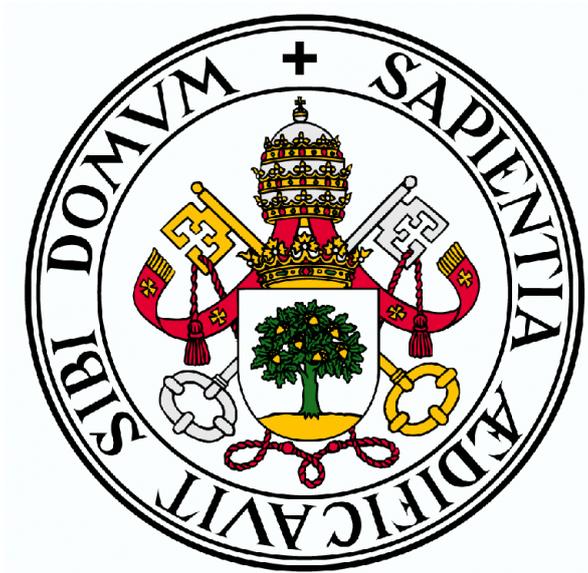


Universidad de Valladolid
Facultad de Educación de Segovia
Grado en Educación Infantil



TRABAJO DE FIN DE GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL

**SISTEMATIZACIÓN DE LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA
ORAL A TRAVÉS DE ESTRATEGIAS DISCURSIVAS.
IMPLICACIONES DIDÁCTICAS**

Autora: Beatriz Robledano Ballestín

Tutora académica: M^a Ángeles Martín del Pozo

Curso 2015/2016

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo está dedicado especialmente a mi familia, de la que he estado lejos pero siento cerca, a Javi y a Duque y a todos los maestros y maestras, compañeros y compañeras, amigos y amigas, profesores y profesoras que me han dado la fuerza y los conocimientos necesarios para enamorarme del mundo infantil y seguir aprendiendo cada día.

RESUMEN

Este Trabajo de Fin de Grado expone la importancia de la sistematización de la didáctica de la lengua oral en la etapa de Educación Infantil. Para ello se han reunido diferentes estrategias e implicaciones didácticas que proveen al proceso de enseñanza de este ámbito de herramientas útiles para estructurar y organizar de manera efectiva el proceso de aprendizaje de los alumnos.

Además este trabajo también plantea una investigación, cuyo objetivo principal es el análisis del proceso educativo, focalizado en las estrategias y pautas didácticas utilizadas por las maestras de un aula de Infantil para el desarrollo de la competencia comunicativa de sus alumnos y alumnas. La metodología de la investigación pretender ser instrumental, es decir, se ha desarrollado un estudio enfocado a la reflexión y autoevaluación docente para la mejora educativa.

PALABRAS CLAVE: sistematización, didáctica, lengua oral, desarrollo, habla, estrategias, educación infantil.

ABSTRACT

This Final Degree Work exposes the importance of systematizing the teaching of oral language in the kindergarten stage. To do this they have met different strategies and educational implications, which provide this teaching process with useful tools to structure and organize effectively the process of student learning.

Furthermore, this work also raises an investigation, whose main objective is the analysis of the educational process, focused on teaching strategies and guidelines used by teachers in a classroom for the development of communicative competence of their students. The research methodology pretend to be instrumental, it has developed a study focused on teaching reflection and self-evaluation for educational improvement.

KEY WORDS: keywords: systematic, didactic, oral language development, speech, strategies, kindergarten

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	1
2. OBJETIVOS	2
3. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO	3
3.1. JUSTIFICACIÓN PERSONAL	3
3.2. JUSTIFICACIÓN ACADÉMICA VINCULADA A LAS COMPETENCIAS DE GRADO	4
4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	5
4.1 EL LENGUAJE ORAL.....	5
4.2. ETAPAS DE LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE	8
4.2.1 Etapa prelingüística.....	8
4.2.2 Etapa lingüística	9
4.3. DESARROLLO DE LA LENGUA ORAL A TRAVÉS DE LOS NIVELES DEL LENGUAJE	10
4.3.1 La organización fonética.....	10
4.3.2 La organización semántica	10
4.3.3 La organización morfosintáctica	11
4.4 LOS USOS DEL LENGUAJE INFANTIL	12
4.5 LAS FUNCIONES DEL LENGUAJE INFANTIL	12
4.6 ENSEÑANZA DE LA LENGUA ORAL.....	14
4.6.1 La importancia de la sistematización de la didáctica de la lengua oral	14
4.6.2 La lengua oral en el currículum de E.I: La competencia comunicativa	16
4.6.3 Estrategias e implicaciones didácticas para el desarrollo de la lengua oral	18
4.6.3.1 Pautas para crear situaciones conversacionales en el aula	18
4.6.3.2 Implicaciones didácticas para el desarrollo de la lengua oral.....	21
4.6.3.3 Estrategias discursivas.....	22
4.7 RESUMEN DE LA FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	24
5. PARTE EMPÍRICA	25
5.1 CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	25
5.1.1 Contexto	25
5.1.2 Centro escolar	25
5.1.3 Aula.....	26
5.2 DESCRIPCIÓN DE LAS MAESTRAS COMO PARTICIPANTES DEL ESTUDIO	26
5.3 METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	27

5.3.1 Trabajo de campo: Observación sistemática	28
5.3.2 Investigación cualitativa	28
5.4 INSTRUMENTOS PARA LA OBSERVACIÓN Y RECOGIDA DE DATOS	29
5.4.1 Estrategia de recogida de información	29
5.4.2 Instrumentos para la organización de los datos	30
5.5 ANÁLISIS DE LOS DATOS.....	32
5.5.1 Resultados	32
5.5.2 Análisis y discusión de los resultados.....	35
5.5.2.1 Análisis respecto a las estrategias discursivas observadas	35
5.5.2.2 Análisis respecto a las implicaciones didácticas observadas	38
5.6 CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN	41
6. CONCLUSIONES GENERALES	43
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	45
8. APÉNDICES.....	48

1. INTRODUCCIÓN

Con este Trabajo de Fin de Grado se pretende aportar al ámbito de la didáctica de la lengua una postura que valora la expresión oral y la comunicación como imprescindibles para el desarrollo del pensamiento de los niños, así como para su progreso en el terreno social y cognitivo.

Parte de la inquietud didáctica derivada de la presunción de que la lengua oral es la parte que menos atención recibe del ámbito lingüístico: ¿La lengua oral se encuentra realmente sistematizada en la realidad educativa? ¿Se le da la importancia suficiente al proceso didáctico de esta materia? ¿Recibe la atención necesaria para la formación docente? O por el contrario ¿Se ha interiorizado una falsa creencia por parte del ámbito docente, que afirma que la lengua oral se aprende de manera espontánea y no se valora la sistematización de su didáctica?

La didáctica de la lengua escrita y la lectura así como su sistematización van un paso por delante de la de la lengua oral, este trabajo procura transmitir la importancia que el desarrollo de la misma posee para el alumnado, así como su carácter instrumental para el desarrollo de otras materias o competencias. Además el trabajo está dotado de fundamentos teóricos que contienen diferentes estrategias discursivas e implicaciones didácticas necesarias para el desarrollo de la lengua oral en el aula.

Se pretende demostrar cómo la planificación y sistematización didáctica de la lengua oral por parte del ámbito docente están todavía en un nivel de proceso y para ello se ha realizado una investigación es decir, se han observado dos unidades docentes de la etapa de Educación Infantil para comprobar cuáles son las estrategias utilizadas en la enseñanza de la lengua oral y cuál es la calidad de las mismas.

Dicha investigación se enmarca dentro de un estudio de casos instrumental. Es decir, la investigación persigue el objetivo de servir como instrumento para la mejora educativa, pretende hacer que el lector y profesional de la enseñanza reflexione sobre su propia práctica docente y reciba al mismo tiempo la información necesaria para su perfeccionamiento. Tanto la parte teórica de este trabajo como la empírica están enfocadas de ésta manera, el objetivo máximo del trabajo es lanzar un mensaje para el

autoconocimiento y la autocrítica respecto al propio proceso educativo o didáctica de la lengua oral.

Se pretende, en definitiva, realizar una aportación instrumental a un espacio de gran relevancia en la educación como es la lengua oral porque no es considerada lo suficientemente atendida y valorada. Se comenzará aportando un compendio bibliográfico en relación al tema tratado, para continuar con la parte empírica del trabajo, la investigación cualitativa. Una vez se hayan obtenido y analizado los datos derivados de la observación en el aula se proporcionarán diferentes conclusiones que invitarán a la reflexión docente para la mejora de la didáctica de la lengua oral.

2. OBJETIVOS

La investigación persigue el alcance de dos importantes propósitos. En primer lugar, aportar nuevos conocimientos teóricos y didácticos de la lengua oral y en segundo lugar adquirir ciertas competencias para la realización de una investigación que sirva para la reflexión, la visión crítica de la realidad educativa y consecuente mejora de la práctica docente. Además de estos dos grandes objetivos se plantean los siguientes:

- Considerar la importancia de la lengua como instrumento para el desarrollo social y cognitivo.
- Conocer el proceso de desarrollo de la lengua oral desde los primeros meses de vida hasta la etapa lingüística
- Extraer diferentes aspectos teóricos referentes a la enseñanza de la lengua oral para su sistematización en el aula.
- Realizar una investigación cualitativa, concretamente un estudio de casos para la obtención de datos que permitan conocer la calidad educativa de la didáctica de la lengua oral de un contexto determinado.
- Analizar los datos obtenidos, concluyendo con enunciaciones útiles para la autoevaluación de los docentes.

3. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO

En los siguientes apartados se exponen los motivos personales y las razones, que como futura docente me han impulsado a la realización de este trabajo así como las competencias que se han adquirido con su realización.

3.1. JUSTIFICACIÓN PERSONAL

Durante el desarrollo del Grado en Educación Infantil he tenido numerosas ocasiones para observar diferentes realidades educativas. De estas experiencias y de mi propio interés por el ámbito de la Educación derivan ciertas reflexiones e interrogantes acerca de la ausencia o la escasa información del ámbito de la lengua oral.

Es sencillo acceder a conocimientos acerca de la enseñanza de la lectura y la escritura y son temas que constantemente son tratados por estudiosos de la didáctica de la lengua y por los profesionales de la educación en general. Sin embargo rara vez han llegado a mi persona métodos o estrategias válidas para enseñar la lengua oral en el aula, como si se diera por supuesto que los niños la aprenden de manera autónoma no siendo necesaria la intervención docente.

En definitiva, he tenido siempre la idea de que existía un vacío respecto a un ámbito que considero imprescindible para nuestro desarrollo como personas y seres sociales así como para el desarrollo de nuestro propio pensamiento. Aquí nace la motivación para realizar este trabajo el cual pretende ser una puerta que se abre hacia el mundo de la didáctica de la lengua oral, la cual persigue ofrecer a docentes y futuros docentes una idea de la importancia de la sistematización de la didáctica de la lengua oral y la referencia de una investigación, concretamente un estudio de casos instrumental, que invita a la reflexión sobre este tema y a la autoevaluación docente para la mejora de la planificación y organización de la lengua oral.

3.2. JUSTIFICACIÓN ACADÉMICA VINCULADA A LAS COMPETENCIAS DE GRADO

Con el desarrollo de este trabajo se pretende contribuir a la adquisición de las siguientes competencias, las cuales se encuentran entre aquellas que se deben alcanzar a lo largo del Grado de Educación Infantil. Éstas se encuentran reflejadas en la memoria de grado de maestro de la –Uva.

Competencias generales:

- a. Ser capaz de interpretar datos derivados de las observaciones en contextos educativos para juzgar su relevancia en una adecuada praxis educativa.
- b. Ser capaz de reflexionar sobre el sentido y la finalidad de la praxis educativa.
- c. Ser capaz de utilizar procedimientos eficaces de búsqueda de información, tanto en fuentes de información primarias como secundarias, incluyendo el uso de recursos informáticos para búsquedas en línea.
- d. El conocimiento, comprensión y dominio de metodologías y estrategias de autoaprendizaje.
- e. La capacidad para iniciarse en actividades de investigación

Competencias específicas:

- a. Capacidad para comprender que la observación sistemática es un instrumento básico para poder reflexionar sobre la práctica y la realidad, así como contribuir a la innovación y a la mejora en educación infantil.
- b. Participar en la actividad docente y aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica, con la perspectiva de innovar y mejorar la labor docente.
- c. Capacidad para analizar los datos obtenidos, comprender críticamente la realidad y elaborar un informe de conclusiones.
- d. Comprender y utilizar la diversidad de perspectivas y metodologías de investigación aplicadas a la educación

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

En este apartado se van a tratar los aspectos más relevantes en relación a la lengua oral, su desarrollo en la etapa de Infantil así como su didáctica sistematizada. Los conocimientos que se exponen están ordenados desde lo más general a lo más particular y relevante en este trabajo.

A través de este marco teórico se pretende justificar la importancia de la lengua oral tanto en el ámbito educativo como en el personal. Se descubrirán los procesos y etapas por los que se pasa desde el nacimiento hasta la etapa estudiada. Además se describe la lengua desde su unidad general hasta las características más concretas a fin de comprenderla en su totalidad y percibir su relevancia.

Por último, el apartado se concreta en el ámbito educativo donde se muestran diferentes estrategias, pautas, consejos e implicaciones didácticas útiles para una didáctica planificada y estructurada de la lengua oral. Además dichos aspectos servirán para la observación realizada en el aula de Infantil la cual se detallará más adelante en el punto 5 de este trabajo.

4.1 EL LENGUAJE ORAL

En este punto se expone la importancia que posee el lenguaje oral para el ser humano, destacando el valor del aprendizaje de la competencia comunicativa para los niños en la etapa de Educación Infantil. También se tratarán algunas de las premisas sobre las cuales se profundizará más adelante en relación a la sistematización de la enseñanza del lenguaje oral. Bigas & Correig (2001) afirman:

Los seres humanos heredan unas capacidades lingüísticas potenciales que se desarrollan en la interacción con otros sujetos más capacitados (padres, cuidadores) que intervienen por medio del lenguaje. El lenguaje es el instrumento más eficaz, flexible y económico para la comunicación. Gracias al lenguaje, la conducta humana trasciende el aquí y ahora. Posibilita la transmisión cultural. Conciencia, pensamiento y lenguaje mantiene una relación de interdependencia. (p.39)

Como bien dice el filósofo griego Aristóteles, el ser humano es un ser social, un ser que interactúa con sus iguales por necesidad y que utiliza para ello su máxima herramienta: la palabra, el lenguaje oral. Además este lenguaje nos permite crear nuestro propio pensamiento con todas sus características (memoria, creatividad, elementos afectivos, etc.) El habla nos permite interiorizar de manera organizada nuestras ideas y al mismo tiempo exteriorizarlas con el fin de compartirlas e influir en nuestro entorno, así lo expone el filósofo nombrado anteriormente:

La razón de que el hombre sea un ser social, más que cualquier abeja y que cualquier animal gregario, es clara. La naturaleza, pues, como decimos, no hace nada en vano. Sólo el hombre, entre los animales, posee la palabra. La voz es una indicación del dolor y del placer; por eso la tienen los otros animales. (Ya que por su naturaleza han alcanzado hasta tener sensación del dolor y del placer e indicarse estas sensaciones unos a otros.) En cambio, la palabra existe para manifestar lo conveniente y lo dañino, así como lo justo y lo injusto. Y esto es lo propio de los humanos frente a los demás animales: poseer de modo exclusivo el sentido de lo bueno y de lo malo, lo justo y lo injusto, y las demás apreciaciones. La participación comunitaria en ésta funda la casa familiar y la ciudad. (Santa Cruz & Crespo, 2005)

Para sentirnos realizados en sociedad es entonces imprescindible adquirir una buena competencia comunicativa para relacionarnos con nuestros iguales, y esto es algo que debemos aprender, pero ¿nos enseñan realmente en la escuela a comunicarnos? Tradicionalmente es entendido que en la escuela los niños aprenden a leer y a escribir, a sumar y a restar..., dando por sentado el ámbito comunicativo, dando a entender entonces que adquirimos dicha competencia de manera espontánea, sin necesidad de intervención docente.

Pues bien, esta concepción es errónea, un niño podría aprender a hablar sin necesidad de acudir a la escuela o sin recibir cierta educación para expresarse de manera oral, sí, pero existe una compleja estructura de códigos y reglas que conforman nuestro lenguaje y que este niño debería aprender.

Una lengua no es solo una cadena de significados en relación con una cadena de significantes. El lenguaje permite aludir al presente, al pasado y al futuro, diferenciar entre agente y objeto, expresar condiciones y finalidades... La variedad de posibilidades referenciales que brinda una lengua se relaciona con aspectos semánticos pero también

sintácticos, morfológicos, fonéticos, pragmáticos y textuales. Para dominar una lengua, el aprendiz ha de conocer y utilizar todos los aspectos que la estructuran. (Bigas & Correig, 2001, p.18)

Para ello es necesario sistematizar también la educación para la lengua oral, adecuar las metodologías y estrategias para guiar la didáctica de la lengua oral por el mejor de los caminos porque como se ha dicho anteriormente es nuestra mayor herramienta tanto social como cognitiva. Bigas (1996) destaca la importancia del lenguaje oral en Infantil por ser un instrumento imprescindible para el aprendizaje, además afirma que su desarrollo servirá para la adquisición de otros conocimientos en etapas posteriores. No obstante, a pesar de su importancia, el lenguaje oral no ha obtenido siempre la atención que merece, Bigas (1996) explica:

Durante muchos años, el lenguaje escrito ha sido el centro de atención y de preocupación máxima entre los enseñantes; el lenguaje oral no era considerado objeto de enseñanza estructurada. Se exigía a los alumnos su competencia, sin más, como si a ésta se llegara de forma natural, por el simple hecho de hablar. (p.1)

El lenguaje está presente en nuestras vidas de manera muy activa, además de hacer posible nuestro pensamiento y permitir la comunicación con nuestros iguales, constituye también la base esencial de nuestro desarrollo y aprendizaje respecto a otros ámbitos. Así mismo Reyzábal (2001) recalca que el lenguaje es imprescindible para la educación pues es el que permite la participación y la interacción entre el educador y los educandos.

Por otro lado Vigotski (1973) añade que la importancia de la palabra recae principalmente en la relación de la misma con el pensamiento ya que éste existe y se puede expresar gracias a la palabra. Es por todo ello que se debe prestar una atención especial desde la escuela y el ámbito de la investigación al lenguaje oral y a la competencia comunicativa, a fin de dar respuesta a nuestras necesidades cognitivas, afectivas y sociales. Se debe replantear la atención que merece este ámbito, y considerar diferentes estrategias y metodologías que permitan sistematizar la enseñanza y el aprendizaje de la lengua oral.

4.2. ETAPAS DE LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE

El lenguaje infantil evoluciona desde los primeros meses de vida del individuo en constante interacción con los seres que le rodean y su entorno a fin de comunicarse y satisfacer sus necesidades, progresivamente este desarrollo se va completando para ser útil en procesos más complejos como el del pensamiento (Bruner, 1986).

Las etapas que a continuación se exponen pueden variar en función de las características de cada niño según López (2001) y Bigas & Correig (2001), se pueden observar algunas diferencias individuales de unos niños a otros, esto dependerá de los ambientes comunicativos que les rodeen. A continuación se exponen las diferentes etapas de la adquisición del lenguaje desde la comunicación preverbal hasta la comunicación verbal.

4.2.1 Etapa prelingüística

En esta etapa, que abarca desde el nacimiento hasta los doce meses aproximadamente, el niño desarrolla la comunicación preverbal que está compuesta por sonidos vocales y gestos que emanan de la interacción motora y sensorial con todo aquello que le rodea ejerciendo una función de exteriorización del lenguaje y como afirman Bigas & Correig (2001) de relación con el entorno. Además se produce aquí el comienzo del desarrollo fónico el cual tendrá gran importancia en los siguientes meses de desarrollo, según Alarcos (1976) en esta etapa podemos observar una gran actividad fónica que sirve para la maduración de los órganos fonadores así como al desarrollo del aparato auditivo, además dichos sonidos tienen la función de reclamo hacia el adulto.

Durante estos primeros meses se producen entonces intercambios vocales principalmente entre la madre y el niño que tienen según Camacho (2009) un carácter de “protoconversación” es decir, afirma que a pesar de ser intercambios sin contenido significativo si poseen una función basada en la interacción del vínculo afectivo que se acentúa a través de las miradas. Como exponen Bigas & Correig (2001):

Las protoconversaciones instauran un ciclo de interacción entre el niño y la persona que lo cuida, en la que se establece una alternativa entre sonrisas, miradas y vocalizaciones (y

movimientos descontrolados del bebé), similar al ciclo que se da en el diálogo entre adultos.
(p. 26)

Así mismo Bruner (1986) señala que esta funcionalidad de la comunicación preverbal pasa progresivamente de la modalidad de demanda a la modalidad de intercambio, como por ejemplo la emisión de un sonido por parte del bebé señalando un objeto que quiere alcanzar.

4.2.2 Etapa lingüística

Esta etapa se inicia alrededor de los 10-14 meses según Alarcos (1976) sin embargo como se ha dicho anteriormente, cada niño posee unas características individuales propias y por lo tanto se iniciarán en la reproducción de componentes lingüísticos en momentos diferentes aunque siempre rondando el año de vida, a no ser que exista un trastorno o retraso en el desarrollo lingüístico. Observamos diferentes etapas

-Etapa holofrástica (11-18 meses): las emisiones que produce el niño están formadas únicamente por una palabra, principalmente nombres, adjetivos y verbos como afirma Alarcos (1976). Se denominan holofrases ya que estas palabras en sí mismas poseen para el niño, la misma función que la de una frase completa y es el contexto y los gestos del niño los que ayudan a deducir su significado. Como afirma Villiers (1984) los significados de estas primeras palabras dependen de la comprensión o visión del mundo que posee el niño.

-Etapa telegráfica (17-24 meses): Hernández Pina (1984) afirma que las frases se expresan a partir de dos, tres, cuatro o cinco palabras y están formadas todavía por nombres, adjetivos y verbos. El significado de las mismas se completa una vez más gracias al contexto y los gestos del emisor.

A partir de los dos o tres años aproximadamente “el proceso de desarrollo y aprendizaje del niño le permite participar en nuevos contextos de interacción que le ofrecen una mayor variedad de actividades y personas con quienes interactuar” (Bigas & Correig, 2001, p.36). Según los mismos autores se produce también un desarrollo semántico y sintáctico que permitirá al niño realizar frases más complejas y ampliar el significado de las mismas así como sus usos.

4.3. DESARROLLO DE LA LENGUA ORAL A TRAVÉS DE LOS NIVELES DEL LENGUAJE

En este apartado se ha desglosado la lengua en sus respectivos niveles y se han indicado además en cada uno de ellos algunas pautas evolutivas a tener en cuenta. El lenguaje oral se desarrolla en función de factores biológicos o genéticos y ambientales y podemos diferenciar entre los siguientes niveles de organización:

4.3.1 La organización fonética

La organización fonética hace referencia a la forma por la cual el niño adquiere los diferentes sonidos o fonemas necesarios para la vocalización de las palabras. Este proceso se lleva a cabo según Monfort (1987) a través de la relación con el medio y tomando como ejemplo las producciones que en él encuentra pues no posee la noción de fonema. Además el mismo autor asegura que el ritmo de desarrollo es variable de unos niños a otros pero que abarca de los dos a los cuatro años.

4.3.2 La organización semántica

La función semántica de la lengua es aquella que se refiere al significado de las palabras, es la unión entre referente, significado y significante es decir, entre aquello a lo que nos referimos oralmente, el contenido mental que posee la palabra que expresamos y la misma palabra como signo que se verbaliza.

Monfort (1987) expone que la hipótesis más probable acerca de la adquisición o desarrollo de la semántica es aquella que resulta del intercambio repetido entre balbuceo y una palabra del adulto para referirse a algo en concreto.

Es decir, el niño aprende el significado de las palabras a través de la acción adulta que relaciona los referentes con los significantes de manera oral y a través de gestos. Por ejemplo, una madre que enseña el chupete a su hijo y le pregunta: ¿Chupete? El niño no

realizará la relación metal la primera vez pero poco a poco irá adquiriéndola. Es por ello importante relacionar los significados de las palabras con una ejemplificación física o cercana a niño y no demasiado abstracta.

4.3.3 La organización morfosintáctica

La organización morfosintáctica hace referencia al desarrollo de la lengua oral del niño en función del proceso de adquisición de la sintaxis y la gramática. Existen diferentes estrategias que adoptan los niños para la comprensión de las frases y el consecuente aprendizaje morfosintáctico. Según Monfort (1987) existen las siguientes:

-Estrategia pragmática: consiste en comprender el significado de algunas de las palabras que forman la frase, que tratamos de comprender y a partir de aquí deducir y comprender la frase en general. Es la misma estrategia que utilizamos cuando tratamos de entender a otra persona hablando un idioma que no dominamos, quizás no entendemos todas las palabras que dice pero sí lo que nos dice.

-Estrategia posicional: se basa en el orden y posiciones de las palabras en la frase y se desarrollan en la etapa de Infantil. Consiste en comprender el orden clásico de agente-acción-paciente, como el de la frase: “el niño empuja a la niña”.

-Estrategia morfo-sintáctica: aparece a los 6-7 años de edad y se utiliza en los casos en los que las anteriores estrategias no solucionan el problema de comprensión de una frase, por ejemplo una pasiva.

Se puede observar cómo estas estrategias derivan de la interacción con el adulto, el cual resulta ser un modelo para el desarrollo de la lengua oral, es por ello que será tan importante la actitud del maestro y control de las conversaciones que se produzcan en el aula.

4.4 LOS USOS DEL LENGUAJE INFANTIL

La pragmática se ocupa de la descripción de las intenciones o usos que posee el lenguaje que puede significar algo diferente a lo que se enuncia, es decir, la pragmática estudia el lenguaje dentro de su contexto: la situación, el espacio y el interlocutor (Owens, 2003).

El uso del lenguaje es en última instancia el sentido que le damos a nuestro acto comunicativo o como argumenta Padro Aragonés (2004) la pragmática “tiene en cuenta todos los factores que intervienen en un acto de comunicación (...). El uso lingüístico se concibe como algo dinámico construido mediante la negociación entre los interlocutores que participan de forma cooperativa en dicho proceso (p.40).

Piaget (1923) citado en Llera (1995) afirma que el lenguaje infantil posee en primera instancia un carácter egocéntrico, es decir, no usa el lenguaje para transmitir un mensaje, pero afirma que posteriormente el uso se transforma y coincide con Owens (2003) y Tough (1996) en el uso social del lenguaje, es decir, la pragmática de la lengua es concebida desde un punto de vista interactivo y comunicativo o como expone Gumperz (1982) conversacional.

4.5 LAS FUNCIONES DEL LENGUAJE INFANTIL

A continuación encontramos las diferentes funciones que posee el lenguaje según Halliday (1975, 1977) y otros autores citados en Bueno & Clemente (1991), dicho autor afirma además que el uso del lenguaje infantil se desarrolla hasta cumplir una función comunicativa y representativa, así como lúdica como añaden Bigas & Correig (2001). Toda expresión oral englobada en estas funciones se puede clasificar en las siguientes:

-Función instrumental: el lenguaje sirve en este caso para demandar algo que satisfaga nuestras necesidades, entre otras las peticiones tienen un carácter instrumental. Un ejemplo de lenguaje instrumental sería la siguiente frase: “Quiero agua”.

-Función reguladora: el lenguaje pretende modificar la conducta de los otros, a través por ejemplo de prohibiciones. Una frase con función reguladora sería: “¡No rompas eso!

-Función interaccional: el lenguaje es utilizado para interactuar con los demás es decir, las expresiones utilizadas incluyen al receptor en la conversación y el la acción o pretenden comunicarle cierta información. Los saludos y las llamadas de atención también pertenecen al ámbito interaccional. Un ejemplo de expresión de este tipo sería: “Mira lo que he hecho”.

-Función heurística: el lenguaje se convierte en un medio para descubrir algo sobre la realidad, solicitan cierta información que se desconoce, por ejemplo: ¿Por qué el cielo es azul?

-Función personal: a través de esta función del lenguaje el hablante pretende reafirmar su personalidad, sus características. Son expresiones cargadas de subjetividad que no solo atienden a lo que se dice sino como se dice. Un ejemplo de información personal sería: “Yo soy morena”. Por otro lado una expresión con carácter personal implícito en la expresión sería: “¡Chupi”, la cual expresa un carácter infantil.

-Función imaginativa o creativa: esta función posee un carácter lúdico ya que es la que utiliza el niño para reinventar la realidad y crear nueva información por ejemplo en la invención de un cuento.

-Función informativa: esta función del lenguaje persigue el objetivo de transmitir información de acuerdo a la realidad: descripciones, aclaraciones, explicaciones, etc. Por ejemplo: “El cielo es azul”

-Función Ritual: esta función del lenguaje coincide con aquellas expresiones que se aprenden de manera espontánea. Son fórmulas que se repiten de manera sistemática como las canciones para echar a suertes o el final de un cuento: “Colorín, colorado, este cuento, se ha acabado”

-Función Respuesta: esta función se refiere a aquellas expresiones que surgen de la demanda del interlocutor. Un sujeto puede formular preguntas directas como por ejemplo “¿Por qué...?” a las que se contestará a través de la función respuesta “Porque...” O simplemente el hablante puede no estar de acuerdo con algo que ha dicho su interlocutor, expresar afirmación, aclarar ciertos aspectos, etc.

4.6 ENSEÑANZA DE LA LENGUA ORAL

Este último apartado del marco teórico se acerca de lleno a la realidad educativa en relación al lenguaje oral. En primer lugar se expone una justificación de la importancia de la sistematización de la didáctica de la lengua oral en la escuela, después un análisis de la normativa vigente en relación a este ámbito, la ley como respaldo y justificación. Y por último y más importante se muestran diferentes estrategias y aspectos didácticos de diferentes autores a tener en cuenta por el profesorado de Educación Infantil, además serán destacados para el posterior estudio de casos que se expone en el punto 5 del trabajo.

4.6.1 La importancia de la sistematización de la didáctica de la lengua oral

La didáctica de la lengua oral persigue el objetivo de desarrollar una competencia que nos permita tanto crear nuestro propio pensamiento como comunicarnos de manera efectiva con nuestros iguales. El lenguaje nos permite expresar nuestro pensamiento y el uso de lenguaje influye en el desarrollo del pensamiento (Tough, 1996). Aprender a hablar nos permite además participar de manera efectiva en diferentes escenarios y situaciones sociales.

Pero si nos trasladamos a la realidad educativa podemos observar ciertas carencias en la sistematización de este ámbito del lenguaje, que tan importante es para el desarrollo cognitivo y social de nuestros alumnos.

Mejorar la expresión oral de los alumnos y la comprensión e interpretación de distintos tipos de mensajes orales ha sido, desde siempre, uno de los objetivos primordiales de la enseñanza de la lengua en la escuela; sin embargo, raramente los usos y formas de la comunicación oral se constituyeron en objeto de una enseñanza sistematizada, que tuviera en cuenta las diferencias entre lengua hablada y lengua escrita, como dos modos distintos de comunicación a partir de un mismo sistema lingüístico. (Rodríguez, 1995, p.2)

Por otro lado Prado Aragonés (2011), Reyzábal (2001) y Rodríguez (1995) coinciden en afirmar que el niño llega a la escuela con cierto conocimiento de la lengua y capacidad para comunicarse e interactuar con sus iguales y además comprende que gracias al lenguaje puede satisfacer algunas de sus necesidades ya que puede demandarlas al adulto, así lo expone Rodríguez (1995) refiriéndose al niño:

Ha interiorizado el hecho de que hablando puede satisfacer sus necesidades materiales; influir en el comportamiento de quienes lo rodean; identificarse, manifestar su propio yo; relacionarse con otros; crear mundos imaginarios, fantásticos; comunicar sus experiencias y sus conocimientos. “Advierte” que se usan distintas expresiones para ordenar, explicar, alabar, agradecer, etc. (p.3)

No obstante la misma autora Rodríguez (1995) afirma también que en parte debido a este motivo o a estas razones que alegan que el lenguaje oral se aprende de manera extraescolar, no se le ha dado al mismo y a su didáctica la importancia necesaria para la formación docente. Pues bien, entonces ¿por qué es tan necesaria e importante la intervención por parte de la escuela?

En primer lugar la escuela es una herramienta unificadora que pretende equilibrar las diferencias que puedan existir entre los alumnos. Más concretamente en el caso de la lengua y como se ha expuesto con anterioridad, los alumnos adquieren su primer lenguaje en relación con el entorno, entornos que en numerosas ocasiones se muestra bien distintos respecto al nivel sociocultural que poseen. Así Rodríguez (1995) afirma que no todos los niños han estado en ambientes o contextos con los mismos modelos de verbalización y que estos modelos varían en función de las características del entorno en el que se desarrolla el niño, influyendo la cultura y el nivel socioeconómico de la familia.

Al mismo tiempo estas diferencias individuales derivadas del entorno familiar y social pueden resultar enriquecedoras para el desarrollo de los niños, el aula es un punto de encuentro, de relación de conocimientos y los niños aprenderán interactuando e intercambiando saberes. Sistematizar estos momentos es de gran importancia, el maestro debe estar capacitado para crear situaciones comunicativas de aprendizaje, dándole importancia al papel de los alumnos, convirtiéndolos en protagonistas de su propia acción y aprendizajes.

Es entonces el papel equilibrador y enriquecedor de la escuela una de las razones por las que el lenguaje oral debe ser enseñado de manera sistemática en la escuela, es decir, teniendo en cuenta una serie de aspectos derivados de los estudios referentes a este ámbito, Rodríguez (1995) así lo confirma añadiendo además que existen una serie de géneros comunicativos que deben ser tenidos en cuenta:

¿Por qué y para qué “hablar” en la escuela? Porque la escuela es un ámbito privilegiado donde los niños pueden adquirir y desarrollar los recursos y las estrategias lingüísticas necesarias para superar la desigualdad comunicativa y es responsable de la enseñanza de los géneros más formales, como la exposición, el debate, la entrevista, etc., géneros que no se aprenden espontáneamente sino que requieren una práctica organizada. (p.4)

Pero además “aprender a hablar” no solo se refiere a la vocalización de ciertas palabras de manera correcta, en un orden establecido, conociendo la relación de los significados con los significantes, etc. La escuela debe tratar de enseñar a los alumnos a utilizar el lenguaje en función de diferentes situaciones cotidianas así como herramienta para el desarrollo personal del niño.

Bello (1981) citado por Reyzábal, (2001) explica que “una buena educación exige que al estudiante se le enseñe a expresar sus pensamientos, dándole a conocer las combinaciones de su lengua materna. No debe limitarse al conocimiento material de las reglas gramaticales” (p.17). Se podría añadir que si queremos que el niño se desarrolle de manera integral no deberíamos obviar la expresión de sus sentimientos.

4.6.2 La lengua oral en el currículum de E.I: La competencia comunicativa

Zabala (1987) define el currículum como “el conjunto de los supuestos de partida, de las metas que se desean lograr y los pasos que se dan para alcanzarlas; el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, etc. que se considera importante trabajar en la escuela año tras año. Y pospuesto, la razón de cada una de esas opciones” (p.14).

Dado que la didáctica de los contenidos escolares debe estar enmarcada dentro del ámbito legislativo se hará referencia a continuación al Decreto 122/2007 que recoge las enseñanzas mínimas de la etapa de Educación Infantil en Castilla y León. Se realizará un análisis del mismo, exponiendo las referencias y alusiones que se hacen en él al desarrollo de la competencia comunicativa justificando de este modo, que la didáctica de la lengua oral debe ser objeto de estudio e interés en el ámbito educativo:

Artículo 3. – Finalidad.

2. En el segundo ciclo se atenderá progresivamente al desarrollo afectivo, al movimiento y los hábitos de control corporal, a las manifestaciones de la comunicación y del lenguaje, a las pautas elementales de convivencia y relación social, así como al descubrimiento de las características físicas y sociales del medio. Además se facilitará que niñas y niños elaboren una imagen de sí mismos positiva y equilibrada y adquieran autonomía personal.

En primer lugar, encontramos ya en el artículo dedicado a describir la finalidad de la etapa de Educación Infantil, una clara referencia a las manifestaciones del lenguaje, entre las que se encuentra la lengua oral y la competencia comunicativa como habilidad necesaria para la práctica conversacional y social en las que es necesario cierto dominio lingüístico y gramatical.

Artículo 4. – Objetivos.

- b) Construir una imagen positiva y ajustada de sí mismo y desarrollar sus capacidades afectivas.
- c) Adquirir progresivamente autonomía en sus actividades habituales.
- d) Observar y explorar su entorno familiar, natural y social.
- e) Relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, con especial atención a la igualdad entre niñas y niños, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos.
- f) Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión.
- g) Iniciarse en las habilidades lógico-matemáticas, en la lecto-escritura y en el movimiento, el gesto y el ritmo.

Para desarrollar muchos de los objetivos generales que engloban toda la etapa de Educación Infantil es necesario un desarrollo de la competencia comunicativa. El desarrollo de la lengua oral contribuirá de manera positiva al desarrollo de otros aspectos o a alcanzar otros objetivos. Por ejemplo, para crear una imagen ajustada de sí mismo y desarrollar sus capacidades afectivas es importante que el niño se relacione con sus iguales y con el adulto y la comunicación será el mejor de los medios para conseguir un desarrollo emocional.

Por otro lado si el niño tiene como objetivo la observación activa de su entorno, que mejor manera de obtener información sobre el mismo que a través del lenguaje.

Hay solamente un objetivo que hace referencia a la lengua oral, el objetivo f), pero sin embargo podemos encontrar relaciones indirectas y directas en cada uno de los otros que se exponen.

Artículo 5. – Áreas

- a. Conocimiento de sí mismo y autonomía personal.
- b. Conocimiento del entorno.
- c. Lenguajes: Comunicación y representación.

En las áreas de conocimiento ocurre lo mismo que en los objetivos generales de etapa. Aunque solo encontremos un área dedicada de manera directa al lenguaje, encontramos aspectos globalizadores en las otras dos áreas restantes. El lenguaje es una herramienta para el pensamiento y por lo tanto para el desarrollo cognitivo así como el arma más poderosa para las relaciones sociales. Observamos entonces como la lengua oral puede significar un fin en sí misma y una herramienta útil para alcanzar otras competencias presentes en el currículum de Infantil a través por ejemplo de la comunicación maestro-alumno.

4.6.3 Estrategias e implicaciones didácticas para el desarrollo de la lengua oral

En este apartado se mostrarán algunas estrategias o fórmulas didácticas que presentan diferentes autores para su aplicación en la didáctica de la lengua oral a fin de aportar información útil para la sistematización de este proceso de enseñanza-aprendizaje. Así mismo dichos aspectos metodológicos, son los que se han tenido en cuenta para el desarrollo de la investigación cualitativa desarrollada en el punto 5 de este trabajo.

4.6.3.1 Pautas para crear situaciones conversacionales en el aula

El lenguaje oral aparece constantemente en el desarrollo de la jornada escolar, en ocasiones como objetivo principal o protagonista de una actividad y otras de manera más indirecta, como herramienta comunicativa que permite el desarrollo de la actividad o de las

diferentes situaciones que suceden en el aula (Monfort, 1987). De este modo para sistematizar la enseñanza de la lengua oral existen dos caminos, uno que pretende trabajarla de manera más directa a través de actividades concretas de lengua oral y otro que entiende la oralidad y la comunicación como un contenido transversal que está presente y debe ser tenido en cuenta a lo largo de toda la jornada.

Bigas & Correig (2001) exponen que los objetivos que persigue la didáctica de la lengua deben tener en cuenta el desarrollo de las siguientes funciones. A través de diferentes situaciones y/o actividades concretas los niños desarrollarán competencias gramaticales y pragmáticas así como las reglas sociales que derivan de la práctica del lenguaje, es entonces necesario que el maestro trate de crear esas situaciones y/o actividades en el aula para desarrollar cada una de estas funciones del lenguaje:

- Función comunicativa: El maestro creará situaciones que permitan a los alumnos comunicar informaciones, ideas y sentimientos interactuando con los demás.
- Función representativa: Se centra en la verbalización que acompaña a las actividades y acciones que se lleven a cabo en el aula, su descripción, opiniones al respecto y su planificación.
- Función lúdica: Se refiere al uso creativo de la lengua, a su uso como un juego. Aquí se engloban aquellas actividades que toman la lengua como objeto de diversión.

Así mismo Bigas & Correig (2001) concretan ciertas actividades o situaciones educativas que cumplen las funciones anteriormente nombradas para el desarrollo del lenguaje a lo largo de toda la etapa de Infantil:

- Actividades relacionadas con los hábitos y las rutinas: son momentos que el maestro debe aprovechar para estimular la expresión oral de los alumnos, por ejemplo a través de preguntas contextualizadas conforme a lo que se esté haciendo.
- El aprendizaje de las fórmulas lingüísticas convencionales: se refiere a aquellas situaciones que se repiten a diario como la entrada y salida de los alumnos del colegio en las que nos saludamos o despedimos, situaciones que se dan constantemente en el aula que aluden fórmulas como “por favor” y “gracias”. Se

deben tener en cuenta estos momentos y servir como modelo ya que estas producciones lingüísticas se aprenden por imitación.

- Lenguaje y juego: el juego es la acción fundamental y la expresión más natural del niño. Además contribuye positivamente en su desarrollo. Existen juegos tradicionales que funcionan a partir de fórmulas lingüísticas. Así mismo el juego simbólico evoca situaciones cotidianas de la vida adulta y su representación por parte de los niños implica el uso de la lengua oral adecuada a dichas situaciones. Por último encontramos el juego lingüístico cuyo fin no es la comunicación sino la diversión a partir del lenguaje.
- El lenguaje durante las actividades de exploración y manipulación: es importante el lenguaje del adulto en las estas situaciones compartidas con el niño. Dicho lenguaje debe aprovechar las características del contexto para reforzarlas mediante la palabra. Por ejemplo la descripción de un objeto que está manipulando el niño, o preguntas acerca del mismo.
- La explicación, lectura o representación de cuentos: las actividades relacionadas con los cuentos contribuyen a la alfabetización del alumnado.
- El lenguaje para pensar: se refiere a aquellas actividades o momentos en los que el niño requiere expresar su pensamiento. Estos momentos contribuirán a la construcción de un razonamiento claro.
- Contar las propias experiencias: como por ejemplo contar aquello que se ha hecho el fin de semana. En estas situaciones la maestra debe poner el interés necesario para transmitir a los alumnos que se trata de una conversación real, en la que tanto emisor como receptor están interesados en el intercambio de información y en la que no se fuerza a nadie a hablar.

Florin y otros (1985) citados en Monfort (1987) exponen diferentes situaciones de interés para el desarrollo de las conversaciones y de la lengua oral:

- Partir de un estímulo: éste puede ser visual, sonoro etc. La maestra se dirige a los alumnos a modo de comenzar una conversación con ellos.
- Interacción en tareas manipulativas: la maestra toma la iniciativa para entablar una conversación con los alumnos mientras ellos realizan su tarea.
- Sesiones conversacionales: el objetivo máximo es que los niños hablen, es por ello que la maestra se limita a hacer preguntas y apoyar lo que los niños cuentan.

4.6.3.2 Implicaciones didácticas para el desarrollo de la lengua oral

Finalmente Monfort (1987) reúne algunos aspectos concretos que deben ser tenidos en cuenta para potenciar el desarrollo de la lengua oral en las situaciones y/o actividades que se creen en el aula para este fin, estas implicaciones didácticas serán tomadas como referencia para el análisis de datos del estudio que se presenta en el punto 5 de este trabajo.

- La distribución de los alumnos: existen dos opciones de interés, la primera es colocar a los niños entorno a un sujeto de observación y la segunda es a colocación en forma de asamblea, la maestra se encuentra en el centro y los niños alrededor.
- No hablar demasiado: la maestra debe ser breve y concisa y dar pie a que sean los alumnos los que desarrollen las conversaciones pero sí debe hablar para potenciar la creación de una conversación por ejemplo cuando los alumnos están realizando tareas manipulativas.
- El adulto debe transmitir a los niños un deseo de comunicarse con ellos: esto es escucharlos e interesarse por lo que nos cuentan.
- El papel del maestro es ayudar a que los niños se expresen: partirá de las expresiones espontaneas del niño y las guiará con frases y en ocasiones preguntas.

- Hacer que todos los niños y niñas hablen: la maestra jugará con la motivación, el apoyo y la disposición de los alumnos.
- Tener en cuenta la motivación: hablar de temas que interesen a los niños, o partir de objetos atractivos que despierten su curiosidad.
- El sentido de la ruptura: las sesiones deben tener una duración determinada ya que los niños de Educación Infantil tienden a dispersarse pasado un tiempo realizando una misma actividad. Es papel de la maestra reconocer estos momentos y romper con los momentos de conversación para reconducir la atención de los alumnos. Se puede realizar a través de una broma graciosa, un objeto que llame la atención de los más pequeños u otras estrategias docentes.

4.6.3.3 Estrategias discursivas

Según Saló (1990), citada por Calleja (1999), las estrategias discursivas que puede adoptar el profesor, destinadas al alumno son:

- De organización o encuadre: para que el niño obtenga información sobre lo que debe decir.
- De sollicitación: para que participe en el intercambio propio del diálogo.
- Referidas a las propias estrategias del alumno: son aquellas dirigidas a que el niño proyecte sus sentimientos y valore la actividad relacionándola con su experiencia personal.
- De información: para que obtenga información sobre los contenidos de la actividad que se está realizando.
- De continuidad: son estrategias de enlace funcional del diálogo, para que las aportaciones del alumno se enmarquen en el tema que se está dialogando.

Según Mercer (1997), citado en Calleja (1999), las estrategias discursivas para la comunicación que utilizan los maestros para promover el desarrollo de la lengua oral son las siguientes:

- Para obtener comunicación de los estudiantes: mediante obtenciones directas o pistas.
- Para responder a lo que dicen los estudiantes: mediante reformulaciones, repeticiones, confirmaciones, etc.
- Para describir aspectos importantes de la experiencia compartida: con frases del tipo “nosotros”, recapitulaciones literales o reconstructivas.

Por último, haremos especial hincapié en las estrategias discursivas que existen según Tough (1989), citado por Ruiz Bikandi (1997) y se expondrán algunos ejemplos de cada una de ellas. Estas estrategias serán utilizadas en el análisis de los datos derivados de la observación en el ámbito educativo, información se expone en el punto 5 de este trabajo. Las estrategias discursivas que expone la autora son las siguientes:

- De orientación: para ayudar al niño a centrar el tema sobre el que va a hablar. Como por ejemplo, “¿Qué has hecho este fin de semana?”
- De facilitación: para que profundice en el tema que está tratando o del que está hablando:
 - De focalización: son preguntas normalmente cerradas o comentarios que realiza el maestro para que el alumno detalle más la información que está ofreciendo. Por ejemplo, “¿Cuántos hermanos tienes?”
 - De comprobación: para que aclare la información que expone o para que reconsidere y reformule lo expuesto con más exactitud. Por ejemplo, “¿Dónde has dicho que jugabas, en el parque o en casa?”
 - Completivas: tienen el objetivo de hacer profundizar al niño en su pensamiento, de completar sus ideas, por ejemplo “Recuerda, olvidas algo importante...”
- Informativas: son estrategias con el fin de que el niño reciba nueva información. Por ejemplo, “Como ya sabemos los leones son mamíferos, ¡y los delfines también!”

- De apoyo: se utilizan para aportar seguridad al niño, valorar su esfuerzo y así animarle a seguir expresándose, por ejemplo “¡Anda! Claro que sí...” En esta ocasión las estrategias pueden ser también no verbales, como un gesto con la cabeza, una mirada o un guiño.
- De finalización: para que perciba el fin de la comunicación. Por ejemplo “Está bien, mañana nos cuentas más en la asamblea”.

4.7 RESUMEN DE LA FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

A través de los diferentes apartados anteriores se ha fundamentado la importancia que posee la lengua oral para el desarrollo de los niños en la etapa de Educación Infantil. Dada esta importancia se ha creído oportuno conocer el proceso de desarrollo de la misma desde la etapa preverbal hasta la verbal, además se ha analizado el lenguaje desde sus diferentes niveles, funciones y usos del lenguaje Infantil. De este modo se ha permitido un acercamiento al universo de las primeras verbalizaciones de los más pequeños para comprenderlas mejor y poder sistematizar posteriormente la didáctica de la lengua oral en función de su realidad y nivel madurativo. Por último se han ofrecido diferentes consideraciones, estrategias e implicaciones didácticas útiles para el docente en su tarea de enseñar lengua oral.

5. PARTE EMPÍRICA

Tras haberse analizado en el marco teórico de este trabajo la importancia de lengua oral y su didáctica en la etapa de Infantil, se muestra a continuación un estudio o investigación directamente relacionado con lo anteriormente expuesto. A través de este estudio se pretende averiguar cómo es la calidad de la enseñanza de la lengua oral en un contexto determinado en función de las estrategias e implicaciones didácticas que argumentan y describen diferentes autores (Tough, 1989 y Monfort, 1987) como eficaces para sistematizar dicha enseñanza.

5.1 CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTUGACIÓN

A continuación se muestra la información necesaria para contextualizar la investigación. Se describe el contexto espacial así como las características de los participantes directos o indirectos del estudio, además se exponen también todos aquellos aspectos metodológicos en los que se ha basado.

5.1.1 Contexto

En este primer apartado referente al estudio se encuentran los aspectos más relevantes del lugar en el que se ha llevado a cabo la investigación educativa, así como de los participantes activos de la misma. El contexto coincide con el centro en el que he llevado a cabo mi Prácticum II, desarrollado desde el 22 de Febrero hasta el 20 de Mayo al igual que el trabajo de campo en el aula. Es por ello, que he tenido la oportunidad de participar activamente en las clases así como de conocer en profundidad tanto a los alumnos como a las maestras involucradas en el estudio.

5.1.2 Centro escolar

El centro en el que se ha realizado la investigación es un colegio público de Educación Infantil y Primaria de la provincia de Segovia. En este centro podemos

encontrar alumnos con diferencias culturales y de diversas nacionalidades. Además la población del barrio en el que se encuentra pertenece a un estrato sociocultural medio bajo, así lo expone el PEC: Proyecto Educativo del centro (2015/2016).

Como dato destacable cabe decir que en la etapa de Educación Infantil en la que se ha centrado el estudio, se trabaja mediante una metodología por proyectos de trabajo por lo tanto el proceso de enseñanza-aprendizaje parte siempre del interés del alumno excluyendo el uso de métodos editoriales.

5.1.3 Aula

El aula en el que se ha desarrollado la investigación corresponde al primer curso de la etapa de Educación Infantil. El grupo está formado por 14 alumnos y alumnas de entre 3 y 4 años de edad, algunos de diferentes nacionalidades. Como característica reseñable encontramos el desarrollo lingüístico de algunos alumnos. Se ha observado que algunos niños poseen un nivel de desarrollo lingüístico normal sin embargo al contar con alumnos extranjeros, encontramos otros niños que poseen dificultades para comprender y expresarse en el idioma oficial de nuestro país, necesitando en algunos casos diferentes adaptaciones curriculares no significativas.

5.2 DESCRIPCIÓN DE LAS MAESTRAS COMO PARTICIPANTES DEL ESTUDIO

En este apartado se expone una breve descripción de las principales participantes de la investigación, es decir, de los sujetos en los que se ha centrado la observación y el estudio: las dos maestras del primer curso de Educación Infantil. Además se muestran aquellos aspectos más concretos en los que se ha focalizado el trabajo de campo.

A continuación encontramos la Tabla 1 la cual contiene algunas características reseñables de dichas maestras así como de la observación llevada a cabo. Se ha diferenciado entre la Maestra 1 y la Maestra 2 ya que es así como se denominarán en el apartado de

análisis de los datos recogidos a fin de preservar su intimidad. Además, cabe aclarar que la Maestra 2 sustituyó a la Maestra 1 por motivos personales:

Tabla 1. *Descripción de las maestras*

CARACTERÍSTICAS	MAESTRA 1	MAESTRA 2
Período de tiempo en el aula observada	Septiembre- Abril (8 meses)	Abril-Junio (3 meses)
Experiencia docente	10 años	9 meses
Categoría	Plaza fija	Interinidad
Situaciones o actividades observadas en el estudio	22 Aproximadamente	18 Aproximadamente
Situaciones o actividades analizadas en el estudio	5	5
Tiempo aproximado de observación de cada situación o actividad.	1 hora aproximadamente de duración	1 hora aproximadamente de duración

Se ha observado su práctica docente y se han descrito de manera exhaustiva diferentes situaciones o actividades llevadas a cabo en el aula. Además también se han recogido algunas de las conversaciones reproducidas entre la maestra y sus alumnos, entre estas se han seleccionado algunas para el análisis que se expone en el punto 5.5 de este trabajo y en el Apéndice I.

5.3 METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Se encuentran en los siguientes apartados los métodos utilizados en la investigación a fin de comprender en profundidad tanto el procedimiento llevado a cabo como su finalidad. Esta investigación se ha realizado partiendo de unos principios éticos expuestos por Ávila (2002) que defienden que los beneficios del estudio cualitativo para la sociedad y los sujetos individuales deben superar los riesgos y las connotaciones negativas para los mismos.

5.3.1 Trabajo de campo: Observación sistemática

Para obtener los datos necesarios para el posterior análisis de los mismos se ha utilizado una metodología observacional que según Anguera (1988) es un:

Procedimiento encaminado a articular una percepción deliberada de la realidad manifiesta con su adecuada interpretación, captando su significado de forma que mediante un registro objetivo, sistemático y específico de la conducta generada de forma espontánea en un determinado contexto, y una vez se ha sometido a una adecuada codificación y análisis, se encuentren los resultados válidos dentro de un marco específico de conocimiento. (p.7)

Es decir la observación sistemática es un proceso que ha sido planificado con anterioridad, seleccionando según Nivelá (1997) lo que se va a observar y con qué se va a observar. En este caso se estudiarán a las maestras de un aula determinada a través de un trabajo de campo de registro narrativo el cual se detallará en el punto 5.4 de este trabajo.

5.3.2 Investigación cualitativa

La investigación que se ha llevado a cabo queda englobada bajo una metodología cualitativa de enfoque humanista. Esto es así ya que será un proceso con un estilo suave y cálido que tratará de conocer diferentes fenómenos y que centra su foco de estudio en aquello más humano y subjetivo y en la búsqueda de su significado (Plummer, 1989).

Regresando a la metodología cualitativa cabe decir que concretamente se ha realizado un estudio instrumental de casos. Según Nivelá (1997) un estudio de casos podrá centrar su atención entre otras opciones, en la forma de enseñar o actuar en el aula de un maestro o de un número reducido de maestros.

Según este mismo autor se observará entonces de forma general como enseña el o la maestra, para posteriormente centrar nuestra atención en características más concretas de éste proceso. No obstante, el estudio instrumental no pretende la comprensión del maestro o maestros en concreto sino que se pretende algo diferente como en esta investigación: transmitir la información de un caso o casos muy concretos para que los docentes que accedan al estudio puedan reflexionar sobre sus propias prácticas docentes extrapolando la información que aquí se trata a otras realidades educativas.

Es por ello que se denomina estudio instrumental, porque servirá como instrumento para la acción o la reflexión de otras situaciones o casos diferentes a los estudiados. Por otro lado la investigación sigue los principios de la etnometodología, según Coulon (1995) analizará el discurso o la interacción verbal y los diálogos a través de la observación con notas de campo.

5.4 INSTRUMENTOS PARA LA OBSEVACIÓN Y RECOGIDA DE DATOS

En los siguientes subapartados se encuentra la información referente a los instrumentos utilizados durante todo el proceso de investigación desde la observación en el aula hasta el análisis de los datos extraídos de la misma.

5.4.1 Estrategia de recogida de información

Como ya se ha expuesto en el punto 5.3.1, la metodología utilizada para la recogida de información ha sido la observación sistemática. Para llevar a cabo la misma se ha precisado en primer lugar el objeto a observar así como aquello en lo que se centraría la atención: las estrategias e implicaciones didácticas de las maestras para el desarrollo oral de los alumnos.

No obstante, la información ha sido recogida de manera exhaustiva es decir, no se ha limitado la observación a las estrategias e implicaciones didácticas. Se ha pretendido describir cada situación en profundidad, principalmente las conversaciones, para que posteriormente pudieran ser analizadas de manera global en primer lugar, para continuar haciendo una selección de aquellos aspectos más destacables.

El instrumento utilizado para la recogida de información en el aula es decir, para describir las situaciones conversacionales y transcribir los diálogos sucedidos en el aula, ha sido el diario de campo con registros narrativos del cual se expone una muestra en el Apéndice II.

5.4.2 Instrumentos para la organización de los datos

A continuación podemos ver los ejemplos de las tablas que se han creado y empleado para estructurar de la información recogida en el aula, registrada en el diario de campo para su posterior análisis. Al tratarse de una investigación cualitativa y siguiendo las indicaciones de Stake (1998) no se han desarrollado los siguientes instrumentos antes de la recogida de información en el trabajo de campo sino posteriormente.

Se puede observar como la Tabla 2 ha sido empleada para focalizar la información descriptiva del momento o actividad que se ha observado, así como de las funciones del lenguaje que se han puesto de manifiesto en la misma.

Tabla 2. *De información de la situación o actividad: "Ficha de la situación de aprendizaje"*

SITUACIÓN 0	
Descripción de la situación	
Localización espacial	
Materiales utilizados	
Funciones del lenguaje que se trabajan	

En el caso de la Tabla 3 se han seleccionado en primer lugar las estrategias discursivas de Tough (1989) y en segundo lugar, en la parte baja de la tabla las implicaciones didácticas que ofrece Monfort (1987) las cuales han sido explicadas anteriormente en los apartados 4.6.3.2 y 4.6.3.3 del marco teórico, con el objetivo de comprobar si las maestras anteriormente descritas utilizan algunos de los recursos existentes para la sistematización de la didáctica de la lengua oral, objetivo destacable del trabajo. Para completar esta tabla se ha analizado la existencia o no de las estrategias

discursivas de Tough (1989) y se han indicado las locuciones de la maestra en interacción con los alumnos que lo demuestran.

Tabla 3. *Datos acerca de las estrategias discursivas e implicaciones didácticas*

SITUACIÓN 0 / MAESTRA 0			
Estrategias discursivas		SI/ NO	Locuciones
De orientación			
Informativas			
De apoyo			
De finalización			
De facilitación	De focalización		
	De comprobación		
	Completivas		
Uso de pautas para potenciar la situación conversacional			

Por otro lado se han analizado las conversaciones registradas en el diario de campo para comprobar si se cumplen las implicaciones didácticas para la didáctica de la lengua oral que ofrece Monfort (1987) y de qué manera, es decir, se ha descrito cada uno de los siguientes aspectos didácticos en relación a la actividad o situación seleccionado en cada caso:

- Colocación: estrategias utilizadas sobre la distribución de los alumnos para captar su atención

- La densidad del habla por parte del maestro: ¿habla mucho/poco?, ¿deja que los alumnos se expresen?
- Transmisión de deseo de comunicarse con los alumnos
- Guía conversacional: ¿la maestra ayuda a que se expresen?, ¿hace de guía de la conversación?
- Implicaciones para que todos los alumnos hablen
- Motivación: a partir de estímulos por ejemplo
- Sentido de ruptura: ¿la maestra maneja bien los tiempos?, ¿percibe los momentos en los que los alumnos se dispersan y los reconduce?

Además cada descripción se ha acompañado de un símbolo que indicará lo siguiente:

- ✓ : el aspecto o implicación didáctica se ha cumplido.
- : el aspecto o implicación didáctica no se ha cumplido.

5.5 ANÁLISIS DE LOS DATOS

Para realizar el análisis de los datos se ha extraído la información necesaria del diario de campo y se ha organizado de manera sistemática utilizando las tablas expuestas en el apartado anterior 5.4.2. Como ya se ha dicho se han tomado como referencia de análisis y recogida de los datos las implicaciones didácticas que ofrece Monfort (1987) citado en Calleja Largo (1999) y las estrategias discursivas que expone Tough (1989) citado en Ruiz Bikandi (1997), ambos aspectos explicados en los apartados 4.6.3.2 y 4.6.3.3 respectivamente. La organización de los datos se expone en el Apéndice I.

5.5.1 Resultados

A continuación podemos observar un gráfico que compara de forma numérica la densidad de estrategias utilizadas por las maestras que han participado en el estudio, se han diferenciado las mismas según el nombre que les asigna: Tough (1989). Cabe aclarar además que entre las estrategias de facilitación se han englobado las de focalización, comprobación y las completivas.

Los resultados serán analizados posteriormente de manera cualitativa en el apartado 5.5.2. Sin embargo se ha considerado oportuno exponerlos en primer lugar a través de este gráfico numérico con el fin de entenderlos de la forma más clara posible. Es decir, aunque aquí se expongan los resultados de manera cuantitativa posteriormente se profundizará en el análisis de la calidad educativa de los mismos.

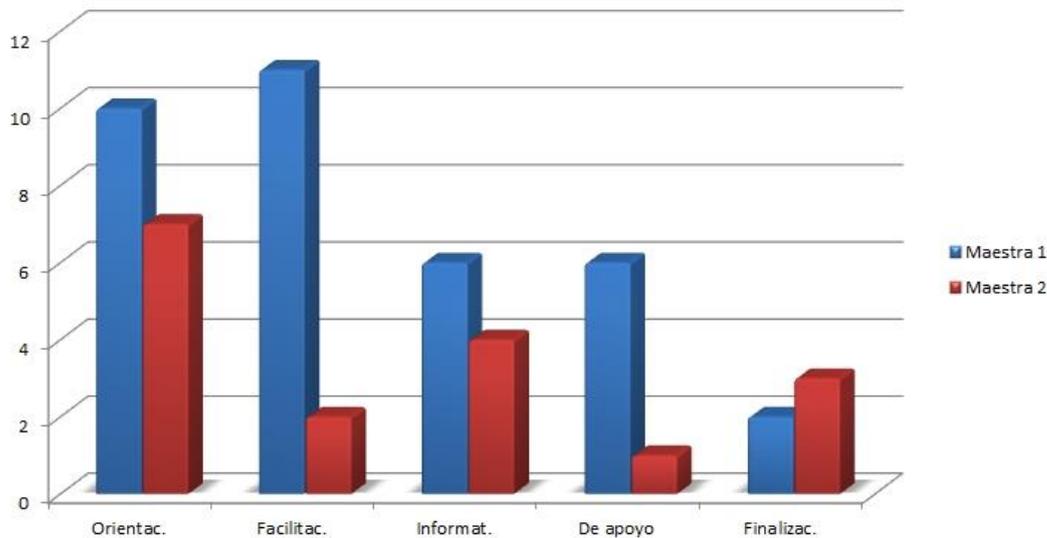


Gráfico 1. *Estrategias discursivas utilizadas por las maestras*

En primer lugar los resultados visibles en el Gráfico 1 demuestran que la Maestra 1 utiliza un mayor número de estrategias discursivas en comparación con la Maestra 2 exceptuando el caso de las estrategias de finalización donde la Maestra 1 es superada en cantidad por la Maestra 2.

Se puede observar también como la Maestra 1 destaca respecto a las estrategias de facilitación por encima del resto así como en las de orientación. Otro resultado notorio es la diferencia existente entre la cantidad de estrategias discursivas de apoyo utilizadas entre la Maestra 1 y la Maestra 2, se observa que la primera las utiliza habitualmente en las situaciones de aprendizaje.

Por otro lado, como ya se ha dicho, se han observado en la Maestra 2 un mayor número de estrategias discursivas de finalización. Es por que destaca en estrategias que pretenden acabar una conversación en contraposición de la Maestra 1 que pretende apoyar al alumno para continuar con la situación conversacional.

En el Gráfico 2 se ha contrastado el número de implicaciones didácticas de Monfort (1987) utilizadas por las dos maestras participantes en las situaciones analizadas. Las diferentes implicaciones aparecen de forma abreviada en la parte inferior del gráfico.

El primer resultado observado es la diferencia existente entre el número total de aspectos didácticos puestos en práctica entre la Maestra 1 y la Maestra 2, la primera pone en práctica un mayor número total de los mismos.

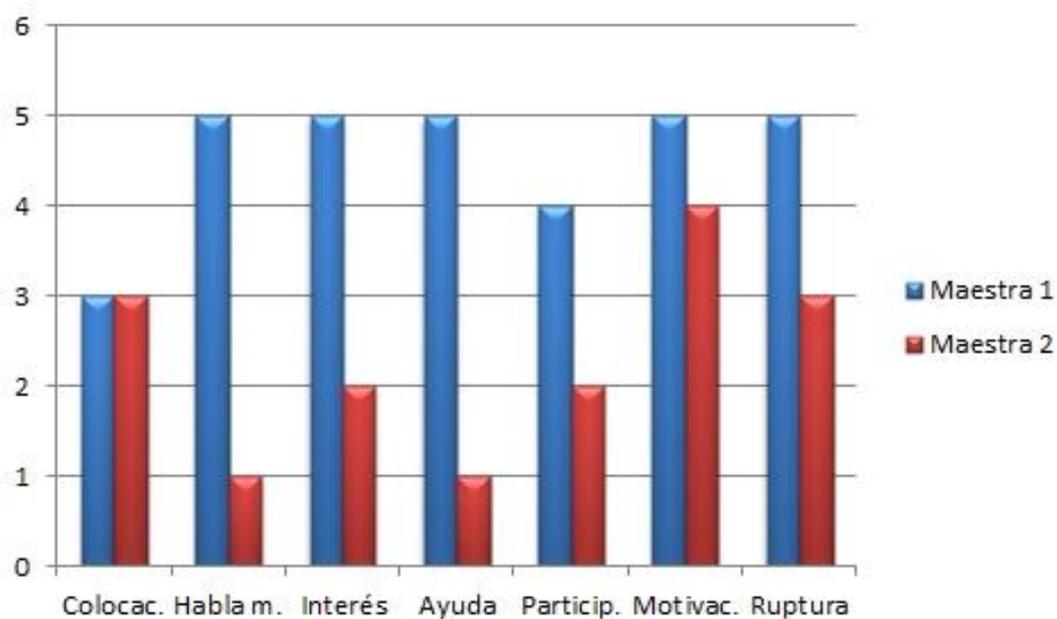


Gráfico 2. Implicaciones didácticas llevadas a cabo por las maestras

Se observa además en el Gráfico 2 como la Maestra 1 destaca en alguna de las estrategias didácticas como en la de control del propio habla (Habla m. en el gráfico) para propiciar la expresión de los alumnos. Muestra de interés (Interés en el gráfico) y deseo por conversar con los alumnos. Ayuda a los niños a expresarse (Ayuda en el gráfico). Se interesa por la motivación (Motiv. n el gráfico) de las actividades o situaciones conversacionales y el sentido de la ruptura (Ruptura en el gráfico) es correcto. No obstante destaca de forma negativa en la colocación estratégica de los alumnos (Colocac. En el gráfico).

La Maestra 2 destaca positivamente en el aspecto de motivación (Motivac. en el gráfico), pero negativamente en el de control del propio habla para propiciar la expresión de los alumnos (Habla m. en el gráfico) y en la ayuda a la expresión de los niños (Ayuda en el gráfico).

No obstante, estos resultados numéricos guardan un significado cualitativo de gran interés y cada una de las implicaciones didácticas en el uso será analizada en profundidad para exponer aquellos argumentos que mejor describan los efectos del estudio.

5.5.2 Análisis y discusión de los resultados

A continuación se exponen dos análisis diferenciados de los datos extraídos: uno relacionado con las estrategias discursivas de Tough (1989) utilizadas por las maestras 1 y 2 en el aula y otro en función de las implicaciones didácticas que expone Monfort (1987) en relación también con el uso o no de las mismas por parte de las maestras participantes.

5.5.2.1 Análisis respecto a las estrategias discursivas observadas

Para realizar el análisis de los resultados se contrastará la información cuantitativa extraída de los gráficos expuestos-con aquella que ha sido recogido en las tablas 2 y 3 y que podemos encontrar en el Apéndice I. Es decir, se tratará de profundizar en los aspectos cualitativos de los datos los cuales se reflejan en las muestras extraídas de la realidad educativa a través del trabajo de campo.

En primer lugar, se discutirán las habilidades para la sistematización de la didáctica de la lengua oral que posee la Maestra 1 con 10 años de experiencia educativa en comparación con la Maestra 2 que posee tan solo unos meses. Anteriormente se ha observado como la Maestra 1 superaba en número las estrategias discursivas utilizadas en sus sesiones a la Maestra 2, es preciso analizar cada una de ellas y las connotaciones educativas que sugieren o demuestran los datos extraídos.

Se comenzarán analizando las estrategias discursivas de orientación en las que la Maestra 1 destaca positivamente por encima de la Maestra 2, ya que las utiliza en todas las situaciones observadas. En las locuciones demostrativas se puede ver como se implica a la hora de ofrecer un tema de conversación a los alumnos. Normalmente lo hace a través de preguntas que requieren una respuesta por parte del niño, como por ejemplo:

(Maestra 1) “¿Qué le pasaba al pobre monstruo al principio?”

En ocasiones las preguntas solo requieren una respuesta breve pero en otras la respuesta atenderá a la necesidad de formar una frase de mayor extensión con léxico y morfología precisos o incluso una secuencia de frases de forma narrativa que permitan el comienzo de una conversación.

La Maestra 2 también muestra a través de las estrategias de orientación el interés por entablar conversaciones con los niños haciéndolo en un menor porcentaje de veces pero de manera efectiva, a través de preguntas como la siguiente:

(Maestra 2) “Oye Ana, ¿Por qué no viniste ayer al cole?”

Por otro lado la Maestra 1 también destaca en número respecto a las estrategias de facilitación en comparativa con la Maestra 2. Se pueden encontrar dichas estrategias también en todas las situaciones analizadas respecto a la Maestra 1 sin embargo la Maestra 2 se acentúa por no haber utilizado dos de las tres estrategias de facilitación. A continuación se muestra el Gráfico 3 que ayudará a visualizar cuales son las estrategias discursivas dentro de la categoría de facilitación en las que insisten ambas maestras:

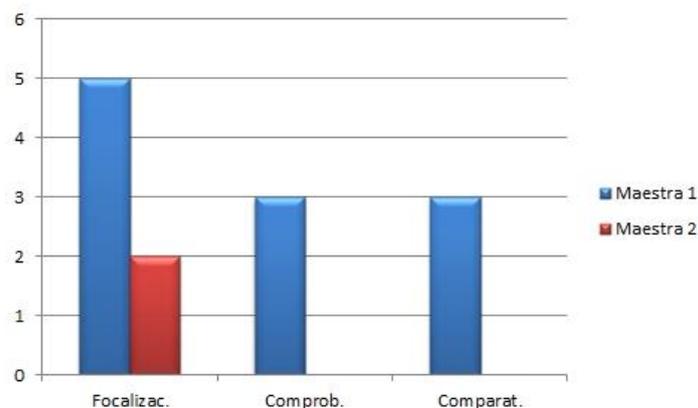


Gráfico 3. *Estrategias discursivas de facilitación*

El gráfico muestra que las estrategias de focalización superan en número a las de comprobación y a las completivas respecto a las situaciones registradas. Las estrategias de facilitación son importantes ya que ayudan al niño a completar su expresión a profundizar en el pensamiento de la misma y a comunicar más detalles acerca de lo que se dice. La maestra utiliza bastante las de focalización y lo hace a través de preguntas concretas que hacen que el niño aporte más información acerca de lo que está contando, como por ejemplo, el niño está hablando de su padre y la maestra pregunta:

(Maestra 1) “Entonces en tu casa sois cuatro ¿no?, papá, mamá, tú y tu hermanita Sara
<contando con los dedos>”

Respecto a las estrategias informativas recogidas en las tablas de datos cabe decir que no son usadas por las maestras habitualmente, aunque sí encontramos un número razonable de algunas de ellas. Estas estrategias son importantes porque pretenden guiar una conversación pero en este caso sin realizar preguntas. Las estrategias informativas transmiten un mensaje, aportan ciertos pensamientos o conocimientos dirigidos al niño que tienen como finalidad que este se interese por lo que se está diciendo.

Por lo tanto, no todas las estrategias discursivas informativas tendrán la misma eficacia en lo que al desarrollo de una conversación se refiere. Por ejemplo, encontramos algunas como la siguiente, que anuncian algo pero sin esperar demasiado una respuesta por parte del niño, por lo que no serían del todo válidas:

(Maestra 1) “¡Hoy empieza la primavera!

En relación a una de las más importantes estrategias discursivas, las de apoyo, la Maestra 1 resalta notablemente por encima de la Maestra 2. Este tipo de estrategias son eficaces para transmitir al niño cierta confianza, interés, ánimo y seguridad en lo que expresa, la maestra apoya las producciones del niño con frases o exclamaciones de sorpresa o afirmación y a través de la comunicación no verbal para que tenga el deseo de seguir desarrollando la conversación. Pueden incidir además en la forma en la que se expresa el niño, su tono de voz, sus gestos, su interés por transmitir el mensaje, etc. A continuación se exponen algunas de las frases de apoyo producidas por las maestras:

(Maestra 1) “¡Ala! ¡Qué bien!”

(Maestra 1) “¡Anda qué bien! <cara de sorpresa> y ¿a qué jugasteis?”

(Maestra 2) “¡No me digas! Pues te hará comida riquísima ¿no?”

Además cabe destacar la relación directa que se observa entre estas estrategias discursivas y una de las estrategias didácticas también observadas, la de transmisión de deseo de comunicarse con los alumnos. Si el niño siente que la maestra posee interés en lo que expresa sentirá ganas de seguir verbalizando sus ideas. Se observa entonces la importancia de esta estrategia al ser descrita por ambos autores: Tough (1989) y Monfort

(1987) así como al comprobar su eficacia en el aula. A través de este tipo de expresiones se crea en el aula un clima de confianza que hace que los niños se muestren más naturales y dispuestos a hablar.

Para finalizar con el análisis de las estrategias discursivas observadas se tratarán las de finalización. Nos encontramos ante el único caso en el que la Maestra 2 supera a la Maestra 1 respecto al número de estrategias discursivas analizadas. No obstante, se han observado connotaciones negativas en algunas de sus expresiones o frases para finalizar una conversación, a continuación se exponen algunas de ellas:

(Maestra 2) “Venga ¡ya!, se te ha pasado el turno”

(Maestra 2) “¡Venga” ¡Ya está Manuela!”

(Maestra 2) “Vale, venga a jugar”

Se observa cierta brusquedad para poner fin a las conversaciones de modo que se coarta la expresión de los niños y se influye en la creación de un ambiente más autoritario y en la rotura del clima de confianza sobre todo en ellos mismos. Es difícil hacer que un niño hable si éste espera una mala contestación por parte del adulto o si se abusa de las estrategias de finalización que utilizadas de manera correcta y suave ayudan al niño a conocer los límites de una conversación, se muestran a continuación algunos ejemplos con un carácter más positivo de la Maestra 1:

(Maestra 1) “Muy bien chicos, lo habéis hecho genial, ahora podéis ir al baño si queréis”

(Maestra 1) “¿Qué os parece si ahora jugamos un ratito?”

5.5.2.2 Análisis respecto a las implicaciones didácticas observadas

Se tratarán y analizarán ahora los resultados respecto a las implicaciones didácticas observadas, donde los resultados anunciaban que la Maestra 1 superaba en aspectos didácticos positivos para el desarrollo de la lengua oral a la Maestra 2.

En primer lugar, se ha analizado la iniciativa de las maestras respecto a la colocación de los alumnos. Se ha considerado como positivo que la maestra los distribuyera entorno a

un objeto de interés o en grupos circulares, etc. También se ha considerado importante la atención de las mismas hacia la colocación de aquellos alumnos más distraídos o inquietos.

Se ha demostrado que las maestras poseen un mismo nivel respecto a esta implicación didáctica ambas recurren a la colocación en forma de asamblea entorno a un objeto e interés y a la distribución por grupos sentados en mesas circulares para hacer tareas. Ambas colocaciones propician la comunicación ya que los alumnos se encuentran unos frente a otros y generan cierta motivación al encontrarse en torno a un centro de interés que propicia la captación de atención de los alumnos.

Por otro lado respecto a la densidad del habla por parte de las maestras encontramos una diferencia significativa. Siendo el objetivo no hablar demasiado, o no extender demasiado en el tiempo las locuciones, tratando que sean los alumnos los que lo hagan. El resultado observable dice que la Maestra 1 controla la densidad de sus producciones orales mientras que la Maestra 2 debería controlarlas y dejar más tiempo a la expresión de los alumnos. Además si la maestra se extiende demasiado en el tiempo realizando una explicación se puede producir un momento de ruptura y perder la atención y la comunicación con los alumnos.

Anteriormente se ha hablado de la importancia de la creación de un ambiente de confianza, imprescindible para permitir que el niño se sienta seguro y se pueda expresar de manera natural propiciando las conversaciones entre iguales y con el adulto, para el desarrollo de la lengua oral en todos sus niveles. Pues bien, otra de las implicaciones metodológicas que ofrece Monfort (1987) nos indica que se debe transmitir al niño una sensación de deseo de querer comunicarse con él. Es decir, la maestra debe escuchar y valorar constantemente lo que el niño expresa, para que esto sea así puede ser interesante utilizar estrategias discursivas de apoyo.

Por tanto, se puede afirmar que la Maestra 2 debería tratar de utilizar un mayor número de expresiones de apoyo para propiciar la sensación de interés y deseo hacia lo que el niño produce, al contrario que la Maestra 1 que insiste en este aspecto.

Otro enunciado analizado ha sido el papel de la maestra, considerándose productivo un papel activo de guía conversacional y de ayuda a la expresión. Para comprobar que esto es así se puede focalizar la observación en la producción o no de estrategias discursivas. De

este modo y una vez más la Maestra que más se implica en las conversaciones es la Maestra1.

Respecto a la implicación estratégica por parte de las docentes para una participación activa de todos los alumnos en las situaciones conversacionales destaca un nivel general bajo por parte de las dos Maestras pero es la Maestra 2 la que queda por debajo. Esto quiere decir que ambas deberían atender a este tipo de cuestiones y analizar la participación de los alumnos para actuar posteriormente en consecuencia e igualar la participación oral de todos los niños.

Para que la participación sea activa es necesario además que exista una motivación generada por parte del docente o espontánea, creada a partir de la propia conversación o incluso por los niños. Dicha motivación debe girar en torno a los intereses de los alumnos y a sus características individuales y generales. Ambas Maestras han demostrado preocuparse por la motivación de las actividades llevadas a cabo o de las situaciones que se dan en el aula. Sin embargo se ha encontrado una diferencia cualitativa importante. La Maestra 1 genera motivación a partir de su propia persona, a través de la acción, mientras que la Maestra 2 lo hace utilizando objetos que llamen la atención de los niños.

Por último, respecto al sentido de ruptura que deben poseer los docentes para reconocer los momentos en los que los niños pierden atención en la conversación que se está llevando a cabo, ya porque se ha extendido demasiado en el tiempo o porque el tema principal no es de su interés, se puede decir que existe una diferencia notoria entre ambas maestras.

Por un lado la Maestra 1 ha demostrado poseer un correcto manejo de los tiempos que desemboca en situaciones conversacionales en las que no existen momentos de ruptura, si se observa el gráfico correspondiente a las implicaciones didácticas se puede ver como en ninguna de las situaciones estudiadas se produce tal fenómeno. Sin embargo la Maestra 2 tiende a alargar demasiado sus turnos de expresión oral produciendo momentos de ruptura no resueltos.

5.6 CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Es preciso recordar en primer lugar la finalidad del conjunto de la investigación. Este estudio de casos instrumental tiene como objetivo analizar una situación concreta en función de unos aspectos concretos de manera cualitativa, en este caso las estrategias discursivas que describe Tough (1989) y las implicaciones didácticas que ofrece Monfort (1987) para servir como instrumento, a docentes y futuros docentes, de autoevaluación, conocimiento de aspectos para la sistematización de la lengua oral y su importancia respecto al desarrollo integral del alumnado. Para ello se ha descrito un balance de resultados cuantitativo del que ha derivado el análisis centrado en las repercusiones educativas que podrían tener los mismos.

Las conclusiones que derivan de este estudio sin duda reflejan que puede existir una gran diversidad de niveles respecto a las competencias que poseen los docentes para sistematizar la didáctica de la lengua oral. Además es posible que esto se deba a numerosos factores por ello es imprescindible el objetivo de este trabajo de no permitir que existan carencias didácticas respecto a la lengua oral por no acceder a la información existente sobre el tema o por no realizar una autoevaluación crítica con la intención de ser conscientes de las propias habilidades y carencias educativas para la sistematización de la enseñanza de la lengua oral.

Considero necesario realizar ejercicios de autoconocimiento y autoevaluación en el ámbito docente para poder reconocer aquellos aspectos propios que necesiten cierta atención, como podrían ser las estrategias e implicaciones didácticas necesarias para sistematizar la enseñanza de la lengua oral. Debemos ser conscientes de manera integral de todo aquello que es ineludible para nuestros alumnos y dar a cada ámbito la importancia que se merece. A lo largo de este trabajo se ha querido destacar el valor que posee la competencia comunicativa y el desarrollo de la lengua oral tanto en sí misma como para la adquisición de otras competencias.

Para conseguir una mejora educativa en el ámbito del desarrollo de la lengua oral se requiere entonces un grado de consciencia sobre las propias destrezas y carencias que se poseen como docente y al mismo tiempo adquirir un nivel de conocimientos teóricos que propicien la sistematización de la didáctica en la práctica.

Centrándonos en la visión global del estudio destaca cierto aspecto: no se han observado apenas actividades concretas cuyos objetivos estuvieran relacionados con trabajar la lengua oral de manera directa en el aula. Ésta característica de la realidad educativa podría merecer cierta atención de estudio.

No obstante, la lengua oral se puede percibir como un contenido transversal ya que es utilizada constantemente en el desarrollo de otras actividades y situaciones como se observa en el estudio realizado y como contenido transversal debe recibir una atención didáctica constante. Es por ello que considero imprescindibles las estrategias discursivas y las implicaciones o estrategias didácticas para la sistematización de situaciones conversacionales como podría ser una asamblea. De este modo se ayudará a crear el clima propicio para que el niño desarrolle su capacidad oral de la mejor forma posible.

6. CONCLUSIONES GENERALES

A lo largo del trabajo he pretendido hacer especial hincapié en la valoración de lengua oral como objeto de estudio de la didáctica así como contenido de interés en la etapa de Educación Infantil. Dicha valoración se ha realizado desde diferentes enfoques: argumentos de diferentes autores, la legislación vigente, la aportación de conocimientos para la sistematización de la enseñanza del lenguaje oral y por último a través de la parte empírica o investigación incluida en el trabajo y las conclusiones derivadas de la misma.

Para poder valorar el ámbito lingüístico oral se debe conocer primero en profundidad, y una parte importante de este conocimiento es su proceso de desarrollo. He recopilado la información necesaria para conocer de cerca este proceso, que normalmente siguen los niños desde su nacimiento hasta que finalizan la etapa de Infantil. Esta información pretende ser útil también para ajustar las situaciones y actividades que se programen en el aula al nivel madurativo de los alumnos.

Considero de este modo, que se han cumplimentado los objetivos expuestos en las primeras hojas de este trabajo, concretamente en el punto 2. Se han recogido una serie de contenidos respaldados por diferentes autores en el apartado de la fundamentación teórica (punto 5), para posteriormente vincularlos directamente con la parte empírica del trabajo (punto 6). Además para realizar la investigación que se incluye en esta parte práctica también se han aportado fundamentos en relación a los métodos utilizados, información de interés para entender la finalidad del estudio y último objetivo de este trabajo: servir como instrumento para la autoevaluación docente de la práctica educativa referente al ámbito de la lengua oral.

Por otro lado, cabe destacar lo que el trabajo me ha aportado como futura docente. He desarrollado numerosas competencias recogidas en la memoria de grado de maestro de la –Uva y expuestas en el apartado 3.2 del trabajo. Competencias relacionadas con el ámbito de la investigación educativa para mejorar la praxis docente, desde la búsqueda eficaz de información hasta la reflexión derivada de la misma. Además también he adquirido diferentes competencias para analizar la realidad a través de un pensamiento crítico enfocado a extraer conclusiones válidas para mejorar mi labor como futura docente.

La realización de este trabajo me ha aportado en definitiva una visión clara acerca de la importancia de la didáctica de la lengua oral y de cómo sistematizar este proceso no solo a través de actividades concretas sino a través de estrategias y otras implicaciones docentes que permitan el desarrollo de la lengua oral de los más pequeños de manera transversal.

Por último trataré algunas de las limitaciones con las que he trabajado. La primera tiene que ver con la extensión que debe tener un trabajo final de grado, se han analizado tantas situaciones como el espacio límite me ha permitido a pesar de haber observado y haber registrado en el diario de campo muchas más. Por otro lado mi atención no ha podido centrarse únicamente en este trabajo durante el período de trabajo de campo ya que simultáneamente estaba realizando mis prácticas docentes correspondientes al Prácticum II del Grado de Maestro. Pero decisivamente creo haber realizado una aportación apreciable a la didáctica de la lengua oral, ámbito que concibo menos atendido que el de la lengua escrita.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcos, E. *et al.* (1976). *La adquisición del lenguaje por el niño*. Buenos Aires: Educaciones Nueva Visión SAIC.
- Anguera, M. T. (1988). *Observación en la Escuela*. Barcelona. Graó.
- Avila, M.G. (2002). Aspectos éticos de la investigación cualitativa. *Revista Iberoamericana de educación*, (29), 85-103.
- Bigas, S. M. (1996). La importancia del lenguaje oral en Educación Infantil. *Revista Aula de Innovación Educativa*. (46).
- Bigas, M., Correig, M. (2001) *Didáctica de la lengua en la educación infantil*. Madrid: Síntesis.
- Bruner, J. (1986). *El habla del niño. Cognición y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Bueno, J. J., Clemete, M. (1991). El lenguaje de los niños de 3 a 10 años desde la perspectiva funcional. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 3 (10), 31-46.
- Calleja Largo, I. (1999). *Las dos vertientes de la lengua oral en el aula: reflexiones ante un reto didáctico*: Universidad de Valladolid
- Camacho, V. S. (2009). El lenguaje oral. Técnicas y recursos para su desarrollo. *Revista de innovación y experiencias educativas*, (16), p. 2.
- Coulon, A. (1995). *Etnometodología y educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Decreto 122/2007, de 27 de Diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León.
- Gumperz, J.J. (1982). *Discourse Strategies*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

- Hernández Pina, F. (1984). *Teorías psico-sociolingüísticas y su aplicación a la adquisición del español como lengua materna*. Madrid: Editorial. Siglo XXI.
- Llera, J. B. (1995). *Psicología de la Educación*. Marcombo, (18)
- López, A. I. O. (2001). El desarrollo sintáctico en la adquisición de la primera lengua: análisis de la etapa telegráfica se un sujeto monolingüe de español. *Revista española de lingüística*, 31 (2), 413-430.
- Monfort, M. (1987). *El niño que habla. El lenguaje oral en el preescolar*. Madrid: Impresos y revistas.
- Nivela, M. L. H. (1997). La importancia de la observación en el proceso educativo. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, (1), p. 85.
- Owens, R. E. (2003). *Desarrollo del lenguaje*. Madrid: Pearson (5ª ed.).
- Plummer, K. (1989). *Los documentos personales: introducción a los problemas y la bibliografía del método humanista*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- Prado Aragonés, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: La Muralla.
- Reyzábal, Mª V. (2001). *La comunicación oral y su didáctica*. Madrid: La Muralla (6ªed.).
- Rodríguez, M.E. (1995). “Hablar” en la escuela: ¿Para qué?... ¿Cómo? *Lectura y vida, Revista latinoamericana de Lectura*, 16(3), 31-40.
- Ruiz Bikandí, U. (1997). El diálogo y la conversación en la educación primaria. *Aula de innovación educativa*, (65), 11-16.

- Santa Cruz, M^a. I. & Crespo, M^a. I. (2005). *Aristóteles, Política. Traducción directa del griego, introducción y notas. Buenos Aires: Losada.*
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos.* Madrid; Ediciones Morata.
- Tough, J. (1989). *Lenguaje, conversación y educación.* Madrid: Visor.
- Tough, J. (1996). *El lenguaje oral en la escuela. Una guía de observación y actuación para el maestro.* Madrid: CEPE.
- Vigotsky, L. (1973). *Pensamiento y lenguaje: Teoría del desarrollo cultural e las Funciones psíquicas.* Buenos Aires: Le Pléyade.
- Villiers, P. A. & Villiers, J.G. (1984) *Primer lenguaje.* Madrid: Ediciones Morata
- Zabala, M. A. (1987). *Diseño y desarrollo curricular.* Madrid: Narcea

8. APÉNDICES

Apéndice I:

SITUACIÓN 1	
Descripción de la situación	<u>Asamblea diaria</u> : Los niños se sientan en semicírculo y hablan de lo que hicieron el día anterior, también describen el día de hoy: el tiempo que hace, su localización en el calendario, lo que toca almorzar, recordamos los bits de inteligencia, etc.
Localización espacial	Espacio reservado para la asamblea en frente de la pizarra del aula y del lugar donde se sienta la maestra para guiar la asamblea desde su mismo nivel de altura.
Materiales utilizados	Materiales de los días de la semana, calendario, bits de inteligencia, láminas del tiempo, pizarra, etc.
Funciones del lenguaje que se trabajan	<ul style="list-style-type: none"> -Función instrumental -Función reguladora -Función interaccional -Función personal -Función heurística -Función informativa -Función ritual -Función respuesta

SITUACIÓN 1 / MAESTRA 1		
Estrategias discursivas	SI/ NO	Locuciones
De orientación	SI	(maestra) “¿Qué hiciste ayer por la tarde, después del cole?” (niño/a) “Tuve ¹ en casa de abuelita...” (maestra) “¿Dónde fuimos de excursión?”
Informativas	SI	(maestra) “Como hemos pasado el fin de semana en casa, hoy es lunes” (maestra) “¡Hoy empieza la primavera!

De apoyo		SI	(niño/a) "...y <i>fui</i> mo* a cine, y..." (maestra) "¡Ala! ¡Qué bien!"
De finalización		SI	(maestra) "¿Qué os parece si ahora jugamos un ratito?"
De facilitación	De focalización	SI	(niño/a) "...y paseamos a <i>perito</i> *" (maestra) "¿Y cómo se llamaba tu perrito?"
	De comprobación	NO	-
	Completivas	SI	(maestra) Entonces, si hoy es martes, mañana será...
Uso de pautas para potenciar la situación conversacional		<ul style="list-style-type: none"> ✓ La maestra coloca a los alumnos con mayores dificultades para la expresión oral más cerca de su persona. ✓ Guía a los alumnos a través de preguntas pero no habla demasiado, deja que sean ellos quienes lo hagan. ✓ Pone gran interés en la escucha de los alumnos y se involucra en las conversaciones. ✓ Guía a los alumnos con preguntas para ayudarles a expresarse. ✓ Parte del interés de los alumnos para motivar la situación. ✓ No existe momento de ruptura ya que utiliza el tiempo adecuado para la conversación. 	

SITUACIÓN 1/ MAESTRA 2		
Estrategias discursivas	SI/ NO	Locuciones
De orientación	SI	(maestra) "A ver, María, ¿Qué has hecho éste fin de semana?" (niño/a) "He ido a ver a mi <i>pima</i> *" (maestra) "Está muy lejos tu pueblo?"

Informativas		SI	(maestra) "...claro, y para que mamá pueda comprar cosas tiene que trabajar"
De apoyo		NO	-
De finalización		SI	(maestra) "Venga ¡ya!, se te ha pasado el turno"
De facilitación	De focalización	SI	(maestra) "¿Y en qué trabaja papá?"
	De comprobación	NO	-
	Completivas	NO	-
Uso de pautas para potenciar la situación conversacional		<ul style="list-style-type: none"> ✓ La maestra coloca a los alumnos entorno a un objeto de interés. ○ Habla bastante en el desarrollo de la actividad pero también hace que los alumnos hablen ○ No muestra demasiado interés hacia lo que los alumnos exponen y no se involucra en las respuestas. ✓ El papel de la maestra es activo, les ayuda a expresarse con preguntas. ✓ Hace hincapié y utiliza estrategias de orientación en aquellos niños que poseen mayores dificultades para expresarse oralmente. ✓ Para motivar a los niños utiliza en un momento determinado una marioneta como estímulo. ○ No se ha observado un sentido de ruptura ya que extiende demasiado tiempo la actividad haciendo que los niños se desconcentren y pierdan interés. Se observa que no es consciente de que los niños necesitan un cambio de actividad o un estímulo que les haga volver a la conversación y por el contrario les ordena callar constantemente. 	

SITUACIÓN 2	
Descripción de la situación	<u>Momento dedicado a comer el almuerzo</u>
Localización espacial	Los niños se sientan libremente en las mesas del aula las cuales tienen una disposición circular, que facilita la comunicación.
Materiales utilizados	Cajones del almuerzo, sillas y mesas, papeleras de reciclaje y almuerzos.
Funciones del lenguaje que se trabajan	-Función instrumental -Función reguladora -Función interaccional -Función personal -Función informativa -Función respuesta

SITUACIÓN 2 / MAESTRA 1		
Estrategias discursivas	SI/ NO	Locuciones
De orientación	SI	(maestra) “¿Qué te gusta más la fruta o las galletas?” (niño/a) “Las galletas” (maestra) “Pero la manzana también te gusta mucho ¿No?” (niño/a) “Pero me gustan* más las galletas”
Informativas	SI	(maestra) “Chicos, acordaros de que el plástico va en el cubo amarillo”
De apoyo	SI	(niño/a) “Ayer estuve en caza* de Manuela...” (maestra) “¡Anda qué bien! <cara de sorpresa> y ¿a qué jugasteis?” (niño/a) “El perro come otro pienzo* porque* ya es gande*” (maestra) ¡Aiba! <sonrisa>
De finalización	NO	-
De facilitación	De focalización	SI (niño/a) “Esto a la basura” (maestra) “¿Y en que cubo va?”
	De comprobación	NO -
	Completivas	SI (niño/a) “Papá dice que hay que reciclar”

		(maestra) “Y ¿Por qué hay que reciclar?”
Uso de pautas para potenciar la situación conversacional	<ul style="list-style-type: none"> ○ Los alumnos se colocan libremente en las sillas de la clase por lo que no se planifica una distribución de los alumnos. ✓ La maestra realiza a los alumnos diferentes preguntas acerca de sus preguntas para estimular una conversación en la que los niños sean los protagonistas. ✓ Pone gran interés en la escucha de los alumnos en ocasiones a través de estrategias discursivas de apoyo. ✓ La maestra ayuda a que se expresen reconduciendo la conversación o utilizando estrategias discursivas de facilitación. ✓ Parte del interés de los alumnos para motivar la situación. ✓ La maestra no estimula a los alumnos que poseen mayores dificultades para la expresión oral. ✓ No existe momento de ruptura ya que la conversación dura el tiempo que el alumno desee tomar para expresarse y conversar. 	

SITUACIÓN 2 / MAESTRA 2			
Estrategias discursivas		SI/ NO	Locuciones
De orientación		SI	(maestra) “¿En casa comes bocadillos?”
Informativas		SI	(maestra) “Si coges papel será más fácil limpiarlo”
De apoyo		NO	-
De finalización		NO	-
De facilitación	De focalización	NO	-
	De comprobación	NO	-
	Completivas	NO	-

<p>Uso de pautas para potenciar la situación conversacional</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Los alumnos se colocan libremente en las sillas de la clase por lo que no se planifica una distribución de los alumnos. ○ La maestra no interviene para crear situaciones conversacionales. ○ No pone gran interés en la escucha de los alumnos ya que tampoco interviene demasiado en sus interacciones. ○ La maestra no hace de guía de la situación más allá de recordar las normas del momento del almuerzo, sin esperar una respuesta verbalizada por parte de los alumnos. ○ No se producen conversaciones con todos los alumnos. ○ No existe motivación. ✓ No existe momento de ruptura ya que las conversaciones se crean entre los niños.
--	--

<p align="center">SITUACIÓN 3</p>	
<p>Descripción de la situación</p>	<p>Asamblea después de la lectura de un cuento</p>
<p>Localización espacial</p>	<p>Zona de asamblea de la clase</p>
<p>Materiales utilizados</p>	<p>Cuento</p>
<p>Funciones del lenguaje que se trabajan</p>	<p>-Función heurística -Función imaginativa -Función informativa -Función ritual -Función respuesta</p>

SITUACIÓN 3 / MAESTRA 1		
Estrategias discursivas	SI/ NO	Locuciones
De orientación	SI	(maestra) “¿Qué le pasaba al pobre monstruo al principio?” (maestra) “Que le pasaría al monstruo para estar tan triste...?” (maestra) “Vosotros ¿cuándo os ponéis tristes?” (maestra) “¿Y contentos?”
Informativas	SI	(maestra) “Vosotros queréis mucho, mucho, mucho a vuestros papis ¿verdad?” (niños/as) “¡Sí!” (niño/a) “Yo muchísimo” (maestra) Entonces sentís amor hacia ellos
De apoyo	SI	(maestra) “...Muy bien <gesto de afirmación>”
De finalización	SI	(maestra) “Muy bien chicos, lo habéis hecho genial, ahora podéis ir al baño si queréis”
De facilitación	De focalización	SI (maestra) “¿Y que sentía el monstruo de colores cuando estaba azul Pedro?” (niño/a) “ <i>Tisteza*</i> ”
	De comprobación	SI (maestra) “Entonces cuando estaba contento, estaba morado ¿no?” “ (niños/as) “¡Nooo!” (maestra) “¿Cómo hemos dicho que estaba?” (niño/a) “Amarillo”
	Completivas	NO -
Uso de pautas para potenciar la situación conversacional	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Deja que los alumnos se coloquen libremente pero de manera que todos vean claramente el centro de interés que es el cuento. ✓ La maestra intenta que sean los alumnos los que comenten el cuento y argumenten sus respuestas. ✓ La maestra escucha con interés las respuestas de los niños y las utiliza como nexo para continuar con el diálogo. ✓ La maestra guía la conversación a través de preguntas 	

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Realiza preguntas dirigidas a todos pero también alguna en particular para que hablen los niños que han tenido menos oportunidad de hacerlo. ✓ La maestra utiliza como estímulo los dibujos del cuento a los que vuelve cuando se contesta a una pregunta. ✓ No existe momento de ruptura ya que los niños están cautivados por el objeto de observación.
--	---

SITUACIÓN 3 / MAESTRA 2			
Estrategias discursivas		SI/ NO	Locuciones
De orientación		SI	(maestra) “Carla, de dónde viene Super-Leo?” (niño/a) “De tu casa...”
Informativas		SI	(maestra) “Super-Leo es mi amigo y vive conmigo. Ahora, va a vivir en la clase y le saludaremos todos los días”
De apoyo		NO	-
De finalización		SI	(maestra) “¡Venga” ¡Ya está Manuela! “
De facilitación	De focalización	NO	-
	De comprobación	NO	-
	Completivas	NO	-
Uso de pautas para potenciar la situación conversacional		<ul style="list-style-type: none"> ✓ La maestra coloca a los alumnos de manera que todos puedan ver el objeto de interés: el cuento. ○ La maestra habla demasiado tratando de explicar el cuento sin dejar que sean los niños quienes lo hagan. ✓ Si algún niño aporta algo muestra deseo de seguir conversando. ○ No ayuda a que se expresen ya que habla demasiado. ○ No se preocupa por la participación. ✓ El estímulo motivador es el cuento. ○ Se produce un momento de ruptura ya alarga sus turnos. 	

SITUACIÓN 4	
Descripción de la situación	Realización de una ficha: Los niños y niñas trabajan por grupos para hacer conjuntamente una ficha en relación a la unidad didáctica que se está trabajando en ese momento.
Localización espacial	Zona de mesas y sillas.
Materiales utilizados	Lápices, fichas, sillas y mesas.
Funciones del lenguaje que se trabajan	-Función instrumental -Función reguladora -Función interaccional -Función heurística -Función informativa -Función respuesta

SITUACIÓN 4 / MAESTRA 1		
Estrategias discursivas	SI/ NO	Locuciones
De orientación	SI	(maestra) “Y ¿De dónde eran los niños que iban tan abrigaditos?”
Informativas	SI	(niño/a) “Son amigos de los leones” (maestra) “Claro, y de las jirafas, que también viven en África”
De apoyo	SI	(niño/a) “¡Éstos hacen surf!” (maestra) “¡Sí! <cara de sorpresa> Muy bien Javi”
De finalización	NO	-
De facilitación	De focalización	(maestra) “¿Cuántos niños de Asia hay?” (niño/a) “... <i>Cinco</i> ”
	De comprobación	(maestra) “Y ¿de donde eran los niños que cultivaban lechugas y tomates con Pepote?” (niño/a) “De Segovia”
	Completivas	(maestra) “Y ¿en qué continente encontramos Segovia? Muy chiquitita en el mapa...” (niño/a) “Uropa*”

		(maestra) “¡Europa!”
Uso de pautas para potenciar la situación conversacional	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Los alumnos se colocan en las mesas, agrupados en círculo, disposición que facilita la conversación entre ellos. ✓ La maestra no habla demasiado, deja que sean ellos quienes se comuniquen. ✓ Si los alumnos le realizan preguntas muestra un gran interés para que las respondan ellos. ✓ Guía la actividad mediante preguntas. ○ Los niños conversan libremente por lo que no incide en su participación. ✓ Motivación: La ficha que están realizando y la colocación circular, influyen en la interacción ya que comentan como están realizando su trabajo. ✓ No existe momento de ruptura, los niños conversan libremente y deciden ellos los tiempos. 	

SITUACIÓN 4 / MAESTRA 2			
Estrategias discursivas		SI/ NO	Locuciones
De orientación		SI	(maestra) “¿Qué tenemos que hacer Pedro...” (maestra) “¿Y qué hacía Carla?”
Informativas		SI	(maestra) “Primero escribimos con el lápiz y luego pintamos ¿vale?”
De apoyo		NO	-
De finalización		NO	
De facilitación	De focalización	SI	(maestra) “¿Por qué no vas a pintar el río?”
	De comprobación	NO	-
	Completivas	NO	-
Uso de pautas para potenciar la	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Colocación circular que permite la interacción entre iguales. 		

situación conversacional	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Deja que los alumnos interactúen entre sí sin intervenir demasiado. ○ No muestra deseo por comunicarse con ellos ya que está haciendo algunas tareas mientras los alumnos hacen la suya. ○ No ayuda en la expresión. ○ No incide en la participación ✓ La motivación es el dibujo que están pintando y la colocación circular. ✓ No existe momento de ruptura, los niños conversan libremente.
---------------------------------	---

SITUACIÓN 5	
Descripción de la situación	Momento dedicado al juego: Los niños y niñas juegan libremente con los juguetes de la clase interactuando algunos con sus compañeros y en ocasiones con la maestra.
Localización espacial	Todo el aula.
Materiales utilizados	Juguetes, mesas, sillas, pizarra, casita de cartón, etc.
Funciones del lenguaje que se trabajan	<ul style="list-style-type: none"> -Función instrumental -Función reguladora -Función interaccional -Función personal -Función imaginativa o creativa

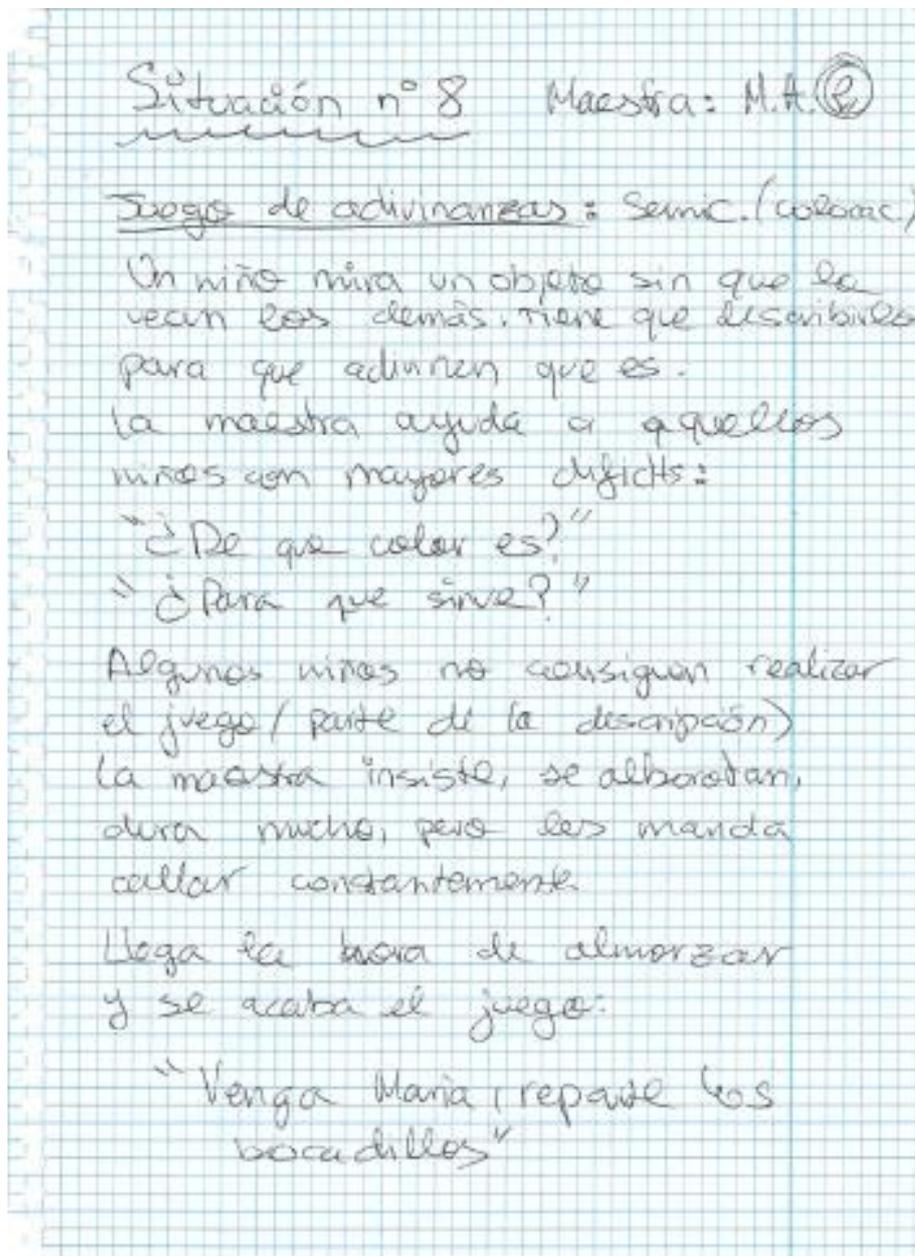
SITUACIÓN 5 / MAESTRA 1		
Estrategias discursivas	SI/ NO	Locuciones
De orientación	SI	(maestra) “Oye María, ¿la tía vive aquí cerquita?” (niño/a) “Vive debajo de mi casita, en el piso de abaho*” (maestra) “Y vive con la abuela y ¿con quién más?”
Informativas	SI	(maestra) “¡Chicos! Si nos metemos muchos en la casa... ¡se va a romper!”

De apoyo		SI	(niño/a) “Mi titita Carmen es cocinera” (maestra) “¡No me digas! Pues te hará comida riquísima ¿no?”
De finalización		NO	-
De facilitación	De focalización	SI	(maestra) “Entonces en tu casa sois cuatro ¿no?, papá, mamá, tú y tu hermanita Sara <contando con los dedos>”
	De comprobación	SI	(maestra) “¿Cuántos años tenía Sara?” (niño/a) “Uno”
	Completivas	NO	-
Uso de pautas para potenciar la situación conversacional		<ul style="list-style-type: none"> ○ Los alumnos juegan por todo el aula. ✓ No habla demasiado pero les realiza preguntas acerca de lo que están haciendo. ✓ Si un alumno se acerca a hablar con ella muestra gran interés por acercarse al niño de manera cariñosa y seguir la conversación. ✓ Ayuda a que se expresen comentando lo que hacen y a través de preguntas. ✓ No incide en la participación. ✓ No existe momento de ruptura las conversaciones fluyen espontáneamente. 	

SITUACIÓN 5 / MAESTRA 2		
Estrategias discursivas	SI/ NO	Locuciones
De orientación	SI	(maestra) “Oye Ana, ¿Por qué no viniste ayer al cole?” (niño/a) “Etaba* comida*”
Informativas	NO	-
De apoyo	SI	(maestra) “¡Ah muy bien! y ¿Qué más?”
De finalización	SI	(maestra) “Vale, venga a jugar”

De facilitación	De focalización	NO	-
	De comprobación	NO	-
	Completivas	NO	-
Uso de pautas para potenciar la situación conversacional		<ul style="list-style-type: none"> ○ No existen pautas en la colocación ○ No habla demasiado pero tampoco facilita la las conversaciones ✓ Si un alumno se acerca a conversar muestra interés ○ No ayuda a que se expresen. ○ No incide en la participación ✓ La motivación es el juego simbólico. ✓ No existe momento de ruptura. 	

Apéndice II:



Situación N° 13 Maestra: Marta ①

Asamblea: Sentados en semicírculo.

Los niños exponen lo que han hecho el fin de semana. La maestra insiste realizando preguntas para extraer mayor información.

Al se extiende demasiado y la maestra le dice que los demás también tienen que hablar: "llega Manuel que también tiene ganas de contarnos que ha hecho".

Patricio se resiste a hablar, hoy está tímido y la maestra le hace preguntas más directas.

"¿Has ido a jugar al parque?"

"¿Has estado con tu hermana Ana?"

"¿Te lo has pasado bien?"

Marta muestra gran interés en lo que cuentan y hace que todos hablen. Apoya a los alum.

