar la mano cuando escucharan el fonema de la vocal “a”, mientras la maestra reprodujo diferentes fonemas hasta reproducir el dicho y es ahí cuando los alumnos levantaron la mano.</p>
MATERIALES	- Tarjetas de las vocales (Anexo 1)
ACTIVIDAD 2	<i>Cada uno en su casita</i>
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar la conciencia fonológica. - Identificar el fonema de las vocales en las palabras. - Producir el nombre del objeto seleccionado. - Clasificar los objetos según la vocal del inicio de la palabra.
DESARROLLO	<p>Esta actividad consistió en dividir las imágenes según la vocal por la que empezaban. Los niños tenían cartas con</p>

diferentes imágenes y los nombres de todas ellas empezaban por una vocal. Los niños tendrán escogieron una carta, dijeron su nombre e identificaron que vocal tenía al principio para colocar la carta en la casita de la vocal correspondiente. Para ello la profesora repetía el nombre del objeto después del niño, ya que escucharlo de otra persona les ayudaba a identificar por qué vocal empezaba.

- MATERIALES
- Cartas de objetos sobre la primavera. **(Anexo 2)**
 - Tarjetas de vocales. **(Anexo 2)**
-

ACTIVIDAD 3 *Encuentra al intruso*

- OBJETIVOS
- Trabajar la conciencia fonológica.
 - Identificar la vocal por la que empiezan los objetos.
 - Encontrar el dibujo intruso escuchando el fonema de la vocal inicial.
-

DESARROLLO

En esta actividad los niños tenían que encontrar el dibujo intruso, aquel que no comenzase por la vocal indicada. En una tarjeta había cuatro dibujos, tres de ellos comenzaban por la misma vocal y el restante no. Los niños tenían que identificar qué dibujo no empezaba por la misma vocal que los otros. Al principio la profesora les ayudaba diciéndoles que vocal es por la que empiezan los dibujos en común, pero según fueron comprendiendo la actividad eran los niños los que escuchando los nombres de las palabras identificaban que vocal tenían en común los tres objetos y cuál era el intruso. Cuando reconocieron al intruso tacharon este y repetían en voz alta el nombre de los otros tres objetos para asegurarse que todos comenzaban por la misma vocal.

- MATERIALES
- Tarjetas de los objetos relacionados con la primavera. **(Anexo 3)**
-

Fuente. Elaboración propia.

Tabla 5. Sesión 2

SESIÓN 2	
ACTIVIDAD 1	<i>Veo veo</i>
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none">- Comprender los elementos descriptivos.- Producir frases o palabras descriptivas.- Usar el vocabulario simple de la primavera en la descripción de objetos.- Trabajar la memoria y la atención en los elementos descriptivos.- Participar activamente en la actividad.
DESARROLLO	<p>Esta actividad consistía en describir uno de los objetos plasmados en las tarjetas. Estas tarjetas eran de la temática de la primavera con diferentes objetos relacionados con esta. Los niños de la clase elegían una tarjeta para describir y la profesora seleccionaba a un niño el cual intentaba adivinar de que objeto se trataba. Los compañeros, con la ayuda de las pautas de la profesora, describían el objeto que habían seleccionado entre todos. Cada niño decía una palabra descriptiva para crear entre todos pistas que dieran lugar a la identificación del objeto por parte del alumno.</p>
MATERIALES	<ul style="list-style-type: none">- Tarjetas de diferentes objetos sobre la primavera.
ACTIVIDAD 2	<i>¿Qué tengo en la cabeza?</i>
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none">- Producir frases descriptivas.- Trabajar la adaptación de las descripciones a los compañeros.- Comprender las frases descriptivas dadas por los compañeros.- Mantener la concentración en los elementos descriptivos proporcionados por los compañeros.- Participar activamente en la descripción del objeto.

DESARROLLO	En esta actividad los compañeros debían describir la carta que tenía uno de los niños en la cabeza. Las cartas podían ser de objetos, animales o lugares de la primavera y era un niño de la clase el que se la ponía en la cabeza. Los demás niños tenían de describir dicha tarjeta sin decir su nombre para que el niño adivinara lo que era. Todos los niños pasaron por los dos roles, el que adivina y el que describe.
MATERIALES	- Tarjetas de animales, objetos y lugares de la primavera. (Anexo 4)
ACTIVIDAD 3	<i>Adivina de cuál te hablo</i>
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - Enfocar la atención en las pistas descriptivas dadas. - Producir recursos descriptivos para ayudar a los compañeros a encontrar el objeto. - Usar y comprender el vocabulario de la primavera.
DESARROLLO	Esta actividad consistía en encontrar en un folio el objeto que se describía. Para ello había un folio de la temática de la primavera con diferentes elementos de esta. Para comenzar, la profesora iba describiendo el objeto y los niños tenían que encontrarlo en el folio. La profesora iba dando pistas mientras los niños se iban fijando en los objetos hasta encontrar el indicado. Posteriormente, ya que los alumnos habían observado como describía la profesora los objetos, fue su turno y era un niño el que describía un objeto para que sus compañeros lo encontraran.
MATERIALES	- Folio con la temática de la primavera y objetos de esta. (Anexo 5)

Fuente. Elaboración propia

Tabla 6. Sesión 3

SESIÓN 3	
ACTIVIDAD 1	<i>Poesía de la primavera.</i>
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none">- Identificar el fonema /s/.- Producir el fonema /s/.
DESARROLLO	Esta actividad consistía en aprenderse una poesía para identificar y producir el fonema /s/. Esta poesía estaba descompuesta en frases que se plasmaban en unas tarjetas para que los niños visualizaran el significado de cada frase. Los niños junto a la profesora juntaron estas tarjetas hasta formar la poesía y recitarla. En el proceso la profesora iba diciendo las frases y los niños levantaban la mano cuando escuchaban el fonema /s/, posteriormente lo producían ellos y se continuaba juntando las frases para la creación de la poesía.
MATERIALES	<ul style="list-style-type: none">- Poesía de la primavera, facilitada por <i>imágenes educativas</i> (2018). (Anexo 6)
ACTIVIDAD 2	<i>La casa de la s</i>
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none">- Identificar auditivamente el fonema /s/.- Producir el fonema /s/.- Discriminar auditivamente el fonema /s/.
DESARROLLO	Esta actividad consistía en escuchar palabras que comenzaban por el fonema /s/ seguido de cualquier vocal e identificar dicho fonema. Para ello la profesora mostraba tarjetas de diferentes elementos que comenzaran por el fonema /s/ y otros que comenzaran por cualquier otro fonema. La docente enseñaba las cartas y entre todos decían el nombre del objeto, la maestra lo repetía varias veces para hacer hincapié en el fonema. Los niños tenían que coger la carta que tenía el fonema /s/ y ponerla en una cesta, la cual era la casa de la s. Debían de prestar atención para escoger solo las tarjetas que comenzaran por el fonema /s/ y separarlos del resto

	de cartas con otros fonemas. La actividad finalizó cuando en “la casa de la s” estaban todas las cartas cuyos objetos comenzaban por el fonema /s/.
MATERIALES	<ul style="list-style-type: none"> - Tarjetas con objetos que comienzan por el fonema /s/. - Una cesta simulando la casa de la letra “s”.
ACTIVIDAD 3	<i>Cada una a su lugar</i>
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar los fonemas /s/ y /z/. - Producir dichos fonemas. - Clasificar las palabras según el fonema.
DESARROLLO	Esta actividad tenía como objetivo que los niños fueran capaces de discriminar los fonemas /s/ y /z/. Para ello se utilizó la pantalla digital del aula. La profesora puso en dicha pantalla imágenes que comenzaran con el fonema /s/ y otras con el fonema /z/, por ejemplo, serpiente y zumo. Los niños decían el nombre de los objetos de uno en uno y la profesora enfatizaba en el fonema inicial, dependiendo del fonema por el que empezasen deslizaban esa imagen a una cesta virtual del fonema /s/ o del fonema /z/. Así los alumnos clasificaron las imágenes según su fonema inicial. Una vez clasificadas todas las palabras los niños reprodujeron el nombre de todas las seleccionadas.
MATERIALES	<ul style="list-style-type: none"> - Pantalla digital. - Documento con diferentes imágenes y dos cestas para la clasificación de los fonemas.
	<i>Fuente. Elaboración propia</i>

Tabla 7. Sesión 4

SESIÓN 4	
ACTIVIDAD 1	<i>¿Qué me ha tocado?</i>
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none">- Identificar el fonema /m/.- Producir el fonema /m/.
DESARROLLO	<p>Esta actividad consistía en identificar objetos con el fonema /m/. Para ello los niños tiraban un dado, el cual tenía en sus caras la grafía m en mayúscula. En el centro de la asamblea donde estaban sentados los niños había una serie de tarjetas, algunas comenzaban por el fonema /m/ y otras no. El alumno tenía que tirar el dado, fijarse en la grafía m y con la ayuda de la profesora intentaba reproducir dicho fonema. Posteriormente buscaba una tarjeta de un objeto que comenzase por el fonema /m/. La profesora repetía el fonema /m/ varias veces para ayudar a la identificación de este en las tarjetas y a su producción por parte de los alumnos.</p>
MATERIALES	<ul style="list-style-type: none">- Dado con la grafía m en mayúscula en todas sus caras.- Tarjetas de objetos con el fonema /m/ inicial.- Tarjetas de objetos con otro fonema inicial.
ACTIVIDAD 2	<i>Tira el dado</i>
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none">- Identificar el fonema /p/.- Producir el fonema /p/.- Identificar el fonema /m/.- Producir el fonema /m/.- Discriminar los dos fonemas.- Iniciar la comprensión de las grafías m y p.
DESARROLLO	<p>Esta actividad consistía en identificar los fonemas /p/ y /m/, discriminarlos y producirlos mediante la utilización de tarjetas. Para ello se utilizó un dado como en la actividad anterior, pero esta vez en sus caras ponía la grafía de la letra m y en otras la grafía de la letra p. El</p>

	<p>niño tiraba el dado y se fijaba que grafía le había tocado, con ayuda de la profesora reproducía el fonema y posteriormente buscaba una tarjeta con un objeto que comenzase por dicho fonema. Además, la profesora hacía hincapié en los fonemas repitiéndolos para facilitar la comprensión, identificación y producción de este.</p>
MATERIALES	<ul style="list-style-type: none"> - Dado con grafías de las letras m y p en mayúsculas. (Anexo 7) - Tarjetas con objetos que comiencen por el fonema /m/. (Anexo 7) - Tarjetas con objetos que comiencen por el fonema /p/. (Anexo 7)
ACTIVIDAD 3	<i>Vamos a colocar</i>
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar los fonemas /m/ y /p/. - Producir dichos fonemas. - Clasificar las tarjetas según el fonema.
DESARROLLO	<p>Esta actividad consistía en clasificar las tarjetas según el fonema por el que empezase el objeto. Para ello se pusieron en el suelo la grafía de la letra m y de la letra p en mayúsculas. Los niños salían de uno en uno, elegían una tarjeta y reproducían el nombre de esta. Con la ayuda de la profesora identificaban el fonema por el que empezaba el objeto y lo colocaban en su grafía correspondiente. Una vez clasificadas todas las tarjetas los niños reprodujeron el nombre de todas, primero las que empezaban por el fonema /m/ y luego las que comenzaban por el fonema /p/.</p>
MATERIALES	<ul style="list-style-type: none"> - Tarjetas de objetos que comienzan por el fonema /m/. (Anexo 8) - Tarjetas de objetos que comienzan por el fonema /p/. (Anexo 8) - Grafías de las letras m y p en mayúsculas. (Anexo 8)

Fuente. Elaboración propia

Tabla 8. Sesión 5

SESIÓN 5	
ACTIVIDAD 1	<i>El parchís de la primavera.</i>
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none">- Ampliar el vocabulario de la primavera.- Comprender los conceptos respondiendo a las preguntas.- Trabajar el conteo del 1 al 5.
DESARROLLO	En esta actividad los niños jugaron al parchís con vocabulario de la primavera. En el tablero había diferentes dibujos de elementos de la primavera, los niños tiraban el dado y con ayuda de la profesora contaban las casillas que tenían que avanzar. En la casilla que caían tenían que decir el nombre del dibujo representado, por ejemplo, mariposa, y respondían a una pregunta de la profesora, por ejemplo ¿la mariposa tiene patas? Así los niños ampliaron su vocabulario de la primavera comprendiendo los conceptos del tablero.
MATERIALES	<ul style="list-style-type: none">- Parchís de la primavera, facilitado por <i>Encarni Corral</i> (2020). (Anexo 9)- Dado grande de gomaeva.
ACTIVIDAD 2	<i>Busca el objeto</i>
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none">- Asociar el nombre con el objeto correspondiente.- Ampliar el vocabulario sobre la primavera.- Conocer sobre la primavera con las preguntas de la profesora.
DESARROLLO	En esta actividad los niños tenían que asociar un objeto relacionado con la primavera con su nombre. Para ello la profesora puso tarjetas con la imagen del objeto en el medio de la clase. Los niños observaron estas tarjetas, mientras la profesora sacó otra tarjeta con el nombre de

	<p>un objeto, la leyó y fueron los niños los que buscaron el objeto y lo asociaron con el nombre. Posteriormente la profesora realizó preguntas para saber el grado de conocimiento que tiene cada niño sobre los objetos. Por ejemplo, la profesora preguntó dónde está el polen o para qué sirve al niño que había asociado la palabra y la imagen de la amapola.</p>
MATERIALES	<ul style="list-style-type: none"> - Tarjetas con nombres de los objetos de la primavera. (Anexo 10) - Tarjetas con imágenes de los objetos de la primavera. (Anexo 10)
ACTIVIDAD 3	<i>Encuentra la pareja</i>
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - Potenciar la atención y memoria de las cartas levantadas. - Trabajar la expresión con las pequeñas definiciones de los objetos. - Aumentar el vocabulario de los niños sobre la primavera. - Trabajar la espera de turnos entre los compañeros.
DESARROLLO	<p>En esta actividad los niños trabajaron el vocabulario de la primavera con un “memory”. Los niños estaban en la asamblea y la profesora colocó tarjetas boca abajo en el medio de esta. Las tarjetas eran parejas de objetos sobre la primavera. Los niños, de uno en uno, levantaron dos cartas para intentar formar parejas con dos objetos iguales. Cuando levantaron las cartas dijeron el nombre del objeto u objetos que se habían encontrado e intentaron explicar de forma sencilla qué era. Por ejemplo, un niño levantó una carta de una amapola y una esmeralda, por lo dijo el nombre de estas dos y explicó qué es o para que sirve. Si los niños levantaban dos tarjetas diferentes tenían que darlas la vuelta de nuevo y pasaba el turno a otro compañero. Cuando un niño levantaba dos tarjetas</p>

	iguales se hacía pareja y se dejaban boca arriba obteniendo un punto para el equipo clase.
MATERIALES	- Parejas de cartas sobre objetos de la primavera. (Anexo 11)
	<i>Fuente. Elaboración propia</i>

Tabla 9. Sesión 6

SESIÓN 6	
ACTIVIDAD 1	<i>Adivinanzas de la primavera.</i>
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - Ampliar el vocabulario de la primavera. - Comprender las descripciones de la adivinanza. - Trabajar la memoria auditiva
DESARROLLO	En esta actividad los niños escucharon cuatro adivinanzas que dijo la profesora sobre la primavera. Una era del arcoíris, otra de la abeja, otra del caracol y otra del girasol, los niños repetían las adivinanzas para memorizarlas junto a la profesora, una vez adivinado de que se trata cada una. La profesora hizo hincapié en los detalles descriptivos de las adivinanzas, preguntando a los niños sobre ello para asegurarse una comprensión y aprendizaje sobre el objeto mostrado en la adivinanza.
MATERIALES	- Adivinanzas, facilitado por <i>Orientación Andújar (2021)</i> . (Anexo 12)
ACTIVIDAD 2	<i>¿Qué significa?</i>
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - Comprender las frases hechas más comunes de su entorno. - Estimular el uso de estas gradualmente. - Potenciar la imaginación y el sentido común para tratar de encontrar significados a las frases hechas. - Potenciar el desarrollo pragmático del lenguaje.

DESARROLLO	<p>En esta actividad los niños escucharon de la profesora 6 frases hechas, comunes en su entorno, para tratar de darlas el significado correcto. La profesora dijo una de estas frases y pidió a los alumnos que aportasen ideas sobre qué significado creían que tenía. Los niños expusieron sus ideas y la profesora intentó guiarles hacia el camino correcto para llegar al significado de la frase hecha. Al finalizar esta actividad los niños quisieron utilizar estas frases hechas en su realidad dado que conocían el significado. Gracias a esta actividad se consiguió ampliar el vocabulario y el nivel de comprensión de los alumnos. Posteriormente se realizó un juego interactivo en la pantalla digital con estas frases hechas trabajadas anteriormente. Los niños tenían que elegir el significado correcto para cada frase hecha que aparecía en la pantalla digital.</p>
------------	--

MATERIALES	<ul style="list-style-type: none"> - Frases hechas “ser un sol”, “hablar por los codos”, “echar una mano”, ” echar humo”, “me lo ha dicho un pajarito” y “andar con ojo”. - Juego digital sobre frases hechas, proporcionado por MaitechuAlandia
------------	--

ACTIVIDAD 3 *Más difícil*

OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - Aprender alguna de las frases hechas menos comunes de su entorno. - Potenciar el pensamiento y razonamiento para tratar de encontrar significados a las frases hechas. - Potenciar el desarrollo pragmático del lenguaje. - Estimular el uso de estas gradualmente.
-----------	--

DESARROLLO	<p>Esta actividad fue una continuación de la anterior, pero aumentando la complejidad de las frases hechas. Para ello se introdujo nuevas frases menos comunes para los niños y se realizó el mismo proceso que en la actividad</p>
------------	---

anterior. Primero la profesora expuso una frase hecha y dejó libertad a los alumnos para aportar posibles definiciones con una lluvia de ideas, una vez que todos habían llegado a la definición correcta se puso un juego interactivo en la pantalla digital. Para este juego los alumnos tenían que unir la frase hecha con su significado con la ayuda de la profesora, esta las leía y guiaba a los alumnos a unir las frases hechas aprendidas anteriormente. Además, el juego interactivo repetía tres frases hechas de las aprendidas en la actividad anterior para recordar su significado.

MATERIALES	<ul style="list-style-type: none"> - Frases hechas “echar una mano”, “en el quinto pino”, “entrar como un elefante en una cacharrería”, “estar en las nubes”, “hablar por los codos” y “ser un sol”. - Juego digital sobre frases hechas, proporcionado por MaitechuAlandia (Anexo 13)
------------	---

Fuente. Elaboración propia

Tabla 10. Sesión 7

SESIÓN 7	
ACTIVIDAD 1	<i>¿Cuál de las dos es la correcta?</i>
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar auditivamente el fonema /n/ - Producir el fonema /n/
DESARROLLO	Esta actividad consistía en la identificación y producción del fonema /n/. Para ello se utilizó tarjetas con diferentes imágenes conocidas para los niños. La profesora producía el fonema /n/ y pedía a sus alumnos que lo hicieran ellos también. Una vez producido el fonema la profesora mostró dos tarjetas de objetos a la vez, una comenzaba por el fonema /n/ y la otra no. La profesora

	<p>preguntó a un niño, este dijo en voz alta los nombres de las dos tarjetas e identificó cuál de las dos tarjetas era la que comenzaba por el fonema /n/, por ejemplo nariz y árbol. Esto lo realizaron todos los niños de uno en uno, para que la profesora observara la identificación y producción de dicho fonema de cada uno de los alumnos. La profesora, mientras los niños pensaban que imagen era la correcta, reproducía el fonema /n/ para recordarles el sonido de este y ayudarles en su identificación.</p>
MATERIALES	<ul style="list-style-type: none"> - Tarjetas con imágenes de objetos que comienzan por el fonema /n/. - Tarjetas con imágenes de objetos que comienzan por otro fonema.
ACTIVIDAD 2	<i>Aprendemos otro fonema</i>
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar auditivamente el fonema /l/ - Producir el fonema /l/
DESARROLLO	<p>Esta actividad consistía en identificar y producir el fonema /l/. Para ello, se realizaba la misma actividad anterior. La profesora previamente producía el sonido del fonema y los niños lo repetían. Posteriormente, escogía dos tarjetas y preguntaba a un niño, el cual tenía que decir el nombre de cada una e identificar cuál de las dos imágenes era la que comenzaba por el fonema /l/. La profesora repetía el fonema constantemente para recordar y ayudar a los niños en la identificación de este.</p>
MATERIALES	<ul style="list-style-type: none"> - Tarjetas con objetos que comienzan por el fonema /l/. - Tarjetas con objetos que comienzan por otro fonema.
ACTIVIDAD 3	<i>Diferenciamos en la pantalla digital</i>
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar el fonema /l/ - Identificar el fonema /n/ - Reproducir ambos fonemas

	<ul style="list-style-type: none"> - Clasificar las imágenes según su fonema - Discriminar los fonemas /n/ y /l/
--	--

DESARROLLO	<p>Esta actividad consistía en clasificar las imágenes según su fonema, /n/ o /l/. Para ello se utilizó la pantalla digital, en la cual se plasmó dos imágenes a la vez, una comenzaba por el fonema /n/ y otra por el fonema /l/. El niño decía el nombre de cada imagen, posteriormente llevaba cada imagen a su cesta correspondiente, a la cesta del fonema /n/ solo iban aquellas imágenes que comenzaran por dicho fonema, al igual que pasaba con la cesta del fonema /l/. Las imágenes iban apareciendo de dos en dos por lo que cada niño clasificaba una del fonema /l/ y otra imagen del fonema /n/, saliendo en turnos de uno en uno cada vez que salían dos imágenes en la pantalla. La profesora animaba a todos los alumnos a decir el nombre de las imágenes cuando estas salían en la pantalla, así todos los niños estaban atentos y ayudando a su compañero.</p>
-------------------	---

MATERIALES	<ul style="list-style-type: none"> - Pantalla digital del aula. - Documento con diferentes imágenes y dos cestas para la clasificación de los fonemas.
-------------------	--

Fuente. Elaboración propia

Tabla 11. Sesión 8

SESIÓN 8	
ACTIVIDAD 1	<i>Todos a leer</i>

OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajar la concordancia de número y persona. - Estimular el dominio de la estructura gramatical básica (sujeto, verbo y predicado). - Trabajar la lectura de izquierda a derecha. - Despertar el interés por la lectura.
------------------	--

DESARROLLO	<p>Esta actividad consistía en la iniciación a la lectura y al dominio de la estructura gramatical básica a través de imágenes. Para ello la profesora creó una pequeña pizarra con una línea roja en el margen izquierdo y una línea verde en el margen derecho. En esta pizarra se pegaron imágenes que la profesora iba sacando para que todos los alumnos leyeran a la vez que se sacaban las imágenes.</p> <p>Se explicó a los alumnos que la primera imagen se ponía en la línea roja y la última en la línea verde. Primero se ponía una imagen, en el lado rojo, que hacía de sujeto (una persona o un animal), luego la seguía una imagen que hacía de verbo (una acción de comer, de ducharse, etc.) y posteriormente se finalizaba, en el lado verde, con una imagen que hacía de complemento (una piscina, una barra de pan, etc.).</p> <p>En la pizarra solo se ponían tres imágenes y los alumnos las iban leyendo con la profesora, por ejemplo, la princesa toma naranjas en el castillo.</p> <p>Se realizó esto varias veces para crear diferentes oraciones con las que los niños empezaron a leer a través de imágenes. Además, la profesora al escucharlos observó si realizan la concordancia de número y persona.</p>
MATERIALES	<ul style="list-style-type: none"> - Pizarra pequeña con márgenes marcados de rojo (izquierdo) y verde (derecho). (Anexo 14) - Tarjetas con diferentes imágenes.
ACTIVIDAD 2	<i>Ordenamos la frase</i>
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - Ordenar la frase de izquierda a derecha colocando el sujeto, verbo y predicado. - Trabajar la estructura gramatical básica. - Leer la oración con concordancia de número y persona.

DESARROLLO	<p>Esta actividad consistía en ordenar una oración a través de las imágenes. La profesora dejó la pizarra y tres tarjetas desordenadas en el medio de la asamblea. Para ello el niño tenía que colocar las tarjetas en la pizarra, de izquierda a derecha, siguiendo la estructura gramatical para crear la frase. Por ejemplo, primero pondrá la princesa, luego la acción de comer y posteriormente el castillo. La profesora observaba si el niño era capaz de seguir la estructura gramatical básica de sujeto, verbo y predicado, si colocaba las imágenes de izquierda a derecha y posteriormente escuchaba como reproducía el niño la oración ordenada. Esta actividad la realizaron todos los niños de uno en uno.</p>
MATERIALES	<ul style="list-style-type: none"> - Pizarra con margen rojo a la izquierda y margen verde a la derecha. (Anexo 14) - Tarjetas con diferentes imágenes. (Anexo 15)
ACTIVIDAD 3	<i>Creamos nuestra propia oración</i>
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - Crear una oración a través de las imágenes. - Utilizar la estructura gramatical básica. - Reproducir adecuadamente su propia construcción.
DESARROLLO	<p>Esta actividad consistía en crear una oración a través de las imágenes trabajadas anteriormente en esta sesión. Para ello la profesora dejó en el medio de la asamblea la pizarra con los márgenes rojo y verde marcados, y seis imágenes (dos que pudieran hacer de sujeto, dos de verbo y dos de predicado). Los niños salían de uno en uno y elegían tres tarjetas para crear su propia oración. Las primeras veces que se realizó esta actividad, la profesora clasificó las imágenes para que les sirviese de ayuda, puso las dos que hacían de sujeto juntas, las dos de verbo juntas y las dos de predicado juntas. El alumno escogía una de cada, las pegó en la pizarra y</p>

posteriormente leyó su propia oración. La profesora, al igual que en las actividades anteriores, se fijaba en el uso de la estructura gramatical, en la concordancia de número y género a la hora de la lectura y en la lectura de izquierda a derecha.

Según iban comprendiendo la mecánica de la actividad la profesora aumentó la complejidad. Para ello puso seis imágenes, pero esta vez sin clasificar, por lo que el alumno tenía que ser consciente de escoger una imagen que valiese de sujeto, otra de verbo y otra de predicado, diferenciando las seis para poder realizar este trabajo sin coger dos imágenes de sujeto, por ejemplo.

MATERIALES

- Pizarra con márgenes rojo y verde para la lectura. **(Anexo 14)**
- Tarjetas con varias imágenes para la creación de la oración.

Fuente. Elaboración propia

5.6. Evaluación

La evaluación se llevó a cabo a través de la observación directa y sistemática de los alumnos. En esta etapa de Educación Infantil la evaluación tiene que ser de carácter global, continuo y formativo como afirma el *DECRETO 37/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación infantil en la Comunidad de Castilla y León*.

En febrero se llevó a cabo una evaluación inicial con una serie de ítems para observar la adquisición de estos en todo el alumnado. Para llevar dicha evaluación a cabo se observó a todos los niños del aula en las sesiones después de la asamblea ya que es cuando la profesora realizaba actividades relacionadas con el lenguaje. Gracias a esta observación se obtuvo la media de adquisición de los alumnos para así evaluar del 1 al 5 el grado de ítems conseguidos que tenía cada alumno.

A continuación, en la Tabla 12, se puede encontrar la evaluación inicial que se obtuvo observando durante varias sesiones en el aula. Para ello se ha utilizado la Escala Lickert la cual representa: 1 muy mal, 2 mal, 3 regular, 4 bien y 5 muy bien.

Tabla 12. Evaluación inicial.

		1	2	3	4	5
Desarrollo semántico	Capacidad de reconocer vocabulario de la primavera			X		
	Capacidad de producir vocabulario de la primavera		X			
	Capacidad de asociar el nombre con el objeto de la primavera		X			
	Habilidad de explicar el significado de un objeto	X				
Desarrollo morfosintáctico	Capacidad de elaborar frases con estructuras gramaticales correctas (sujeto, verbo y predicado)		X			
	Habilidad de realizar concordancias de género y número			X		
	Capacidad de ordenar las oraciones en su correcto orden gramatical			X		
Desarrollo pragmático	Capacidad de comunicarse con sus iguales mediante la palabra				X	
	Capacidad de proporcionar detalles descriptivos a su interlocutor para una correcta comprensión del mensaje			X		
	Capacidad de comprender detalles descriptivos para identificar un objeto			X		
	Capacidad de pedir ayuda a la profesora o compañeros mediante el lenguaje.					X

Fuente. Elaboración propia

En la Tabla 13 podemos ver una evaluación inicial más específica del desarrollo fonológico. En ella observamos la habilidad de los niños en cuanto a la conciencia fonológica, producción e identificación de fonemas.

Tabla 13. Evaluación inicial.

		1	2	3	4	5
Desarrollo fonológico	Capacidad de diferenciar si las palabras comienzan por el mismo sonido inicial		X			
	Capacidad de vocalizar correctamente en lenguaje dirigido y repetido				X	
	Capacidad de vocalizar correctamente en lenguaje espontáneo			X		
	Adquisición de la conciencia fonológica de las vocales			X		
	Producción de los fonemas de las vocales					X
Fonema /m/	Identificación auditiva de dicho fonema			X		
	Producción de dicho fonema				X	
Fonema /p/	Identificación auditiva de dicho fonema		X			
	Producción de dicho fonema				X	
Fonema /s/	Identificación auditiva de dicho fonema				X	
	Producción de dicho fonema			X		
Fonema /z/	Identificación auditiva de dicho fonema			X		
	Producción de dicho fonema			X		
Fonema /n/	Identificación auditiva de dicho fonema			X		
	Producción de dicho fonema				X	
Fonema /l/	Identificación auditiva de dicho fonema			X		
	Producción de dicho fonema			X		

Fuente. Elaboración propia

Evaluación final

Tras haber realizado la propuesta de intervención con los alumnos de 1º de Educación Infantil se vuelve a realizar la misma evaluación para observar la evolución de los niños con respecto a los ítems evaluados hace unos meses.

En la Tabla 14 se ve la evolución de los alumnos desde febrero hasta mayo. Esta serie de ítems evaluados se han trabajado a lo largo de las sesiones con todos los alumnos de la clase mediante actividades lúdicas para estimular en ellos las diferentes áreas del lenguaje y así conseguir un progreso en su desarrollo.

Tabla 14. Evaluación final.

		1	2	3	4	5
Desarrollo semántico	Capacidad de reconocer vocabulario de la primavera					X
	Capacidad de producir vocabulario de la primavera				X	
	Capacidad de asociar el nombre con el objeto de la primavera				X	
	Habilidad de explicar el significado de un objeto			X		
Desarrollo morfosintáctico	Capacidad de elaborar frases con estructuras gramaticales correctas (sujeto, verbo y predicado)				X	
	Habilidad de realizar concordancias de género y número					X
	Capacidad de ordenar las oraciones en su correcto orden gramatical				X	
Desarrollo pragmático	Capacidad de comunicarse con sus iguales mediante la palabra				X	
	Capacidad de proporcionar detalles descriptivos a su interlocutor para una correcta comprensión del mensaje				X	

Capacidad de comprender detalles descriptivos para identificar un objeto	X
Capacidad de pedir ayuda a la profesora o compañeros mediante el lenguaje.	X

Fuente. Elaboración propia

En esta Tabla 14 se puede observar la progresión del alumnado en casi todos los ítems planteados con respecto a la evaluación inicial realizada (marcados con color azul). Se ve una clara evolución en cuanto a la identificación y conocimiento del vocabulario trabajado sobre la primavera, ahora los niños son capaces de distinguir y producir el nombre de ciertos elementos sobre esta estación. En cuanto al desarrollo morfosintáctico, los alumnos ahora son capaces de ordenar una frase según su estructura gramatical y respetando la concordancia de género y número, incluso llegando a realizar sus propias oraciones de tres elementos apoyándose en imágenes.

Además, se puede observar un progreso notorio en el desarrollo pragmático debido a que los alumnos han aumentado su capacidad de proporcionar detalles descriptivos al receptor, comunicándose entre ellos a través de la palabra para llegar a una conclusión. Por último, estos alumnos han seguido manteniendo su gran capacidad para pedir ayuda tanto a sus iguales como a la profesora a través de la palabra.

A continuación, en la Tabla 15 se presenta la evaluación final en cuanto al desarrollo fonológico. En ella se puede observar la evolución de los alumnos en ciertos aspectos.

Tabla 15. Evaluación final

		1	2	3	4	5
Desarrollo fonológico	Capacidad de diferenciar si las palabras comienzan por el mismo sonido inicial					X
	Capacidad de vocalizar correctamente en lenguaje dirigido y repetido					X
	Capacidad de vocalizar correctamente en lenguaje espontáneo				X	
	Adquisición de la conciencia fonológica de las vocales					X

	Producción de las vocales	X
Fonema	Identificación auditiva de dicho fonema	X
/m/	Producción de dicho fonema	X
Fonema	Identificación auditiva de dicho fonema	X
/p/	Producción de dicho fonema	X
Fonema	Identificación auditiva de dicho fonema	X
/s/	Producción de dicho fonema	X
Fonema	Identificación auditiva de dicho fonema	X
/z/	Producción de dicho fonema	X
Fonema	Identificación auditiva de dicho fonema	X
/n/	Producción de dicho fonema	X
Fonema /l/	Identificación auditiva de dicho fonema	X
	Producción de dicho fonema	X

Fuente. Elaboración propia

Utilizando la misma evaluación y los mismos ítems al principio y al final de la propuesta de intervención se ha podido ver un gran avance en los alumnos.

En cuanto al desarrollo fonológico, los alumnos han progresado en la conciencia fonológica de las vocales y de los fonemas trabajados en el aula. Los niños eran capaces de saber si dos palabras empezaban por el mismo fonema, lo cual es un gran éxito en este primer curso de Educación Infantil. Además, se han iniciado en la producción de los fonemas presentados mejorando su pronunciación tanto de forma espontánea como dirigida.

Aunque la evolución ha sido positiva ha habido ciertos fonemas que no han conseguido producir como el fonema /s/ y el fonema /l/. También al finalizar la propuesta de intervención los alumnos no identificaban de manera total los fonemas /n/, /l/ y /z/ siendo estos tres los únicos que los alumnos no consiguieron obtener. El alumno aún cuenta con alguna dificultad con dichos fonemas, problema que se solucionará con el trabajo diario.

6. DISCUSIÓN

Esta propuesta de intervención ha estado basada en una serie de metodologías de enseñanza para trabajar el desarrollo de las cuatro áreas del lenguaje. Para ello las sesiones estaban encaminadas a conseguir una serie de objetivos a través de ciertas metodologías como el aprendizaje cooperativo, la gamificación, el aprendizaje basado en el pensamiento o el método Pikler y Amara Berri.

Una vez implantada esta propuesta en el aula, se ha observado un progreso en las carencias lingüísticas del alumnado. Además de este progreso notorio, véase la Tabla 14 y 15, se ha podido experimentar un desarrollo de las capacidades interpersonales de los alumnos. Esto ha sido así gracias al trabajo a través de la metodología de aprendizaje cooperativo. Como exponía Johnson & Johnson (2017), todos los niños tienen que saber trabajar en equipo para ajustarse a su sociedad y al entorno en el que viven y en el que vivirán en el futuro. Durante todas las sesiones se realizaban actividades en gran grupo, los niños iban realizándolas uno por uno, pero los compañeros les proporcionaban ayuda si la necesitaban. En la mayoría de las sesiones se pudo ver que los niños se ayudaban entre ellos, igual que lo hacían durante el resto de las actividades realizadas en el aula. Ha sido una clase que ha cooperado mucho entre ellos mismos, estando siempre atentos a cualquier compañero que necesitase ayuda. Puede decirse que se ha conseguido trabajar de forma cooperativa, y además se ha visto la importancia de este para el desarrollo íntegro del niño. Las personas vivimos en sociedad y necesitamos ayudarnos entre nosotros para cumplir nuestros propósitos, es así por lo que se debe estimular desde tempranas edades para que los niños vayan adquiriendo el espíritu de colaboración y compañerismo.

Por otro lado, todas las sesiones estaban basadas en la metodología de gamificación. El juego es esencial para el desarrollo de los niños y además es un elemento primordial para su aprendizaje. Como afirmaba Contreras y Eguia (2016), esta metodología proporciona motivación al alumnado estando entretenidos mientras aprenden jugando. En Educación Infantil es fundamental esta metodología si como docente quieres que tus alumnos aprendan de manera sencilla y útil para ellos. Los niños de estas edades se pasan el día jugando, pero lo que ellos no saben es que en cada juego están aprendiendo algo nuevo. Es por esto por lo que se quiso utilizar la metodología de gamificación en mi propuesta de intervención. He podido ser consciente de lo eficaces que han sido las sesiones

realizadas, ya que han mejorado su desarrollo del lenguaje a la vez que estaban motivados y entretenidos realizando los juegos de las actividades propuestas

Otra metodología que se quiso utilizar en esta propuesta de intervención fue el aprendizaje basado en el pensamiento. Hoy en día queremos formar alumnos con pensamiento crítico y autonomía, y para ello creo esencial plantear las actividades basándonos en esta metodología. Como docentes debemos de estimular el pensamiento de los niños, tenemos que ser guías que les proporcionen recursos para que ellos consigan llegar al objetivo con su propio esfuerzo. Educar no es dar el trabajo hecho a los alumnos, sino ayudarles a llegar a la conclusión a través del andamiaje. Como afirmaba Swartz, Costa, Beyer, Reagan y Kallick (2017), los niños aprenden mejor los conocimientos a través del razonamiento, la escucha activa y el dialogo con sus iguales y los adultos. Por ello en esta propuesta de intervención quise comprobar esta afirmación. En las actividades dejé a los alumnos pensar por si solos, si me pedían ayuda les daba recursos hasta que conseguían llegar al objetivo. Esto para ellos era muy gratificante ya que conseguían por si solos adquirir cierto conocimiento, el cual almacenaban a largo plazo debido a que habían participado activamente y de forma práctica en el aprendizaje.

Por último, como docente se ha tratado de aplicar dos metodologías que poco a poco van implantándose en la sociedad educativa. Estas son la metodología de Pikler y la de Amara Berri. Resulta sorprendente la cita de Emmi Pikler (2016) que afirmaba que intentar enseñar a un niño cualquier cosa que puede aprender por el mismo es inútil y perjudicial para él. Esto hace reflexionar sobre el papel como docente, queriendo en esta propuesta dejar experimentar a los niños para ayudarles a adquirir el conocimiento por su propia cuenta. Ha sido un éxito ya que los niños han aprendido por sí mismos siendo la docente una guía para su aprendizaje. Además, se han respetado todos los ritmos de aprendizaje de los alumnos y se ha trabajado el lenguaje con aspectos de su vida cotidiana como la estación de la primavera. Trabajando así con el método que defendía Amara Berri (s.f.) para dejar a los menores aprender con sus propias capacidades a través de elementos cotidianos y con una actitud de motivación.

Gracias a la coordinación de estas metodologías y al interés de los niños por aprender, se puede afirmar que esta propuesta de intervención ha funcionado, y no solo ha funcionado, sino que ha sido de gran utilidad para la mayoría de los niños. Los alumnos han podido aprender sobre diferentes aspectos del lenguaje a la vez que a trabajar en grupo, a

desarrollar un pensamiento crítico y autónomo, y a conseguir los objetivos con sus propias capacidades.

7. CONCLUSIONES

Finalizado este Trabajo de Fin de Grado puedo afirmar que he conseguido cumplir mi objetivo principal planteado. He adquirido ciertos conocimientos sobre el desarrollo del lenguaje en la etapa de Educación Infantil gracias a la investigación realizada. Además, he podido llevar a cabo la propuesta de intervención en el aula con niños del primer curso del segundo ciclo de Educación Infantil.

A medida que he ido desarrollando la intervención he podido ir observando a los alumnos para ver sus carencias lingüísticas y así crear sesiones con actividades lúdicas y motivadoras para su aprendizaje. Los alumnos tenían gran interés por aprender lo que ha hecho mucho más fácil la puesta en práctica de las sesiones.

Ver evolucionar a los niños es el mayor éxito que puede experimentar un docente, y yo me siento muy satisfecha de haberlo conseguido. Durante mis primeras sesiones observaba falta de atención en los niños y carencias en cuanto a aspectos fonológicos y semánticos. Poco a poco los niños fueron divirtiéndose con mis actividades y aprendiendo inconscientemente sobre los temas que se exponían.

Al finalizar esta intervención he visto avances en todos los niños del aula, cada uno con su ritmo, pero todos avanzaron en algún área del lenguaje. Esto es lo más importante para mí, ya que el mayor objetivo de mi trabajo es hacer aprender a los niños mientras se divierten, y puedo afirmar que se ha cumplido.

Durante esta intervención me he encontrado con una serie de fortalezas y debilidades. En cuanto a las debilidades cabe destacar la falta de tiempo que he tenido para realizar las sesiones en el aula. Esto es así porque llevé a cabo una unidad didáctica del agua en la que trabajé la grafomotricidad con los alumnos. Esto me ocupó unas tres semanas ya que no lo realicé de continuo. Además, no todos los días tenía disponibilidad para realizar sesiones de la propuesta de intervención. Como ya he mencionado anteriormente, en el aula se encontraba un alumno con TEA, era su primer año de escolarización y el centro aún se estaba adaptando a sus necesidades. Este alumno demandaba mucha atención en clase por lo que la profesora tutora y yo nos encargábamos de la situación. Había días que

yo trabajaba con él individualmente mientras la profesora del aula trabajaba con el resto de los alumnos, y había otros días que yo aprovechaba para trabajar mi propuesta didáctica con los niños mientras ella trabajaba individualmente con él. Al final conseguí realizar mis sesiones en el aula organizándome los tiempos.

En cuanto a las fortalezas, me he sentido más segura de mí misma y del trabajo que llevaba a cabo en el aula, y eso se lo transmitía a los alumnos. Ellos me veían como una profesora más y es así por lo que pude llevar mis sesiones a cabo con muy buenas sensaciones. He tenido una gran evolución con respecto al año pasado, creando actividades más realistas y materiales más motivadores para los alumnos. He aprendido que con esfuerzo todo se consigue, aunque yo creía que carecía de habilidad creativa para la realización de materiales, he conseguido crearlos de manera satisfactoria. Por último, me llevo una gran experiencia y un gran aprendizaje con el alumno con TEA. Como profesora no acabas de aprender a educar a alumnos con necesidades especiales hasta que no convives con ello, por eso estoy muy agradecida a este niño que me ha dejado ayudarlo y quererle en todo momento. Nos hemos entendido muy bien desde el principio, ayudándonos a progresar mutuamente. Estoy muy orgullosa de sus avances y de haber podido aportar mi granito de arena en esta situación.

Finalmente, puedo decir que después de meses de trabajo sobre este documento he quedado conforme con la puesta en práctica de la propuesta de intervención. Me ha resultado muy gratificante acabar este Trabajo de Fin de Grado y haber podido ayudar a los niños a mejorar su desarrollo del lenguaje. La estancia en el centro ha sido corta y me hubiese gustado aprovechar más meses en el aula para realizar una intervención más completa. A pesar de ello ha sido una bonita experiencia llena de pequeñas sonrisas iluminándote los días y dándote todo el cariño que llevan dentro.

Gracias a estos meses he observado lo bonito de esta profesión: enseñar, motivar, ayudar, guiar, amar y educar a los más pequeños. Me reafirmo en mi vocación por la docencia y sobre todo de la etapa de Educación Infantil. Gracias al tema elegido para este Trabajo de Fin de Grado me he interesado por la profesión de Audición y Lenguaje, y he dado el paso de iniciar una formación sobre esta especialidad y así poder ayudar a los niños con este bonito trabajo.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adrián, J.E., Clemente, R.A. y Villanueva, L. (2000). *Relaciones entre lenguaje y desarrollo socio-cognitivo en niños preescolares*. Noia, A Coruña
- Amara Berri (s.f.). Consultado el 3 de mayo de 2016, C.P. Amara Berri, página web del centro: <http://amaraberri.org/topics/intro/>
- Avendaño, J. (22 de enero de 2015). Avances de la neuroeducación y aportes en el proceso de enseñanza aprendizaje en la labor docente. Recuperado de <http://repository.unimilitar.edu.co/handle/10654/6186>
- Berko Gleason, J. (2010). *El desarrollo del lenguaje. Una revisión y una vista preliminar*. (7ª ed.). Desarrollo del lenguaje (pg 5-7). Editorial Pearson.
- Bigas Salvador, M. (1996). La importancia del lenguaje oral en Educación Infantil. *Aula de Innovación Educativa*, 46, 5-8.
- Bloom, L. y Lahey, M. (1978). *Language development and language disorders*. Wiley.
- Bruner, J. (1986). *El habla del niño*. Paidós
- Bruner, J. (2001). *El proceso mental en el aprendizaje*. Narcea, 1
- Carrera, B., & Mazzarella, V. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Educere*, 5(13), 41-44. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35601309>
- Chall, J., & Curtis, M. (1991). *Responding to individual differences among language learners: Children at risk*. En J. Flood, J. Jensen, D. Lapp, & J. Squire (Eds.), *Handbook of research on teaching the English language arts* (pp.349-720). Macmillan
- Chomsky, N. (1969) *Lingüística cartesiana*. Editorial Gredos
- Contreras, R. S. y Eguia, J. (2016). *Gamificación en aulas universitarias*. Recuperado de: http://incom.uab.cat/download/eBook_incomuab_gamificacion.pdf.
- Díaz Quintana, M. M. (2009, enero). El Lenguaje Oral en el Desarrollo Infantil. *Innovación y experiencias educativas*, 14.
- Educación, C. d. (2022). *DECRETO 37/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación infantil en la Comunidad de Castilla y León*.

Ervin-Tripp, S. (1977). *Wait for me, roller skate!* En S. Ervin-Tripp & C. Mitchell-Kernan (Eds.), *Child discourse* (pp.165-188). Academic Press.

Fernández Pérez, A. G. (2005). *Prevención y atención integral a niños con necesidades educativas especiales de edad temprana y preescolar*. Editorial Pueblo y Educación.

Gallego Ortega, J.L., & Fernández de Haro, E. (2003). *Enciclopedia de Educación Infantil*. Aljibe.

Garagordobil, M. (2009). El juego en el niño equivale al trabajo en el adulto. *Revista Consumer*, 12-15.

Garvey, C. (1984). *Children's talk*. Harvard University Press

González Zúñiga, G. C. (2007). *Los programas de estimulación temprana desde la perspectiva del maestro*. *Liberabit*; 13(3). Obtenido de <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v13n13/a03v13n13.pdf>

Halliday, M. A. K. (1975). *Learning How to Mean. Explorations in the Development of Language*. Arnold.

Herrera, M.G., Gutiérrez, C.E., & Rodríguez, C.E. (2008). *¿Cómo detectar las dificultades del lenguaje en el nivel inicial?* X Congreso Nacional y II Congreso Internacional “repensar la niñez en el Siglo XXI”.

Hoff, E. (2003). The specificity of environmental influence: socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech. *Child Development*, 74, 1368- 1378.

Igado, M. F. (2013). *La gamificación como motivación en los entornos virtuales de aprendizaje*. Ludoteracy, creación colectiva y aprendizaje. II Congreso internacional Educación Mediática y Competencia Digital, La Rioja.

Jiménez Rodríguez, J. (2020). *Adquisición y desarrollo del lenguaje*. En A. Muñoz García (Ed.), *Psicología del desarrollo en la etapa de educación infantil* (pp. 101-120). Pirámide.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1994). *Learning together and alone*. Prentice-Hall, Inc

Johnson, D., & Johnson, R. T. (2017). *Cooperative learning*. Conferencia plenaria, I Congreso Internacional de Innovación y Educación Zaragoza, Universidad de Zaragoza, Zaragoza, España

- Leonard, L., Wilcox, J., Fulmer, K., & Davis, A. (1978). Understanding indirect requests: An investigation of children's comprehension of pragmatic meanings. *Journal of Speech and Hearing Research, 21*, 528-537.
- López Salas, D. M., & Puebla Caballero, N. M. (2014). Acciones intersectoriales en la estimulación temprana del desarrollo del lenguaje. *Humanidades Médicas, 14*(3), 659-675.
- Muñoz, M. (2013). *La estimulación temprana y su incidencia en el desarrollo del lenguaje oral de los niños y niñas de preparatoria, primer grado de Educación General Básica del Centro Educativo Abigail Ayora de Rivas del Cantón la Troncal periodo lectivo 2012 - 2013*. Ecuador.
- Navarro Pablo, M. (2003). Adquisición del lenguaje. El principio de la comunicación. *CAUCE. Revista de Filología y su Didáctica, 26*, 321-347.
- New Standards Speaking and Listening Committee. (2001). *Speaking and listening for preschool through third grade*. National Center on Education and the Economy..
- Ninio, A., & Snow, C. (1999). *The development of pragmatics: Learning to use language appropriately*. En W. Ritchie & T. Bhatia (Eds.), *Handbook of child language acquisition* (pp.347-383). Academic Press.
- O'Neil, D. (1996). Two-year-old children's sensitivity to a parent's knowledge state when making requests. *Child Development, 67*, 659-677.
- Owens, R.E. (2003). *Desarrollo del lenguaje*. Prentice Hall.
- Pérez Constante, M.B., Paola Tramallino, C., & Peñafiel Gaibor, V. (2020). La estimulación temprana en el desarrollo de habilidades y destrezas del lenguaje en niños de educación inicial: La estimulación en el desarrollo de habilidades y destrezas del lenguaje. *Revista didasc@lia: didáctica y educación, 11*(2).
- Premack, D., & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind?. *Behavioral and brain sciences, 1*(4), 515-526
- Piaget, J. (1926/1974). *The language and thought of the child* (M. Gabains, Trans.). ew American Library.

- Pikler, E. (2016). *Moverse en libertad. Desarrollo de la motricidad global* (Solana, G., Trad.). Narcea.
- Roca, E. (2013). *La estimulación del lenguaje en educación infantil: Un programa de intervención en el segundo ciclo de educación infantil*. Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/3226/1/TFG-B.241>.
- Sachs, J. (1987). *Preschool boy's and girl's language use in pretend play*. En S. Philips, S. Steele, & C. Tanz (Ed.), *Language, gender, and sex in comparative perspectives* (pp. 178-188). Cambridge University Press.
- Schieffelin, B., & Ochs, E. (1996). *The microgenesis of competence: Methodology in language socialization*. En D. Slobin, J. Gerhardt, A. Kyratzis, & J. Guo (Eds.), *Social interaction, social context, and language: Essays in honor of Susan Ervin-Tripp* (pp 251-263). Erlbaum.
- Schonhaut, B. L., & Maggiolo, L. M. (2012). Alteraciones del lenguaje en la población preescolar. *Otorrinolaringología. Suplemento de Salud (i) Ciencia*, 7(4).
- Shatz, M., & Gelman, R. (1973). The development of communication skills: Modifications in the speech of young children as a function of listener. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 38 (5), (Serial No.152).
- Skinner, B. F. (1957). The experimental analysis of behavior. *American scientist*, 45(4), 343-371.
- Skinner, B. F. (1981). *Conducta verbal*. Trillas.
- Stein, L. (2010). *Estimulación temprana: Guía de actividades para niños de hasta 2 años*. Lea.
- Swartz, R. J., Costa, A. L., Beyer, B. K., Reagan, R. y Kallick, B. (2017). *El aprendizaje basado en el pensamiento. Cómo desarrollar en los alumnos las competencias del siglo XXI*. Ediciones SM
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a Language. A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Harvard University Press.
- Vygotsky. (2001). *Psicología Pedagógica*. AIQUE.

Warren, A., & Tate, C. (1992). *Egocentrism in children's telephone conversations*. En R. Diaz & L. Berk (Eds.), *Private speech: From social interaction to self-regulation* (pp.245-264). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Yule, G. (1997). *Referential communication tasks*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

9. ANEXOS

Anexo 1

Sesión 1: Actividad 1. Escucho y aprendo



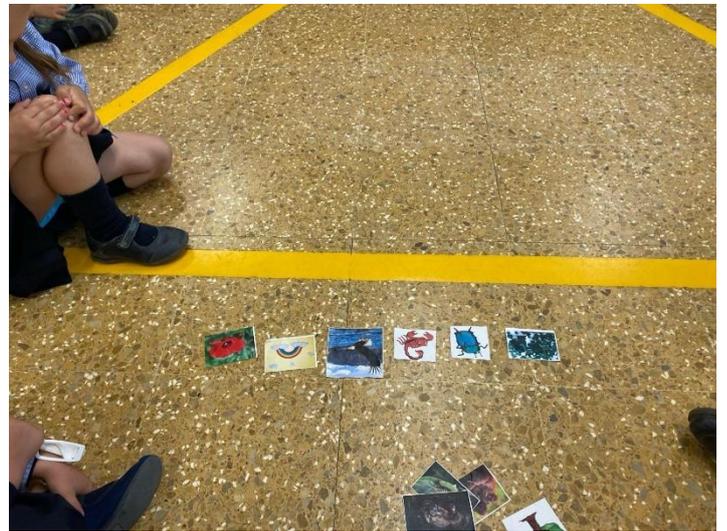
Anexo 2

Sesión 1: Actividad 2. Cada uno en su casita



Anexo 3

Sesión 1: Actividad 3. Encuentra al intruso



Anexo 4

Sesión 2: Actividad 2. ¿Qué tengo en la cabeza?



Anexo 5

Sesión 2: Actividad 3. Adivina de cuál te hablo



Anexo 6

Sesión 3: Actividad 1. Poesía de la Primavera



Anexo 7

Sesión 4: Actividad 2. Tira el dado



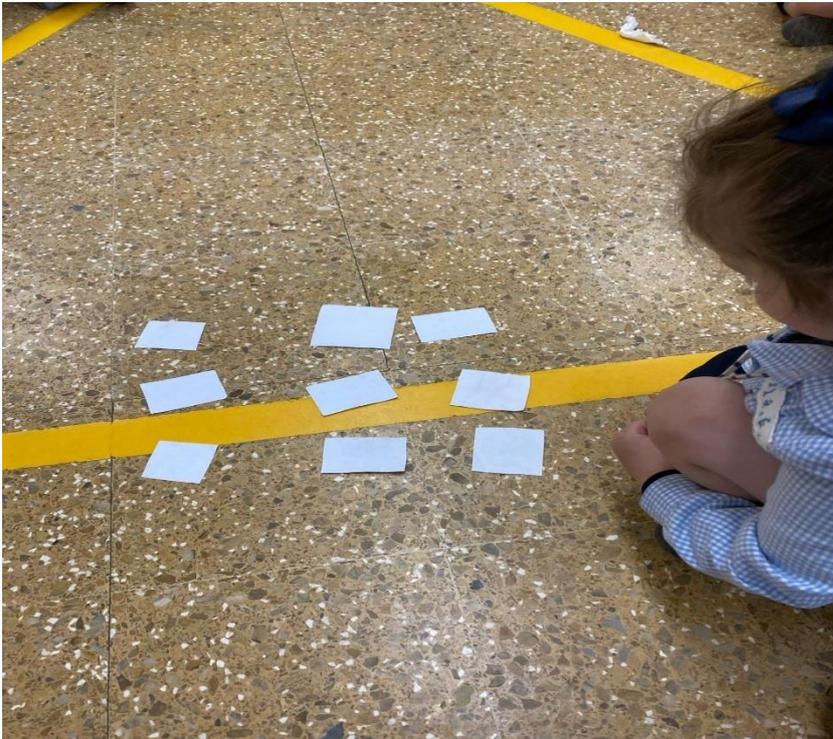
Anexo 8

Sesión 4: Actividad 3. Vamos a colocar



Anexo 11

Sesión 5: Actividad 3. Encuentra la pareja



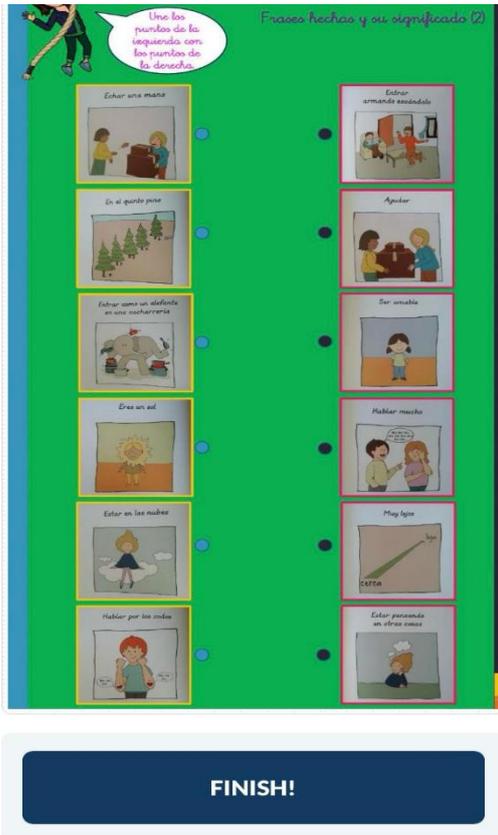
Anexo 12

Sesión 6: Actividad 1. Adivinanzas de la primavera



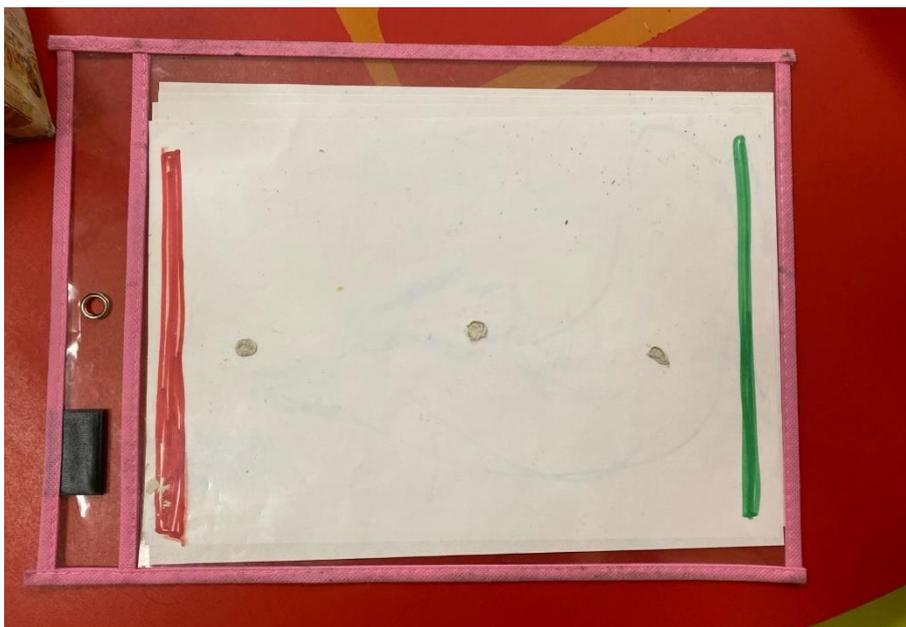
Anexo 13

Sesión 6: Actividad 3. Más difícil



Anexo 14

Sesión 8: Actividad 1. Todos a leer



Anexo 15

Sesión 8: Actividad 2. Ordenamos la frase

