

CAPITULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

La expresión oral, constituye la forma más relevante del lenguaje desde las perspectivas funcional y pragmática, particularmente en niños y niñas que asisten a instituciones de Educación regular. Es entendida como la habilidad para establecer la comunicación empleando recursos verbales con claridad, fluidez, coherencia y persuasión. A ello hay que añadir que cuando se hace referencia a la expresión oral se consideran, entre otros, el universo vocabular, la descripción y explicación de manera pertinente de los hechos sentimientos, ideas, vivencias, la participación en diálogos, conversaciones y la utilización de estructuras morfosintácticas básicas aplicadas a la expresión oral. Nadie duda que la expresión oral sea un elemento básico para la convivencia humana, pero las maneras de desarrollarla en la práctica no guardan correspondencia con la importancia que a menudo se le asigna.

En cada uno de los espacios escolares está presente la comunicación oral como mediadora de los procesos formativos, en tanto que es por medio de ella que se genera la interacción entre la comunidad educativa y se llevan a cabo las actividades escolares, sin embargo, esto no significa que la Unidad Educativa tenga un propósito claro de favorecer el lenguaje oral de las niñas y niños para la enseñanza de las diferentes áreas del conocimiento. Por esto, se hace necesario indagar cómo influyen las estrategias de estimulación en la expresión oral en niños y niñas del 1er grado de primaria de la Unidad Gil Tapia Rada.

En función de la concepción de aula silenciosa como garantía de aprendizaje, en las interacciones pedagógicas analizadas se observó que la maestra monopoliza la palabra; haciendo esfuerzos, como se suele decir, para llegar a los niños y niñas.

Los niños y las niñas escuchan más tiempo del que intervienen para hablar; el análisis de esta situación lleva a pensar que una ligera inclinación de la docente, en la que el niño hable más y la docente escuche más podría impactar de manera positiva en la expresión oral. En el aula se ha verificado que el tiempo de monopolio de la palabra en una sesión de clase estimado de 60% para la profesora y un 40% distribuido entre sus niños y niñas.

Respecto a la actitud de escucha, como elemento base de la expresión oral, manifestada sobre todo en la dificultad para interpretar las emociones y preguntas de los niños y niñas; por lo general se concibe el aula como auditorio masivo y raras veces se personaliza el diálogo, se debe a la urgencia de la maestra por responder a las demandas de la programación escolar y que la aleja de una práctica pedagógica centrada en el desarrollo de la expresión oral de las niñas y niños.

Las niñas y niños no es que tengan problemas de comunicación; es decir hablan y oyen, pero con frecuencia en clase algunas niños y niñas se muestran tímidos, callados, incluso, cuando llegan a hablar lo hacen en un tono de voz bajo, o cuando la maestra les pregunta los niños y niñas muestran nerviosismo o simplemente un silencio absoluto. De la misma forma, se ha observado identificado que no todos los niños y niñas tienen la habilidad de expresarse con seguridad, fluidez y coherencia. Algunos niños participan y comunican sus ideas y conocimientos porque conocen del tema o porque están familiarizados, ellos se desenvuelven con cierta facilidad, pero a veces por esta virtud, algunos de ellos opacan la participación de otros, especialmente de aquellos que tienen dificultades, inseguridades o temores y suele agravarse cuando la maestra únicamente hace participar a los niños que suelen desenvolverse, dejando de lado a los niños o niñas callados o tímidos.

Luego de un análisis reflexivo y teniendo presente que la Unidad Educativa es un lugar privilegiado donde el niño y la niña van a desarrollar sus habilidades comunicativas, se deduce que es necesario programar y ejecutar actividades y estrategias pertinentes al desarrollo de las capacidades, con la finalidad de mejorar

la expresión oral en forma espontánea. La planificación y aplicación de estrategias de estimulación verbal para mejorar la expresión oral en niños y niñas, se vienen haciendo en forma mecánica y rutinaria; es cierto que las maestras tienen conocimiento de cómo se aplica la estrategia, qué pasos y procedimientos tiene, sin embargo, se repiten por hábito, dejando de lado la exploración de los saberes, el contexto del niño y la niña, su participación en actividades vivenciales y otros. Como consecuencia, la rutina crea un contexto donde las oportunidades de expresión se ven limitadas.

Además, en la educación tenemos un objetivo fundamental, que es formar a futuros ciudadanos, y a través del lenguaje oral en el aula lo podremos lograr, ya que se crean debates o situaciones en las que el niño o niña tendrá que respetar una serie de normas, así como las opiniones de otros compañeros. El aula es uno de los principales ámbitos donde se desarrolla la socialización, puesto que es un lugar donde se encuentran personas de todas las razas, religiones y culturas. De este modo, los niños y niñas tienen que aprender a respetar y comunicarse de una manera correcta, respetando las diferentes opiniones y dando puntos de vista propios sin ofender al resto y ofreciendo posibles soluciones

El contexto escolar constituye el espacio propicio y más adecuado para el desarrollo de la expresión oral; en él se puede ver que cualquier aprendizaje significativo es resultado de la interacción que se tiene en la práctica comunicativa, por tanto, teniendo en cuenta esta afirmación, observamos que el escaso desarrollo de la expresión oral en el aula interfiere de manera notable en el proceso de aprendizaje.

Con respecto a la actitud de escucha, como elemento base de la expresión oral, se han detectado diversas dificultades, por ejemplo la superficialidad, manifestada sobre todo en la dificultad para interpretar las emociones de los niños y las niñas; por lo general se concibe el aula como auditorio masivo y raras veces se personaliza el diálogo; entre otras causas, se debe a la urgencia de la maestra por responder a las demandas de la programación escolar y que la aleja de una práctica pedagógica

centrada en el desarrollo de la expresión oral de los pequeños. Por lo menos en la población de estudio, con alguna frecuencia buena parte de los niños y especialmente de las niñas, muestran gran inhibición. No es que tengan problemas de comunicación; es decir hablan y oyen perfectamente. Su manejo y comprensión del lenguaje son adecuados para su edad, pero con frecuencia en clase se muestran callados, incluso, cuando llegan a hablar lo hacen en un tono muy bajo, o cuando la maestra les pregunta obtiene como respuestas monosílabas o simplemente un silencio absoluto; así, queda limitada la participación de niños y niñas que se expresan con naturalidad en su vida cotidiana, dentro de sus hogares y en horas de recreo.

Este problema se acentúa, porque además de la improvisación de estrategias con contenidos descontextualizados, de la misma forma, en las aulas observadas se ha identificado que no todos los niños y niñas tienen la habilidad de expresarse con seguridad y coherencia. Algunos niños participan y comunican sus ideas y conocimientos porque conocen del tema o porque están familiarizados con las conversaciones dentro del hogar; ellos se desenvuelven con cierta facilidad, pero a veces por esta virtud, algunos de ellos opacan la participación de otros, especialmente de aquellos que tienen dificultades, inseguridades o temores y suele agravarse cuando la maestra únicamente hace participar a los niños más “habladores”, dejando de lado a los alumnos callados o tímidos. Por todo lo anteriormente mencionado nos formulamos la siguiente pregunta principal.

1.2. PREGUNTA PRINCIPAL

¿El uso de las estrategias de estimulación verbal influyen en la expresión oral en estudiantes del primero de primaria de la Unidad Educativa Gil Tapia Rada?

1.3. OBJETIVOS

1.3.1. Objetivo General

Determinar la influencia de las estrategias de estimulación verbal en la expresión oral en estudiantes del primero de primaria de la Unidad Educativa Gil Tapia Rada.

1.3.2. Objetivos Específicos

- Identificar las dificultades en la expresión oral en estudiantes de primaria de la Unidad Educativa Gil Tapia Rada.
- Analizar los elementos o estrategias que contribuyen a la estimulación verbal en la expresión oral.
- Practicar habilidades de percepción auditiva, visual y habilidades de estimulación verbal para el mejoramiento de la expresión oral.
- Evaluar los resultados obtenidos en la acción pedagógica.

1.4. HIPOTESIS DE LA INVESTIGACIÓN

Se trabajó con dos grupos: grupo experimental y grupo control, para confirmar o negar las dos hipótesis:

- **HIPOTESIS DE INVESTIGACIÓN Hi:** El uso de las estrategias de estimulación verbal influyen en el mejoramiento de la expresión oral en estudiantes del primero de primaria de la Unidad Educativa Gil Tapia Rada.

- **HIPOTESIS NULA Ho:** El uso de las estrategias de estimulación verbal no influye en el mejoramiento de la expresión oral en estudiantes del primero de primaria de la Unidad Educativa Gil Tapia Rada.

1.5. DEFINICIÓN DE VARIABLES

1.5.1. Definición de la Variable Independiente VI “Estrategias de Estimulación verbal”

Las estrategias son habilidades, destrezas que se relacionan con la estimulación que se genera en los seres vivientes para obtener un buen desarrollo o funcionamiento de la oralidad que permita una interacción continua y un proceso permanente de feed-back o retroalimentación entre el emisor y el receptor

1.5.2. Definición de la Variable Dependiente VD “Expresión Oral”

La expresión oral, constituye la forma más relevante del lenguaje desde las perspectivas funcional y pragmática, particularmente en niños y niñas que asisten a instituciones de educación regular como no regular. Es entendida como la habilidad para establecer la comunicación empleando recursos verbales con claridad, fluidez, coherencia y persuasión.

1.5. OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

VARIABLES	DIMENSIÓN	INDICADORES	MEDIDORES	TECNICAS	INSTRUMENTOS
VI Estrategias de Estimulación verbal	Pedagógica	Enseñanza y aprendizaje	Método didáctico interactivo de estrategias de estimulación	Observación Encuesta	Lista de cotejos Estrategias de estimulación verbal
VD Expresión Oral	Estrategias didácticas	Identificación y comprensión	Factibilidad del uso de la oralidad	Observación Encuesta	Lista de cotejos

		de los códigos de oralidad.			Pre test y pos test.
		Comprensión oral	Método didáctico interactivo de estrategias de estimulación verbal	Observación	
		Narraciones		Encuesta	Lista de cotejos
		Utiliza palabras nuevas			Pre test y pos test.
		Pronunciación y fluidez	Aprendizaje significativo, colaborativo, cooperativo		
		Describe diferentes laminas			
		Explica los fenómenos de un proceso ocurrido			

1.6. JUSTIFICACIÓN

La Comunicación Oral es un aspecto importante en la evolución del niño que influye en todos los procesos de enseñanza-aprendizaje donde se va desarrollando el estudiante, y que será un pilar fundamental en la consolidación de todas las competencias para su desarrollo como persona y le ayudará a prepararse para saber responder ante las diferentes situaciones de la vida.

El lenguaje oral es de gran importancia para el ser humano porque a través de él se accede al mundo social y se convierte en herramienta importante para la adquisición de nuevos conocimientos, el lenguaje es fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ya sea escrita u oral, se encuentra presente en nuestras aulas como instrumento para transmitir y construir los conocimientos.

La relevancia de realizar de la presente investigación es debido a la necesidad de incorporar estrategias de estimulación verbal que favorecerán al proceso de enseñanza aprendizaje, es muy importante que los niños y niñas puedan desenvolverse expresar sus ideas y realizar sus preguntas, pronunciando correctamente las palabras y que puedan expresarse con seguridad, fluidez y coherencia. Necesitamos ir más allá de las palabras para comprender a los demás, para captar la intención, el afecto o desprecio con que se dice algo o la expresión que modifica la interpretación de aquello que oímos. este trabajo está enfocado, en el desarrollo del lenguaje oral, que a su vez promueve la autonomía donde se puede facilitar la construcción de su personalidad y su intelectualidad, a poseer buenos conocimientos, de los que se derivan mejorar su capacidad de escucha y adquisición de vocabulario para comunicarse mejor con su entorno social.

En el presente trabajo de investigación pretende mostrar la importancia de la comunicación oral que se conceptualiza como un instrumento social que permite transmitir ideas, conocimientos y organizar formas de trabajo colectivo y por medio de este se relaciona con su entorno. El lenguaje oral es un medio por el cual el niño se puede expresar, puede representar o comunicar su conocimiento.

La investigación tiene como finalidad trabajar la expresión oral en el aula, porque juega un papel mediador en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que a través de la comunicación oral la maestra explica, los niños y niñas plantean preguntas, expone dudas, etc.

1.7. DELIMITACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

El presente estudio de investigación se atribuye al campo educativo, específicamente, al área de psicopedagogía y porque se orienta en el uso de estrategias de estimulación verbal recursos tecnológicos y en el mejoramiento de la expresión oral.

1.8. SUJETOS

Los sujetos de la investigación fueron niñas y niños, del primer grado de primaria comunitario vocacional, quienes viven en el contexto urbano y asisten a la Unidad Educativa.

1.9. DELIMITACIÓN ESPACIAL

El estudio tuvo lugar en la Unidad Educativa “Gil Tapia Rada”, del distrito 10, de la ciudad de La Paz.

1.10. DELIMITACIÓN TEMPORAL

Se llevó a cabo durante 5 meses, desde el 14 de febrero hasta el 30 de julio del año lectivo 2018.

1.11. DELIMITACIÓN TEMÁTICA

Se abordó las temáticas estrategias de estimulación verbal para el mejoramiento de la expresión oral.

CAPITULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. TEORÍAS PSICOLÓGICAS DEL LEGUAJE

2.1.1. Teoría conductista

Desde esta perspectiva teórica se defiende que la conducta es aprendida a través de las propias experiencias del individuo, por lo que la adquisición de cualquier tipo de conducta, incluido el lenguaje, es función de las influencias del medio-ambiente.

Este énfasis del conductismo por lo externo se explica si tenemos en cuenta que el conductismo se desarrolló expresamente como una "escuela" en oposición a la escuela del estructuralismo y al funcionalismo. En este sentido, la idea básica del conductismo era la de convertir la psicología en una ciencia del comportamiento y no de la consciencia.

Dentro del conductismo, vamos a encontrar la propuesta de dos modelos de aprendizaje: el condicionamiento clásico o pavloviano, y el condicionamiento operante (Sampascual, 1985. P. 55).

Desde que Watson (1924) pusiera de manifiesto que el behaviorismo o conductismo sólo admitiría los hechos que se podían observar objetivamente, todo comportamiento, incluido el lenguaje, podría ser explicado por la fórmula E-R. El modelo explicativo que se adopta a principios de siglo es el condicionamiento clásico o pavloviano. Según este modelo, el aprendizaje se produce por la contigüidad entre el estímulo y la respuesta, es decir, una respuesta a un estímulo puede ser provocada por otro que en principio es neutro. Esta conexión entre E-R siempre sería independiente de sus consecuencias. En este sentido, el lenguaje es considerado como un complejo sistema de respuestas que se adquiere a través de

tales principios, esto es, las respuestas lingüísticas que se manifiestan en el lenguaje hablado se consolidan en función de los estímulos con los que se asocian.

2.1.2. Teoría conductista de Skinner

Sin embargo, otras formas de behaviorismo, como sería el modelo de condicionamiento operante, surgieron posteriormente. Una descripción exhaustiva de la aplicación de este modelo a la explicación de la adquisición de la conducta verbal la encontramos en Skinner (1957). También dentro de este modelo las respuestas verbales se corresponden directamente con los estímulos sin mediación alguna del significado o de leyes gramaticales; pero, a diferencia del modelo de condicionamiento clásico, el comportamiento lingüístico se explicaría no sólo en términos de E-R sino también en términos de refuerzo o recompensa (i.e., el comportamiento lingüístico estaría determinado no sólo por los estímulos sino también por el refuerzo).

Toda conducta verbal primaria requiere la interacción de dos personas: hablante y oyente. Para que se produzca una conducta tiene que haber alguien que la produzca y que luego la mantenga. Si el hablante emite una respuesta verbal a unos estímulos, el oyente suministra un refuerzo o no-refuerzo, o incluso castigo, lo cual lleva consigo que éste vuelva en el futuro a emitir la misma respuesta. El comportamiento del oyente puede ser verbal o no, pero es el modo de actuar del hablante el que debe tenerse en cuenta (Hernández-Pina, 1990).

Para Skinner (1957), el habla es una respuesta motora. Si una acción casual es recompensada, a causa de ésta la acción vuelve a ser repetida hasta que la acción original se convierte en parte del repertorio del comportamiento de la persona. Skinner sugiere que una emisión hablada puede surgir como una respuesta ecoica, esto es como una simple repetición imitando los sonidos producidos por los padres u otras personas. Éstos recompensan al niño prestándole atención a su forma ecoica si es bastante parecida al estímulo original.

En el caso del niño, éste emite al principio un sonido al azar que incita a los padres a una respuesta. Si dicha respuesta llega a cubrir una necesidad circunstancial, repetirá tal sonido siempre que desee cubrir tal necesidad. Así, por ejemplo, si unos padres creen interpretar un sonido o emisión como algo que se parece a la palabra "leche" o "agua", se la darán, y si esto es reforzado, el niño aprenderá a usar la palabra "leche" o "agua" apropiadamente. A medida que el vocabulario se desarrolla, entran en juego otros factores secundarios que afectan a la elección de las palabras. Así, por ejemplo, una palabra sugiere otra siempre que haya sido asociada con aquélla en frases familiares, rimas, etc. De este modo se genera gran parte del comportamiento intraverbal.

Skinner (1957) llegaría a establecer hasta tres niveles de repuesta según la acción del refuerzo o la recompensa, como producto de sus estudios experimentales del habla: 1) si no hay oyente, la probabilidad de reforzamiento es baja y no es probable que se emita la respuesta; 2) si aparece un oyente se aumenta la probabilidad de reforzamiento, así como la probabilidad de que surja una respuesta; 3) si aparece el oyente con el estímulo existe un mayor incremento en la probabilidad de reforzamiento.

2.1.2.1. Teorías del aprendizaje de Skinner

De acuerdo con el conductista B.F. Skinner (1957), aprendemos un lenguaje de la misma manera que aprendemos cualquier otra cosa, a través del refuerzo, la discriminación y la generalización. Los padres y madres moldean la producción del habla de sus hijos al reforzar los sonidos que se parecen al habla adulta. Los niños y niñas aprenden a generalizar y abstraer, a partir de los sonidos reforzados y al final producen un lenguaje eficaz. Favorece este punto de vista el hecho de que los bebés educados en casa balbucean más que los educados en instituciones, probablemente porque en casa se hace más caso al bebé y hay más refuerzo. En contraposición a ello, los padres normalmente no corrigen tanto la gramática de sus bebés.

La teoría del aprendizaje social acentúa la importancia de la observación y la imitación (Bandura, 1977). es decir, los niños y niñas oyen hablar a su padres y madres, imitan lo que dicen, son reforzados en su conducta y aprenden así el lenguaje. Esta teoría explica claramente algunos de los aspectos de la adquisición del lenguaje, pero hay muchos de ellos que no se pueden explicar con la imitación. Por ejemplo, muchas de las cosas que los niños y niñas dicen son nuevas. La niña y niño que no conocía la palabra “rodilla” y la llamó “el codo de la pierna” no había oído antes esta descripción y por tanto no imitaba un modelo. Resulta, además, altamente improbable que los niños y niñas aprendan palabras como “cabo” o “anduve”, basándose en la observación y la imitación.

2.1.3. Teoría Piagetiana

Sin bien Piaget no ha formulado una teoría concreta sobre la adquisición del lenguaje, todo lo que ha escrito sobre este tema está relacionado únicamente con el problema del lenguaje como un factor en el desarrollo (Hernández-Pina, 1990). En 1946 Piaget presentó su concepción de la adquisición del lenguaje, aunque tal descripción.

Según Bronckart (1985), a partir de este texto, se pueden señalar dos principios fundamentales: 1) que, contrariamente a lo que sostiene la mayoría de filósofos, lingüistas y psicólogos, la característica más específica del ser humano no es el lenguaje, sino algo más general, una capacidad cognitiva superior que haría posible el pensamiento conceptual; y 2) que el lenguaje no es más que una de las diversas manifestaciones de la función simbólica, elaborada por el hombre en el marco de sus interacciones con los medios físico y social.

Como resumen Hernández-Pina (1990) en su revisión de la obra de Piaget, para este autor el lenguaje puede servir al progreso del desarrollo cognitivo, pero no lo engendra. Toda nueva operación se construye a partir de la acción del sujeto, nunca proviene de una evolución en el plano específico del lenguaje. Por tal motivo, la

fuente de las operaciones mentales no hay que buscarlas en el lenguaje, puesto que en tiende que la cognición no depende del lenguaje para su desarrollo, sino que el desarrollo cognitivo está al principio relacionado con el desarrollo de una serie de esquemas sensoriomotores encargados de organizar la experiencia. Al final del periodo sensoriomotor, y antes de que aparezca el lenguaje o la función simbólica en general, el niño ha superado su inicial egocentrismo perceptivo y motor gracias a una serie de descentraciones y coordinaciones.

Posteriormente, se apela a la representación para explicar la emergencia del lenguaje. En este sentido, plantea Piaget que la transformación del pensamiento representativo se desarrolla al mismo tiempo que la adquisición del lenguaje, lo que sugiere efectivamente un origen estrictamente representativo del lenguaje. No obstante, ambos pertenecen a un proceso más amplio como es el de la constitución de la función simbólica en general. Una prueba de ello es que, según Piaget, si observamos los cambios que en la inteligencia se producen en el momento de la adquisición del lenguaje, nos daremos cuenta de que éste no es el único responsable de esas transformaciones. La adquisición del lenguaje marca el inicio de la representación, y los cambios que se producen pueden considerarse como el inicio de la esquematización representativa.

En el niño existe una función mucho más amplia que el lenguaje, la cual engloba no sólo a los símbolos sino también al sistema de signos verbales. La fuente del pensamiento no es el lenguaje sino la función simbólica, la cual se explica por la formación de las representaciones. Bronckart (1985), en su revisión de la obra de Piaget, señala que éste considera que cuando aparece el lenguaje, en el marco del desarrollo de la función simbólica, subsiste la primacía de la acción y de los mecanismos cognitivos. Es así como las "operaciones concretas", sobre todo, que aparecen sobre los siete u ocho años de edad, y que hacen intervenir la clasificación, la puesta en correspondencia, la reversibilidad, etc, son, en primer lugar, acciones propiamente dichas, antes de interiorizarse. En palabras de Richelle (1984), estas operaciones son coordinaciones entre acciones antes de poder ser

traspuestas bajo una forma verbal. En consecuencia, Piaget no considera el lenguaje como condición suficiente para la constitución de las operaciones mentales, esto es, nunca sería la causa de su formación. Respecto a las operaciones formales, el lenguaje sería una condición necesaria, pero tampoco suficiente para la constitución de tales operaciones.

Como sugiere Richelle (1984), al profundizar en los escritos de Piaget, el lenguaje es así considerado un elemento plenamente periférico en el desarrollo cognitivo; esto es, una vez adquirido el lenguaje, éste va a servir naturalmente para el progreso del desarrollo cognitivo, de ahí que, en un estadio más avanzado de éste, el instrumento lingüístico será necesario para la lógica de las proposiciones, pero propiamente hablando no la engendra.

El lenguaje está condicionado, pues, por la inteligencia, pero al mismo tiempo es necesaria toda la inteligencia para que el lenguaje sea posible. Esto se traduce en la afirmación de que existe una estrecha dependencia de las estructuras de lenguaje respecto de las estructuras cognitivas. Es decir, que las estructuras lingüísticas emergen sólo si la inteligencia y otras pre-condiciones psicológicas están ya listas.

El lenguaje es importante en el desarrollo cognitivo, ya que marca el progreso de las etapas más que las determina, de ahí que no sea crucial. Según Piaget, el desarrollo ocurre no a través del lenguaje, sino a través de la acción y los resultados de esta acción.

En definitiva, la interpretación piagetiana de la adquisición del lenguaje como un proceso cuya génesis depende primero de la interacción con los objetos físicos y sólo después o secundariamente con las personas, fue objeto de una réplica de Vygotski en su libro *Pensamiento y Lenguaje* (versión original, 1934), lo cual ha sido motivo de dura controversia, tal y como queda reflejado en la teoría vygotskiana que pasamos a describir a continuación.

2.1.4. Teoría Vygotskiana

Si bien la teoría de Piaget pone especial énfasis en el desarrollo cognitivo, lo que lo lleva a buscar en el lenguaje aquello que revele los caracteres del pensamiento en sus etapas sucesivas, en la teoría de Vygotski, sin embargo, se defiende que el lenguaje y el pensamiento tienen raíces diferentes y que se desarrollan de forma separada, hasta que en un determinado momento se produce la unión entre ambos.

Significa esto que en la génesis del pensamiento y del habla es posible observar una fase pre lingüística en el desarrollo de la inteligencia y una fase pre intelectual en el desarrollo del lenguaje.

Para Vygotski, el objeto de la psicología no se halla en el mundo interno en sí mismo, sino en el reflejo en el mundo interno del mundo externo, es decir, para explicar las formas más complejas de la vida consciente del hombre es imprescindible salir de los límites del organismo, buscar los orígenes de esta vida consciente y del comportamiento "categorial", no en las profundidades del cerebro ni en las profundidades del alma, sino en las condiciones externas de la vida, y en primer lugar de la vida social, en las formas histórico-sociales de la existencia del hombre (Luria, 1980, p. 22).

La existencia del hombre se caracteriza por el trabajo social que comporta la división de funciones, es decir, mientras el hombre construye un hacha para cazar, actúa con un objetivo indirecto o diferido, cuando un individuo ayuda al animal para que otro lo cace, ha pasado de actuar por motivos biológicos elementales a actuar por motivos sociales, es aquí el momento en que la actividad humana se organiza en torno al trabajo y se socializa, es cuando aparece el lenguaje como medio necesario de comunicación.

La teoría de Vygotski hacía referencia al desarrollo del lenguaje y sus relaciones con el pensamiento. Vygotski plantea que el lenguaje, como cualquier otra

capacidad, puede darse en dos niveles: elemental y superior (i.e., como capacidad superior está relacionada directamente y es indisociable al pensamiento y la conciencia). Cuando Vygostki quiere referirse a la actividad propiamente humana habla de conciencia. La conciencia es una condición de la existencia de funciones psicológicas superiores.

La actividad psicológica superior es necesariamente consciente, sólo así se comprende la aparente desviación del objetivo cuando se utilizan instrumentos en las conductas que establecen relaciones con el medio. Además, la conciencia es una estructura, lo que significa que forma un todo inseparable. Si se quieren analizar la interrelación entre dos funciones superiores (lenguaje y pensamiento) ha de tenerse en cuenta que forman una estructura.

Para Vygotski, la etapa infantil constituye un eslabón explicativo fundamental del comportamiento adulto. Busca en el pasado la aparición de los comportamientos actuales. Por ello, plantea el desarrollo humano desde una posición interaccionista y constructivista en la que el sujeto y el medio han de interactuar.

Entiende este autor que el lenguaje aparece en las relaciones laborales compartidas de las primeras etapas de la humanidad. El lenguaje como sistema de signos independientes de las acciones tiene una importancia decisiva para la reestructuración posterior de la actividad consciente del hombre. Sus consecuencias más importantes son:

- 1) Que al nombrar objetos se retienen en la memoria y permiten una relación del sujeto con el objeto, aunque este no se halle presente,
- 2) Que las palabras abstraen ciertos atributos esenciales de las cosas y permiten categorizar y generalizar, y
- 3) Que el lenguaje es un medio de transmisión de la información acumulada en la historia social de la humanidad.

Todo ello nos lleva a situar el lenguaje en el centro de la vida consciente del hombre, las complejas formas de pensamiento abstracto generalizado se basan en el lenguaje. Lenguaje y pensamiento forman una estructura.

Vygotski estudió los procesos mentales del niño como producto de su intercomunicación con el medio, como la adquisición de experiencias transmitidas por el lenguaje. Llega a la conclusión de que el desarrollo mental humano tiene su fuente en la comunicación verbal entre el niño y el adulto. Las funciones psico intelectuales superiores aparecen dos veces en el curso del desarrollo del niño, primero en actividades colectivas, actividades sociales y, en segundo lugar, en las actividades individuales, como propiedades internas del pensamiento del niño. Todo ello nos lleva a decir que el lenguaje se origina primero como medio de comunicación entre el niño y el adulto, y, después, como lenguaje interior, se transforma en función mental interna que proporciona los medios fundamentales al pensamiento del niño.

En este sentido, y siguiendo las referencias que ha revisado Triadó y Forns (1989), la función social del lenguaje se manifiesta en el primer año de vida, en la etapa pre intelectual del desarrollo del lenguaje. Pero lo más importante es que a los dos años aproximadamente las dos curvas del desarrollo, la del pensamiento y la del lenguaje, que se encontraban separadas, se encuentran y se unen para iniciar una nueva forma de comportamiento. Esta afirmación la justifica Vygotski señalando que en los niños se observa:

- 1) Una repentina y activa curiosidad acerca de las palabras, y también
- 2) Rápidos y cada vez más amplios aumentos resultantes de su vocabulario.

El niño siente la necesidad de palabras, descubre la función simbólica de las palabras. El nombre, una vez descubierto por el niño, entra a formar parte de la estructura del objeto.

Vygotski ha puesto énfasis en la consideración del lenguaje como medio de comunicación y en el papel mediador de los signos, lo que lo lleva a que su teoría sirva para comprender de forma fructífera el desarrollo individual, así como de las relaciones es entre la sociedad y el individuo.

2.2. TEORÍAS LINGÜÍSTICAS

La historia de la lingüística nos permite diferenciar distintos periodos en los que los principios acerca de la adquisición del lenguaje han sido tratados. Asimismo, estos periodos se corresponden con distintas escuelas cuya evolución no fue igual en la cultura norteamericana que en la europea. A partir de principios de siglo, una vez que la lingüística había adquirido su estatuto científico, podemos deslindar, para las necesidades de esta investigación, dos grandes etapas.

Como antecedente a estas etapas, se sitúa una lingüística deudora de los presupuestos teóricos y metodológicos de la antropología a la que haremos referencia como aproximación referencial. A continuación, damos entrada a la lingüística estructural saussureana, en Europa, que supone una visión inmanente del lenguaje. Y, finalmente, damos paso a la lingüística generativo-transformacional, que aporta, a diferencia de la anterior, una clara concepción de las implicaciones psicolingüísticas en lo que se refiere a la adquisición del lenguaje.

2.2.1. Antecedentes

Lo destacable de la aproximación referencial es la concepción de la relación entre la lengua y la realidad como una conexión de vía única: la lengua viene marcada por la organización del mundo, por la cultura material de sus hablantes, por el espíritu de cada pueblo, etc. Por eso, la lingüística antropológica se desarrolló bajo estos principios: conociendo la cultura material de una comunidad de hablantes se explica mejor la organización de su lengua, que es otro elemento particularizador de su cultura.

Los métodos de esta lingüística fueron los de la antropología: inventariar los componentes mínimos de cada hecho; de este modo, enumerando la totalidad de los componentes tendríamos no sólo el valor de cada elemento sino su diferencia con los restantes.

El lenguaje es un método puramente humano y no intuitivo, de comunicar ideas, sentimientos y deseos por medio de un sistema de símbolos producidos de manera deliberada. Como señala el mismo Szemerényi (1979), ataca la opinión ampliamente extendida, según la cual los elementos del sistema lingüístico están asignados automáticamente a ciertas categorías (v.g., sustantivos, adjetivos, etc.).

Hay muchas lenguas en las que un adjetivo (v.g., rojo) sólo puede expresarse como una forma verbal.

Cada lengua tiene una estructura apropiada sólo a ella, aunque, sin embargo, podemos decir que ciertas lenguas son mucho más diferentes que otras; así el chino se aparta mucho más del alemán, que el alemán del ruso, lo cual significa que las lenguas pueden clasificarse de acuerdo con tipos morfológicos, aunque ello no es una tarea fácil (Szemerényi, 1979).

El concepto que subyace a la teoría de Sapir se enmarca en la relación de la lengua con la cultura (Malmberg, 1982). Si una lengua refleja la civilización y la sociedad a las que sirve de expresión es gracias a su adaptación a las necesidades creadas por esa sociedad y por esa civilización y también gracias a los medios que poseen los dirigentes en materia de vocabulario, de gramática y de ortografía para realizar dicha adaptación.

Una lengua en realidad, en su opinión, toda lengua- es establecida socialmente de una forma o de otra y está bajo la dependencia de los hechos sociales y espirituales de la comunidad. Queda por discutir el problema inverso: la influencia de la lengua sobre el pensamiento y por ello sobre las convenciones sociales y culturales de la

etnia, los contenidos de los signos (i.e., como hechos semiológicos estructurados y como hechos semánticos contextualmente determinados) como unidades dependientes de convenciones sociales y que difieren de una lengua a otra. Así Malmberg (1982) afirma lo siguiente: "Es la idea de la arbitrariedad de los signos la responsable de la filosofía que ve en la lengua la visión del mundo propia de una civilización. Todo esto nos lleva a pensar que nuestros conceptos y las relaciones establecidas entre ellos nos sean dados en gran medida con la estructuración del mundo que nos es legada por nuestra lengua. El poder del lenguaje sobre el pensamiento se deja sentir mucho más en los hechos de lengua donde la motivación de los signos es grande y los lazos entre expresión y contenido son fuertes (v.g., poesía, publicidad, etc)".

También Sapir explica que la lingüística antropológica entiende que las lenguas de civilización no son pobres en medios imitativos y expresivos, sino que es el modo en que el entorno nos ha formado. Es una diferencia de frecuencia de los elementos imitativos en la palabra (i.e., socialmente condicionada) antes que una diferencia de posibilidades y de recursos lo que explica esta idea del carácter onomatopéyico de las lenguas llamadas primitivas. La diferencia, si hay diferencia, es social antes que lingüística. Hay que buscar en el lenguaje de los niños para encontrar la misma explicación de la motivación y de la expresividad de los signos que en las sociedades menos sofisticadas.

2.2.2. Teoría estructuralista

Dentro de la lingüística europea nos encontramos a Saussure (1983) cuyos planteamientos teóricos hicieron que se conformara lo que conocemos como el estructuralismo europeo, teoría explicativa de los lenguajes que supuso la ruptura en el planteamiento científico de los hechos lingüísticos. Las ideas fundamentales de la concepción saussureana son las siguientes: la lengua es un sistema en el que todas las partes pueden y deben considerarse en su relación mutua sincrónica, en su interdependencia. Las unidades más elementales de ese sistema son los signos,

cuyos constituyentes son los significados y los significantes. Los signos son lineales e inmotivados, pero están organizados y sistematizados en el eje paradigmático y sintagmático, en los que obtiene su valor. El lenguaje no sólo abarca este código sistemático (i.e.), sino también las infinitas comunicaciones que se realizan con el empleo de este código y que en su conjunto producen el ámbito del habla (i.e.). Proyecta para la lengua un estudio doble: sincrónico, que sólo se ocupa de las relaciones sistemáticas en un estado de lengua, y diacrónico, que sólo trata de las pautas evolutivas de los signos lingüísticos.

En la visión saussureana de la lingüística, la lingüística sincrónica tiene materialmente prioridad sobre la diacrónica. Con la frase "la lingüística tiene por único y verdadero objeto la lengua considerada en sí misma y por sí misma", podemos englobar todo su planteamiento que tuvo una repercusión en la lingüística posterior.

En el ámbito hispánico, el estructuralismo no tardó en encontrar seguidores que aplicaran la teoría al análisis de la lengua española. A partir de la Ley General de Educación (años 70) el estructuralismo pasa a los libros de textos de la Enseñanza General Básica, de la Formación Profesional y del Bachillerato. En los libros de textos de esa época se habla de "sistema", de "estructura" y aparecen nuevos términos para las unidades de los diferentes niveles de análisis lingüístico. Todo esto provoca una confusión enorme tanto al alumnado como al profesorado por la variedad de términos sinónimos que conviven, por ejemplo, en el análisis sintáctico.

Las clases de lengua dejan de ser un espacio en que se repiten listas de reglas y excepciones y en el que se aprenden de memoria paradigmas verbales para convertirse en un lugar en el que desde edades muy tempranas se analizan frases en "sintagmas" o "conjuntos" usando "flechas" "bandejas" u otros gráficos similares.

El análisis gramatical ha llevado un espacio exagerado en la enseñanza de la lengua, y se ha descuidado el objetivo fundamental de la escuela que debiera ser

proporcionar al alumnado instrumentos para desarrollar sus destrezas comunicativas. El estructuralismo excluye el habla de su ámbito de estudio, ya que lo considera asistemática por estar sujeta a la variación individual, probablemente, por ello, en las clases de lenguaje también se ha descuidado el uso.

Todo ello nos lleva a pensar que el estructuralismo nunca se desarrolló con fines didácticos sino con el objetivo de llegar a comprender mejor la estructura de las lenguas. Como señalan Lomas, Osoro y Tusón (1992): "la filosofía mecanicista y conductista que subyacen a ella, la separación de los diferentes niveles del estudio lingüístico, el hecho de que sólo aparece con la oración dada, en el nivel superficial, hace imposible la explicación de grandes parcelas del sistema lingüístico".

La teoría saussureana fue objeto de revisión en su propio seno a partir de los años cuarenta. Martinet, de la llamada Escuela de París, profundizó en el estudio de la delimitación de los distintos niveles de análisis y de las respectivas unidades mínimas.

Comienza la posibilidad práctica de analizar fonemas, morfemas y lexemas, lo que lleva al establecimiento nítido de las disciplinas lingüísticas en base al análisis estructuralista conocidas como fonética-fonología, morfosintaxis y lexicología.

Igualmente, en Europa, nos encontramos con la Escuela de Copenhague en donde situaremos la figura de Hjelmslev. Según Szemerényi (1979), dentro del estructuralismo funcionalista se genera lo que toma por nombre la Glosemática. Se funda en el juicio de Saussure de que el lenguaje es forma, no sustancia. La lingüística debe intentar comprender el lenguaje no como un conglomerado de fenómenos extralingüísticos (v.g., físicos, fisiológicos, psicológicos, etc) sino como una totalidad autosuficiente, una estructura "sui generis".

Siguiendo con Szemerényi (1979) todo proceso puede analizarse en un número limitado de elementos que se repiten continuamente en diferentes combinaciones.

En razón de esta capacidad de combinación estos elementos pueden ser recogidos luego en clases. También debe ser posible obtener un cálculo general de las posibles combinaciones. De este modo se podría llegar a una ciencia sistemática, exacta y generalizadora, cuya teoría puede determinar de antemano todos los fenómenos, es decir, las posibles combinaciones de elementos y establecer las condiciones de su realización. De todo esto se deduce la aparición más inmanentista de estos planteamientos.

En el panorama de EEUU se desarrolla en los años treinta (1930, 1933) el estructuralismo norteamericano cuyo mayor representante es Leonard Bloomfield.

Las dos teorías a las que él hace referencia en sus escritos son la teoría mentalista y la materialista o mecanicista. La escuela mentalista habla de que la variabilidad de conducta humana se debe a un factor no físico denominado espíritu, voluntad o también mente, que está en todo ser humano. Es la mente enteramente diferente de otra sustancia material y sigue una cadena de causalidad diferente o quizás ninguna en absoluto. La escuela materialista supone que la variabilidad está condicionada única y exclusivamente por el hecho de que el cuerpo humano es un sistema extremadamente complicado. Bloomfield llegaría a sugerir que toda acción es una reacción a un estímulo material y sólo podremos observar la conducta.

Bloomfield se apartó de la escuela materialista, reconociendo que lo único que correspondía a los principios de la investigación científica era la teoría materialista.

Esto fue tan evidente que llegó a tomar partido claramente por la teoría antimaterialista. Bloomfield concluye que la lingüística es una rama de la psicología, que el lenguaje es una conducta regida por el mecanicismo de estímulo-respuesta y que la semántica no puede ser aún objeto de estudio de la lingüística. Es decir, no está aún preparada. La disciplina lingüística para enfrentar un estudio de esa magnitud: cada palabra significa, en su concepción, de una manera diferente cada vez que se usa.

Harris durante los años cuarenta y, sobre todo, cincuenta fue el eslabón que unió los primeros trabajos de lingüística norteamericana con el modelo lingüístico generativo-transformacional que Chomsky propone a partir del año 1957.

2.2.3. Teoría generativista

A partir de 1950 aproximadamente nos encontramos con las primeras explicaciones generativas del lenguaje, surgidas dentro del estructuralismo post bloomfieldiano liderado, por Harris. El punto de referencia más importante de la teoría generativista lo representa el trabajo de Chomsky de 1957 Estructuras sintácticas.

Bloomfield y sus discípulos habían subrayado la diversidad estructural de las lenguas; sin embargo, los generativistas, sin negarla, se van a sentir más interesados por lo que las lenguas tienen en común, en sus propiedades formales y en la naturaleza de las reglas indispensables para su descripción, que por las relaciones entre la lengua y el mundo.

Chomsky busca evidencias para decir que la facultad lingüística del hombre es innata y privativa de la especie, esto es, genéricamente transmitida y única a la especie. Para ello desarrolla el término de competencia y actuación. La competencia lingüística del hablante consiste en la parte de su conocimiento acerca del sistema lingüístico en virtud del cual es capaz de producir el conjunto indefinidamente grande de oraciones que constituyen su lengua. Y, la actuación, por otro lado, es el comportamiento lingüístico del que se dice que está determinado no sólo por la competencia lingüística del hablante sino también por una diversidad de factores no lingüísticos entre los cuales se incluyen convenciones sociales, creencias acerca del mundo, junto con los mecanismos psicológicos y fisiológicos que intervienen en la producción de enunciados.

Así, López (1988) afirma que el lenguaje humano se caracteriza "por su naturaleza creativa, por el hecho de poder emitir secuencias que no han sido reforzadas nunca

y que, sin embargo, responden perfectamente a la situación". Por tanto, la gramática generativo-transformacional establece y construye un modelo para aquella parte de la competencia lingüística que siendo universal se considera innata.

Chomsky cree a partir de 1965 que hay ciertas unidades fonológicas, sintácticas y semánticas que son universales, no es el sentido de que estén necesariamente presentes en todas las lenguas, sino de acuerdo con un uso de universal algo diferente y no muy común en el que pueden definirse independientemente de su ocurrencia en cualquier lengua particular e identificarse cuando se dan en unas lenguas particulares, sobre la base de su definición en la teoría general. Es lo que se conoce por los universales sustanciales.

Para Chomsky lo innato no es un conocimiento de los principios formales del lenguaje como tales, sino una facultad más general (Lyons, 1974). La postura racionalista chomskyana explica cómo el niño, antes de aprender una lengua, cuenta con un esquema gramatical innato (aquí gramatical quiere decir sintáctico-semántico morfológico y fonológico) que le permite con rapidez inferir, de los comportamientos lingüísticos que oye, las reglas propias de su lengua. Así, luego, es capaz de generar oraciones no realizadas previamente.

Esta posición es claramente antagónica de la que se deriva de los planteamientos lingüísticos referenciales, que atribuyen un papel esencial a la experiencia, a lo empírico en la conformación de los lenguajes.

El generativismo tiene una conexión con el mentalismo y busca la reafirmación de la doctrina filosófica tradicional del saber innato. Según Richelle (1984) dentro del paradigma generativo se han producido trabajos de gran interés aplicados a la lengua española. Desde el punto de vista de la formación del docente, la gramática generativa puede ser útil en dos sentidos. En primer lugar, porque gracias a su rigor teórico y metodológico permite un acercamiento al estudio de la lengua. En segundo lugar, los conceptos innatismo y creatividad lingüística, así como la idea de que

todas las lenguas son iguales en cuanto a su potencialidad como aparatos formales, proporciona una visión filosófica del lenguaje y de las lenguas en la que no caben actitudes acientíficas que valoren una lengua o una variedad por encima de otra u otras. Esta actitud tendría que constituir uno de los pilares de la formación inicial y de la práctica profesional de los docentes.

Los límites de la teoría generativa se nos presentan en sus propios presupuestos teóricos. Así como los estructuralistas excluyen el habla de su campo de estudio, los generativistas excluyen la actuación. Sin embargo, la tarea fundamental de quien enseña lengua en la etapa obligatoria ha de ser la de potenciar las capacidades lingüísticas y comunicativas de los estudiantes que son hablantes concretos, que hacen un uso concreto de su lengua.

2.2.4. Teorías sociológicas

En este apartado revisamos aquellas teorías que han tratado de describir y explicar el lenguaje en su contexto social. Nos referimos, concretamente, a las teorías del déficit lingüístico de Bernstein acerca de los códigos restringidos y elaborados, y a la teoría de la variabilidad de Labov. Aún a sabiendas de que la teoría laboviana es más propiamente una teoría lingüística y la bersteiniana una teoría sociológica, las hemos incluido juntas en este apartado porque lo que nos interesa de ambas para este trabajo es la incidencia del factor social en la producción lingüística.

La referencia que hacemos respecto a estas teorías obedece a varios motivos. Por un lado, porque han sido teorías con amplias implicaciones educativas en el ámbito escolar. Y, por otro, estas dos perspectivas representan claras posturas diferenciadas en cuanto a la interpretación que hacen de la variabilidad y de las diferencias lingüísticas (Ganuza, 1990).

2.2.5. Teoría del déficit lingüístico

Bernstein concede especial importancia al papel que juegan los factores sociales en la adquisición del lenguaje. En este sentido, gran parte de su obra ha estado dedicada al estudio de las diferencias lingüísticas en relación con la clase social o estrato sociocultural. Asimismo, las diferencias observadas en el desarrollo lingüístico entre niños procedentes de diferentes clases sociales han sido interpretadas en términos de deficiencias (Dittmar, 1976).

Según esto, los distintos modelos de comportamiento lingüístico que se ofrecen desde los distintos ambientes sociales determinan el desarrollo lingüístico. Las variadas experiencias de relación, los diferentes estilos de interacción familiar conducen a diferentes modos de expresión y pensamiento.

Este efecto del ambiente social se reflejaría, según indica Bernstein, en dos tipos de códigos: uno elaborado y otro restringido. El primero sería característico de aquellos niños que son educados en ambientes ricos en estímulos lingüísticos y culturales. Es decir, en éstos los adultos manifiestan un mayor dominio de su producción lingüística, que se traduce en frases largas, formas verbales compuestas, mayor habilidad en ofrecer ayudas a los niños, un relativamente perfeccionado estilo comunicativo orientado hacia la persona, una mayor disposición para hablar con los niños, etc. En cambio, el código restringido es el característico del habla de los niños procedentes de ambientes sociales marginados en los que las pautas de conducta lingüística se caracterizan por el uso de frases cortas, formas verbales sencillas, monosílabos, uso de reiteraciones y menor disposición para el diálogo.

Su teoría de los códigos lingüísticos considera que el desarrollo del lenguaje es el resultado de un proceso de interacción dinámica entre la forma de entender la realidad y la forma de expresarse y comunicarse, entre la forma de conocer y la forma de hablar.

A continuación, pasamos a describir cuáles serían las principales manifestaciones lingüísticas que se asocian a lo que Bernstein ha denominado, por un lado, lenguaje público o código restringido, y, por otro, lenguaje formal o código elaborado. Para ello, reproducimos tales manifestaciones lingüísticas tomando como referencia la revisión que del trabajo de Bernstein hace Siguán (1979):

El lenguaje público o código restringido se caracteriza por:

- 1) Frases cortas, gramaticalmente simples, a menudo inacabadas. Construcción sintáctica pobre con formas verbales centradas en el modo activo.
- 2) Uso simple y repetitivo de conjunciones.
- 3) Uso frecuente de órdenes breves y preguntas concretas.
- 4) Uso estereotipado de un número limitado de adjetivos y adverbios.
- 5) Uso frecuente de pronombres impersonales como sujetos de frases.
- 6) Uso frecuente de una afirmación a la vez como argumento y como conclusión, o mejor dicho, el argumento y la conclusión se confunden para producir una afirmación categórica.
- 7) Cada individuo acostumbra a utilizar una selección individual de clichés lingüísticos (frases hechas, muletillas, etc.)
- 8) En la estructura de la frase está implícita una cualificación individual, por tanto, es un lenguaje de sentido implícito.

El lenguaje formal o código elaborado se caracteriza por:

- 1) Orden gramatical o sintáctico correcto.
- 2) Las modificaciones lógicas se traducen por una construcción de frases gramaticalmente complejas, especialmente por el uso de una mayor variedad de conjunciones y de oraciones subordinadas.
- 3) Uso frecuente de preposiciones que indican relaciones así como de preposiciones que indican continuidad temporal y espacial.
- 4) Uso frecuente de pronombres impersonales.
- 5) Repertorio más extenso y selección discriminativa de adjetivos y adverbios.
- 6) La cualificación individual de lo dicho se explicita a través de la estructura y de las relaciones en el interior de las frases y entre ellas.
- 7) El simbolismo expresivo (gestos, entonación) aporta refuerzo afectivo a lo que se dice.
- 8) Uso del lenguaje que apunta a las posibilidades inherentes a una jerarquía conceptual compleja para la organización de la experiencia.

Stubbs (1984), llevando a cabo una revisión de la obra de Bernstein, extrae lo que para él ha de tenerse en consideración cuando se quiere descubrir si un sujeto hace uso del código elaborado o restringido. Para ello, se hace necesario observar el lenguaje en los cuatro contextos críticos socializantes: regulativo, por ejemplo, el de la madre; instruccional, por ejemplo, en el aula; imaginativo, por ejemplo, en el juego; e interpersonal, por ejemplo, en la charla con otros donde al niño se le hace

tomar conciencia de los estados emocionales. Si las realizaciones lingüísticas de estos cuatro contextos se dan predominantemente en términos de variantes restringidas del habla, entonces se dice que la estructura profunda de la comunicación es un código restringido. Con el código elaborado ocurre lo contrario.

Las formulaciones teóricas realizadas por Bernstein sobre la incidencia del contexto social en el desarrollo lingüístico tendrían amplias repercusiones educativas.

Así, por ejemplo, en los años sesenta es cuando se introducen en las escuelas americanas programas de intervención temprana de educación compensatoria (e.g., programas Head Start y Follow Through) (Engelman y Bereitier, 1966). Tales programas dedicaban una atención especial al lenguaje ya que estaban orientados a grupos sociales marginales acerca de los cuales se consideraba que recibían poca estimulación lingüística, y cuyas formas lingüísticas se identificaban con el código restringido.

No obstante, la teoría de Bernstein no ha estado exenta de críticas. Algunos autores han sugerido que no existe evidencia empírica firme de que las diferencias lingüísticas estén relacionadas causal y directamente con diferencias de capacidad intelectual (Stubbs, 1984). Asimismo, otras críticas han consistido en afirmar que la teoría ha puesto un excesivo énfasis en los aspectos morfosintácticos del lenguaje en detrimento de los semánticos y pragmáticos, así como el no haber contemplado los contextos situacionales como factores determinantes de los resultados obtenidos (Dittmar, 1976; Labov, 1969).

2.2.6. Teoría de la variabilidad lingüística

La perspectiva sociolingüística de Labov se aparta de la defendida por Bernstein en la medida en que acentúa la necesidad de abarcar tanto el estudio estructural como funcional, es decir, operativo del lenguaje. En este sentido, se podrían identificar

algunas ideas centrales en esta nueva perspectiva teórica y que reproducimos a continuación tomando como referencia la revisión realizada por Ganuza (1990):

1) la variación lingüística es considerada con un valor neutro, esto es, la diferencia nunca puede ser interpretada como deficiencia;

2) solamente el conocimiento del lenguaje en su forma natural nos puede permitir una adecuada explicación tanto de los procesos de desarrollo del lenguaje como de la identificación lingüística y del cambio lingüístico; de ahí que sea necesario desarrollar métodos de investigación prácticos que permitan el estudio funcional del lenguaje en contextos específicos. De ese modo, el estudio de la variación se configura como el análisis de los factores lingüísticos, sociales (sexo, edad, raza, clase social, nivel educativo) y estilísticos del habla.

En este sentido, la teoría de Labov pretende abordar el estudio de las diferentes modalidades lingüísticas, a partir de estudios basados en análisis más detallados, en comparación a los realizados por Bernstein, de la lengua espontánea recogida en su contexto social natural de uso (Stubbs, 1984).

Labov (1970) ejerció una fuerte crítica a los programas de intervención temprana que tenían como objetivo la enseñanza del inglés estándar a niños procedentes de minorías étnicas. En su opinión, los teóricos que, como Bernstein, interpretan las diferencias en el desarrollo lingüístico en términos de deficiencias, amparándose en el concepto de privación cultural, no llevaron a cabo las observaciones del lenguaje en contextos apropiados, lo que no les ayudó a desentrañar la lógica subyacente a esas estructuras lingüísticas, que hubieran mostrado sólo diferenciar y no jerarquizar en la estructura del modelo estándar.

En este sentido, el concepto de deficiencia verbal sería un mito no apoyado por pruebas lingüísticas. Resulta demasiado fácil suponer que si el lenguaje de alguien

es distinto al de la lengua normativa es que es deficiente. Labov (1969) llegó a demostrar que, en EEUU, comunidades negras de zonas urbanas periféricas poseían un sistema lingüístico coherente, organizado, muy estructurado y regido por reglas, de la misma manera que cabía esperar de hablantes con código elaborado. Esto es, producen un lenguaje vivo y complejo en situaciones no estructuradas, pero puede aparecer monosilábico en situaciones de entrevista, interrogatorio o de aula. De ahí que la noción de que el lenguaje de grupos socialmente desfavorecidos es deficiente o infradesarrollado estructuralmente descansa en un grave error conceptual acerca de la naturaleza del lenguaje humano desde el punto de vista de la lingüística.

De hecho, como señala Labov (1969), los profesores pueden sobreestimar a menudo las diferencias entre el lenguaje a normativo de sus estudiantes y la lengua normativa. Muchos docentes no poseen un conocimiento sistemático de las formas anormativas que contrastan con la lengua normativa, y no llegan a creer que los dialectos anormativos son sistemáticos. Una crítica que suelen formular muchas veces los profesores a propósito del lenguaje de sus estudiantes es que está pobremente organizado y no es explícito.

Así, por ejemplo, reproducimos a continuación un ejemplo que extrae Stubbs (1984) de los escritos de Labov y que resulta muy ilustrativo de los postulados en que se basa su teoría: en el inglés anormativo de los negros se observan frases como "él mi hermano" (inglés normativo: "él es mi hermano"), pero hay muchas lenguas que no emplean el nexos verbal como ocurre en el ruso, húngaro y árabe. De ello se deduce que, si se enseña a los niños de comunidades negras de los suburbios a insertar nexos y emplear la sintaxis normativa en dichas frases, sólo le estaremos enseñando formas ligeramente distintas de gramática superficial.

La investigación sociolingüística emprendida por Labov (1967, 1969) ha venido a ofrecernos datos acerca de la variabilidad de ciertos aspectos fonéticos,

morfológicos, sintácticos y semánticos en relación a distintos factores sociodemográficos.

2.2.7. Teoría Biologicista

La teoría de la maduración de Lenneberg (1975) explica la adquisición del lenguaje desde presupuestos biologicistas. Para este autor, el lenguaje se asienta en un sistema nervioso central y unos órganos periféricos que necesitan de unos procesos de maduración. Este substrato orgánico del que depende la adquisición del lenguaje no es funcional desde el nacimiento, ni permanece constante durante toda la vida del sujeto.

La aparición del lenguaje se realiza a partir de una sucesión de etapas donde se produce un despliegue gradual de capacidades que siguen una secuencia fija y una cronología relativamente constante, determinados por la maduración del organismo.

Este despliegue tiene lugar entre el segundo y tercer año de vida, y se puede observar durante el desarrollo la aparición de adquisiciones ligadas a estados evolutivos concretos, lo que induce a pensar que el desarrollo del lenguaje no depende únicamente de factores de maduración, sino que se sitúa en un periodo limitado, por encima del cual no habría las mismas facilidades para la adquisición de una lengua.

Serían fases o periodos críticos definidos como periodos de la ontogénesis a lo largo de los cuales se constituyen comportamientos generalmente característicos de la especie, y que tales comportamientos no se darán ya en su forma normal fuera de dicha fase.

Asimismo, considera este autor que el desarrollo lingüístico se ajusta a ese proceso, aunque de un modo relativo ya que no se da una estricta equiparación entre el desarrollo verbal, motor e intelectual. Incluso dentro del propio desarrollo lingüístico,

se observa, por ejemplo, que el desarrollo del lenguaje y la habilidad articularia no llevan desarrollos paralelos.

No obstante, el papel que juegan los factores maduracionales en la adquisición del lenguaje se refleja en la evidencia de que el lenguaje aparece en todos los niños normales con márgenes cronológicos muy semejantes, y las etapas de su desarrollo presentan una regularidad muy grande (Richelle, 1984).

Asimismo, el desarrollo del lenguaje sigue un proceso regular a pesar de carencias ambientales, lo que pone en evidencia la importancia de la maduración. Por ello, Lenneberg afirma la existencia de una uniformidad transcultural en la adquisición del lenguaje, lo que le lleva a relativizar la importancia del entorno.

Asegura, en este sentido, que no hay evidencia alguna de que programas intensivos de entrenamiento puedan llevar a un desarrollo lingüístico superior; y que tampoco las etapas previas a la adquisición del lenguaje tengan importancia especial para el desarrollo posterior.

Finalmente, sostiene el autor como prueba de la importancia de la maduración en la aparición del lenguaje que es precisamente en las primeras etapas evolutivas cuando mayor relevancia tendrán esos factores, ya que incluso, en caso de presentarse lesiones en el cerebro, la readquisición siempre será posible debido a la plasticidad funcional de la corteza cerebral. Sin embargo, una vez superado los periodos críticos, que el autor sitúa en torno a la edad de doce años, se va produciendo una pérdida de adaptabilidad y una mayor incapacidad organizativa del cerebro en cuanto a la extensión topográfica de los procesos neurofisiológicos.

2.3. MARCO CONCEPTUAL

2.3.1. Definición de Estrategia

López Rengifo (2000:34), al respecto dice es: “Habilidad, destreza, pericia para dirigir un asunto, una empresa, etc”.

Es un elemento fundamental de la planificación que se apoya en dos aspectos básicos; la definición de una imagen prospectiva de la estructura y el funcionamiento del sistema económico social, y la determinación de la trayectoria, ósea, de las acciones o proyectos estratégicos en un encadenamiento temporal de las secuencias.

2.3.2. Estrategia de Aprendizaje

Sito Justiniano, explica sobre este término: “Es un procedimiento (conjunto de pasos o habilidades) que un alumno adquiere y emplea de forma intencional como instrumento flexible para aprender significativamente y solucionar problemas y demandas académicas”. (2000: p.74).

De la cita se desprende que es el modo o procedimiento para realizar o cambiar aspectos diferentes de la acción educativa, de tal manera que su intención propicie en los estudiantes experiencias de aprendizaje complejas, variada con un mínimo esfuerzo y tiempo. Es el principal objetivo de los docentes en el proceso enseñanza - aprendizaje.

En el presente Trabajo de Investigación, se ha generado un conjunto de acciones y procedimientos secuenciales basados en los juegos recreativos orales que ha permitido que los niños tengan oportunidad de desarrollar los músculos fonadores, los que articulan los sonidos desde la laringe y con la ayuda de la lengua, el paladar y los carrillos de la boca.

2.3.3. Estrategias Dinámicas

Tasayco Gonzáles y otros (2005:112) sobre Estrategias, sostienen. “Guía consciente e intencional que proporciona una regulación general de la actividad, y que da sentido y coordinación a todo lo que se hace para llegar a una meta o fin, teniendo en cuenta las características de cada contexto y las circunstancias concretas, y que se concretan en sistemas de objetivos y en sus correspondientes acciones”.

Se deduce que una estrategia es una actividad planificada intencionalmente para conseguir algo.

La denominación activa se refiere a que las estrategias van a contar con la participación de los niños y niñas en forma activa, participativa, con la mediación y guía de la Profesora de Aula.

2.3.4. El de juego en el desarrollo del lenguaje

Etimológicamente el término juego procede del latín “jocum” (broma, diversión) y “ludus” lúdica que es el acto de jugar.

Los juegos son tan viejos como el hombre, jugar ha sido una técnica de aprendizaje habitual a través de los tiempos, pero el reconocimiento de su valor educativo todavía tiene mucho camino por recorrer. Si observamos la historia de la educación, comprobaremos que ha servido para fomentar el trabajo en equipo, favorecer la sociabilidad del estudiante y desarrolla la capacidad creativa, crítica y comunicativa del individuo.

2.3.4.1. Consideraciones del juego a través de la historia

La escuela antigua resultaba pesada, en contra de su significado, escuela viene del griego scholé “tiempo de recreo, época de descanso”, que es el verdadero sentido que le dio la filosofía de los griegos, porque en los días o en las horas de recreo es cuando se dedicaban al cultivo del espíritu.

La escuela del siglo V a.C. se basaba en el juego físico, la literatura, la música y la recitación. En Grecia encontramos una concepción total de la vida, la armonía del cuerpo y del alma era el ideal de su educación. El niño era ejercitado durante sus primeros años en juegos educativos para encaminarlo a su perfección como adulto. El niño participaba en ceremonias religiosas y sociales que eran espectaculares y dramáticas. Los jóvenes eran iniciados en el canto y la danza, ya que la música, la danza y la mímica son instrumentos de sentimientos elevados y cultos.

Platón, propone como fin de la educación la belleza y la perfección: lo que la gimnasia para el cuerpo es la música para el alma; en lo que llama música incluye la literatura, la poesía y las artes; consideraba que la educación se basaba en el juego y estimaba que se debía comenzar por la música para la formación del alma y posteriormente con la educación física para el cuerpo. Aristóteles enfatiza el juego y diferencia entre el juego físico y el juego más elaborado dirigido a otros fines.

En Roma, desde el punto de vista pedagógico, hay que considerar dos periodos: uno cuya educación es doméstica, formar al varón fuerte, robusto y valeroso que profese las virtudes cívicas (los ejercicios del campo de Marte, la recitación de los cantos salios y el estudio de las doce tablas) y otro, caracterizado por el refinamiento en todas las esferas de la vida de lujo y de los placeres, cuyo objetivo educativo era hacer al individuo más instruido, más pensador y poeta, más artista y en ciertas épocas, con un único fin: formar al orador.

Las primeras escuelas elementales romanas recibieron el nombre de ludí (juegos) y el encargado de dirigirlas recibía el nombre de ludí magíster.

La Institución Libre de Enseñanza (fundada en 1876 por varios catedráticos y auxiliares de universidad) adoptó para la enseñanza una metodología intuitiva y lúdica.

Procuró evitar la rutina y su objetivo fue que el niño no estuviese quieto más que el tiempo estrictamente preciso, aprovechando su actividad para que aprendiera jugando. Los alumnos se educan para todo aquello que sirva para lograr su perfeccionamiento y su preparación para la vida social. Esta Institución, en sus misiones pedagógicas, recopiló juegos y tradiciones populares para trabajarlas en las aulas.

A finales del siglo XIX nace un movimiento progresista de educación en rechazo de la escuela tradicional, cuyo impulsor fue Dewey Jhon (1902: 325), concebía la educación como un proceso activo, de experimentación, de exploración. Los alumnos orientados por el profesor indagan en la realidad inmediata para lograr los objetivos educativos.

A partir de la década de los setenta, en España, toma primacía la enseñanza comunicativa de la lengua, las actividades lúdicas en la enseñanza se empiezan a considerar un factor de suma importancia. Los juegos son la base para realizar trabajos formativos de cualquier clase, basadas en juegos que permitan atender aspectos importantes como son: la participación, la creatividad, el gusto estético, la sociabilidad comportamientos, etc.

Luzuriaga (1918) “No hay que olvidar que detrás de un juego existen objetivos planteados” (p. 91). Para lograr los objetivos planteados el profesor tiene que tener en cuenta, entre otros aspectos el nivel de conocimientos de los alumnos, la edad, sus intereses y necesidades y el contexto a la hora de planificar actividades lúdicas,

estas se podrán realizar dentro y fuera del aula y se fomentan situaciones en que los estudiantes tendrán que afrontar en su actividad diaria. Por lo tanto, es necesario tener en cuenta que el niño no odie el estudio y que la enseñanza ha de ser al principio como cosa de juego.

Por ello es necesario que el profesor tenga en cuenta, para poner en práctica los juegos en el aula lo siguiente:

- El espacio para una buena comunicación
- La iluminación
- La ventilación
- El decorado, color etc.
- El mobiliario

El profesor determinará cuál es la mejor estrategia según las circunstancias y metas participativas de cada grupo, seleccionará los objetivos específicos, dará orientaciones del caso, tendrá en cuenta la temporalización y los criterios e indicadores de evaluación, los instrumentos y medios. El éxito o fracaso del juego depende, en gran parte, de las habilidades del docente y de las características del grupo.

2.3.5. Juegos verbales

Conjunto de actividades lúdicas, relacionadas con la lengua, con el sistema de signos lingüísticos orales orientadas al desarrollo de la capacidad de expresión oral en diferentes contextos. Todos estos juegos ponen énfasis en el carácter lúdico y creativo del lenguaje y en una actitud exploratoria de posibles significados.

2.3.6. Importancia de los juegos verbales

Los juegos verbales son importantes, porque constituyen un factor de ayuda para la educación de los niños, mediante su aplicación en la escuela, el niño va socializándose en grupos, el cual favorece el desarrollo de las actividades en las diferentes áreas curriculares en forma activa. Según Fingerman (1970) “El juego es un factor de desenvolvimiento social en el individuo. Mediante el juego no solo ejercitan las tendencias sociales, sino se mantiene la cohesión y la solidaridad del grupo” (p.58).

Huizinga (1968) profundiza en su obra *Homo Ludens*, en la que afirma que el juego existió antes de toda cultura, no solo en lo lingüístico sino en lo antropológico (costumbres, fiestas, creencias, etc.) (p.65).

Por lo dicho los juegos verbales favorecen la recuperación de los juegos tradicionales, de éste modo se revalora la cultura oral de los antepasados y permite reconocer que es un elemento indispensable en el proceso enseñanza aprendizaje, permite crear a los niños adivinanzas, trabalenguas, rimas, refranes y otros juegos lingüísticos o juegos de palabras.

Estos juegos también permiten desarrollar la conciencia lingüística y sus competencias de lenguaje de un contexto lúdico que divierte y entretiene, estimulan la creatividad, al favorecer asociaciones de palabras, favorecen el desarrollo del vocabulario y la fluidez de la expresión oral, favorece el desarrollo de la discriminación auditiva y de la conciencia fonológica, ambas importante para el aprendizaje de la lectura. Afirma Yagüello (1983) “Todo hablante posee una actividad metalingüística inconsciente, donde esta actividad se revela del todo, particularmente en el juego de palabras o juego verbal bajo sus diferentes formas adivinanzas, charadas, jeroglíficos, lapsus burlescas de contraposición de letras etc” (p.12).

Los Psicopedagogos, les dan un valor muy importante a los juegos verbales porque:

- Es un medio de socialización, expresión y comunicación con que el niño (a) supera su egocentrismo, establece relaciones de igualdad y aprende a aceptar diferentes puntos de vista.
- Permite conocerse a sí mismo, a los demás y a establecer vínculos afectivos.
- Estimula la superación personal a partir de la experimentación del éxito, que es la base de toda autoconfianza.
- Ayuda a interiorizar las normas y pautas de comportamiento social, con la finalidad que respeten las normas de juego que ellos mismos establecen, y en caso de incumplimiento se sanciona
- Es base de toda actividad creativa ya que estimula la imaginación de los niños.

Beneficios de los juegos verbales

Los principales beneficios de los juegos verbales son:

- ✓ Desarrollo afectivo
- ✓ Socialización
- ✓ Coordinación
- ✓ Concentración
- ✓ Memoria
- ✓ Atención

El estudiante, desarrolla su expresión oral e incrementa su bagaje cultural mientras juega ya que cuando juega permanentemente está descubriendo situaciones, les da nombre a las cosas, conversa, realiza juegos espontáneos, de poesías, adivinanzas, trabalenguas rimas, etc., acompaña sus juegos de sonidos, ruidos; vocalizaciones, canta, baila. Es decir, ejercita sus capacidades de comunicación.

En cuanto al desarrollo social: Jugar, es un medio de integración social, y con ello va desarrollando formas de control social y habilidades sociales, aprende diferentes roles sociales y familiares. Al jugar pone en ejercicios el manejo de destrezas comunicativas verbales y no verbales aceptadas por su grupo social; destrezas sociales como reconocer y expresar sus emociones, reconocer cuándo y en qué ambiente es oportuno jugar.

- Desarrollan la conciencia fonológica y la percepción auditiva, debido a la discriminación de sonidos iniciales o finales de una determinada palabra capacidad que logran los estudiantes al reflexionar sobre los segmentos del lenguaje oral el cual implica un análisis sobre los fonemas, sílabas y palabras comprendiendo de esta manera la naturaleza sonora de las palabras y la conversión entre fonemas y grafemas.
- Revaloran su cultura oral, ya que se favorece la recuperación de juegos lingüísticos tradicionales.
- Desarrollan la creatividad al establecer relaciones con palabras poco usuales.
- Desarrollan la memoria al retener una serie de palabras.
- Generan mayor fluidez en la expresión oral a través de los trabalenguas.
- Aumenta el vocabulario, ya que en ocasiones deben mencionar series de palabras relacionadas en aspectos fonológicos o semánticos.
- Favorecen el desarrollo cognitivo, al organizar el vocabulario en categorías y desarrollan un lenguaje inquisitivo, al ejercitar la formulación de preguntas en los juegos verbales.
- Estimula el proceso de investigación e indagación, al tener que buscar palabras con sonidos iniciales o finales semejantes.
- Permiten que los estudiantes organicen el vocabulario en torno a categorías, con lo cual favorecen su desarrollo cognitivo.

Los juegos verbales son como decisiones concretas que adopta el estudiante a fin de que su aprendizaje sea más rápido, fácil, autónomo y más susceptible de ser transferido a nuevas situaciones.

2.3.7. Orientaciones para el trabajo con juegos verbales

Los juegos verbales se deben trabajar desde una perspectiva lúdica, para mantener el interés de los alumnos y las ganas de investigar y aprender, dándoles libertad a los estudiantes y la posibilidad de crear diferentes tipos de juegos verbales de acuerdo a temas de su interés e incentivar la socialización de estas creaciones con sus pares.

Teniendo en cuenta algunas indicaciones:

- Se trabaja con los estudiantes distintas actividades de juegos verbales, desde una perspectiva lúdica. Permite investigar y trabajar en un ambiente alegre y motivado.
- Se familiarizan los niños con los diferentes tipos de juegos verbales.
- Se promueve en ellos la lectura y la investigación
- Permite a los estudiantes la creación de variados juegos de lenguaje.
- Promueve el intercambio de las creaciones de cada uno, para que así puedan mostrar lo que han hecho y conocer lo realizado por otros.
- Proponer que ejecuten transformaciones en los juegos y en base a ellos, crean otros.
- Los estudiantes eligen el juego verbal que más le gusta.

Los juegos verbales como ya se ha mencionado, son un instrumento muy variado que se utiliza en diferentes contextos. Entre ellos tenemos:

2.3.8. Estrategias de estimulación verbal

Toda estrategia es un tipo de ejercicio que contribuye al desarrollo físico, mental y pedagógico a los que el niño se entrega ya sea en clase o fuera de ella. Se atribuye el término de estimulación porque los niños y niñas realizan este acto como actividades de desarrollo de la expresión oral, orientados como estrategia para la consecución de objetivos propuestos.

Las estrategias de estimulación verbal es clave para la formación del ser humano y en relación con los demás con su entorno socio-educativo y consigo mismo.

Los que se han empleado para el presente Trabajo de Investigación, son los siguientes:

a) Canciones:

Son composiciones literales que son expresadas con una tonalidad o ritmo armonioso y que resultan agradables al oído. La expresión de las canciones se denomina CANTAR.

Es el arte de producir sonidos modulados y artísticos con la voz, utilizando el aparato vocal que está constituido por cuatro grupos de órganos:

Diafragma (pulmones, tráquea, faringe, fosas nasales, aparato respiratorio) que proporciona abundante aire para originar el sonido. La laringe y cuerdas vocales, que originan los sonidos. La lengua, dientes, mandíbula que permiten la articulación de la palabra; el paladar, las cavidades nasales y caja torácica que constituyen el campo de la resonancia.

De esta manera se consigue mejorar la correcta pronunciación de las palabras, la mejora en la vocalización, pronunciación y regular la respiración para la fuerza en

el sonido respectivo.

Las canciones que se han aplicado, como estrategias, dinámicas están relacionados a sus edades, es decir infantiles, a las costumbres y tradiciones de nuestro entorno.

b) Poesía:

Para la Enciclopedia Española Microsoft® Encarta® 2006. © 1993-2005 Microsoft Corporation, la poesía es “forma del discurso literario o artístico que se rige por una singular disposición rítmica y por la relación de equivalencia entre sonidos e imágenes.

La poesía o discurso poético (que a menudo se usa como sinónimo de verso para oponerla a la prosa) une a veces la organización métrica a la disposición rítmica y, en esos casos, puede tener una estructura estrófica”.

Es una forma de expresión de pensamientos, ideas, sentimientos, para lo cual se emplean palabras comunes como también metáforas.

Expresar o declamar una poesía requiere de una entonación, pausa y ritmo adecuados, a fin de reflejar los sentimientos que ella quiere transmitir.

En la aplicación de estas Estrategias Dinámicas, los niños y niñas han tenido que entrenar, ensayar las poesías cortas debidamente pronunciadas, vocalizadas y con la tonalidad de voz debido, adecuado a las circunstancias y al auditorio.

c) Trabalenguas:

Sopena, Ramón (1982:2060) sobre este concepto dice: “Palabra o locución difícil de pronunciar, particularmente cuando sirve de juego para hacer que uno se

equivoque al pronunciarla”. Esta es una de las estrategias dinámicas que más ha llamado la atención a los niños y niñas, los han disfrutado y gozaban con las equivocaciones de sus compañeros y lo que los obligaba a pronunciar con mayor esmero, fuerza y vocalización de las palabras. Un ejemplo de ello: “Daría salario diario, a Darío si daría su lección diariamente”.

El mayor esfuerzo que realizan los niños y al mismo tiempo y el que mayor efecto tiene para mejorar su pronunciación y por ende su comunicación oral, vienen a ser el trabalenguas con palabras trabadas.

Como, por ejemplo;” Tras trotar tremendamente, Tripudio trajo tres trazos de trapos hechos trizas”.

d) Refranes:

Son modos o estilos de expresarse de personas cuando quieren referirse a algo especial, de manera coloquial, familiar, para lo cual se emplean expresiones muy particulares y conocidas en una región o comunidad.

Requieren también de un esfuerzo vocal en el caso de los niños, los cuales les ayudan a mejorar su comunicación oral, porque además tienen que darle sentido a lo que han expresado. Por ejemplo: “Genio y figura hasta la sepultura”; “A río revuelto, ganancia de pescadores”.

e) Adivinanzas:

Son pequeñas composiciones de carácter recreativo, humorístico que se expresan para distraer, recrear en un grupo de personas.

Esta estrategia dinámica sirve para que los niños ejerciten la pronunciación correcta de cada una de las palabras, si así no fuera, no se comprendería

eficazmente el mensaje de la adivinanza.

2.3.9. El lenguaje oral y su didáctica

Es preciso establecer una delimitación conceptual del término "lenguaje", intentando describir el contenido al que hace referencia esta expresión. Cuando nos enfrentamos a esta tarea por primera vez, lo que primero llama la atención es que son múltiples los términos que aparecen asociados a este concepto (v.g., comunicación, voz, información, etc). Si bien el término "lenguaje" puede ser empleado y entendido de diversas maneras.

Se concibe el lenguaje inicialmente en la distinción que establecen Ferrandez, Ferreres y Sarramona (1982) y Sánchez (1988) entre los conceptos de lenguaje, lengua y habla.

El lenguaje abarca a todos los pueblos, a todas las épocas, a todas las civilizaciones y a todas las formas de expresión. La lengua es una de las concreciones del lenguaje como sistema de comunicación, por tanto, es parte esencial del lenguaje. Es un producto social, un código oral creado por cada sociedad y presente en la conciencia de sus individuos, que lo utilizan para comunicarse. Cada sociedad tiene su propia lengua, que es el sistema de signos y reglas aceptado por sus miembros y utilizado por éstos para comunicarse. El lenguaje tiene una manifestación normal y primaria que es la fónica, esto es, la lengua hablada. En este sentido, el habla sería un acto absolutamente circunstancial en el que elegimos signos y expresiones de la lengua ya poseída para comunicarse con los demás, esto es, sería la realización concreta de una lengua en un momento y lugar precisos.

Estas consideraciones, en general derivadas de la concepción saussoriana del lenguaje, aparecen reflejadas en muchas de las definiciones propuestas; a modo de ejemplificación podríamos citar entre otras, la definición que sobre el lenguaje

formulan Bloom y Lahey (1978): "es un código por el cual se representan ideas, a través de un sistema arbitrario de signos, para la comunicación".

Como sugieren Belinchón, Riviere e Igoa (1992), las distintas definiciones de que ha sido objeto el lenguaje en las últimas décadas darían cuenta de los siguientes hechos:

- a) el hecho de que el lenguaje puede interpretarse como un sistema compuesto por unidades (i.e., los signos lingüísticos) cuya organización interna puede ser objeto de una descripción estructural o formal;
- b) que la adquisición y el uso de un lenguaje por parte de los hablantes posibilita en éstos formas peculiares y específicas de relación y de acción sobre el medio; y
- c) que el lenguaje se materializa en, y da lugar a, formas concretas de conducta, lo que permite interpretarlo, también, como una modalidad o tipo de comportamiento.

Según esto, cabe identificar las tres dimensiones o componentes de definición más comunes desde las que cabe abordar una definición general del lenguaje: la dimensión formal o estructural, la dimensión funcional y la dimensión comportamental.

El lenguaje se interpreta como un código, es decir, como un conjunto estructurado de signos, de ahí que todo lenguaje presupone, por definición, la existencia de signos. Por ello, el lenguaje puede ser objeto de una caracterización estructural o formal, lo que incluiría tanto la definición de sus unidades constituyentes básicas (i.e., los signos individuales) como de las condiciones en que tales signos pueden ser combinados (i.e., la "gramática" interna de ese lenguaje). Por ello, todo lenguaje en tanto sistema formado por signos puede ser objeto de descripciones fónicas, morfosintácticas, semánticas y pragmáticas que especifiquen respectivamente las condiciones en que las combinaciones de signos y sus usos son aceptables. La

construcción de estos cuatro tipos de principios constituye uno de los cometidos esenciales de la perspectiva lingüística en el estudio del lenguaje.

Asimismo, el lenguaje sirve como instrumento eficaz de comunicación. En este sentido, la ausencia, en un sistema de comunicación dado, de un código formal bien definido que pudiera ser descrito en términos de unidades y reglas o restricciones fijas impide su consideración como lenguaje en un sentido estricto (v.g., la comunicación gestual se interpreta más como un sistema de comunicación que como un lenguaje propiamente dicho). Aunque, en este sentido, hay autores que no llegan a establecer estas fronteras al considerar la comunicación gestual como un sistema de comunicación con las mismas propiedades que caracterizan al lenguaje como sistema de signos (Casanova, 1995).

En cuanto a la dimensión funcional desde la que se puede también abordar una definición general del lenguaje, cabe destacar que la adquisición y desarrollo del lenguaje va siempre ligado a la realización de actividades tales como la comunicación y la interacción social, conocimiento de la realidad. En este sentido, ya Bühler (1934) llegaría a identificar tres funciones básicas del lenguaje: la función representacional o simbólica, la función apelativa o de llamada y la función expresiva.

En cuanto a la función simbólica, hay que tener en cuenta que los signos lingüísticos verbales no están ligados de forma necesaria o directa a referentes inmediatamente presentes en el tiempo o en el espacio, pudiendo por tanto referirse a aspectos de la realidad presente, pasada o futura, reales o imaginarios. Los signos lingüísticos, pues, categorizan la realidad y representan contenidos mentales sobre la realidad que trascienden y modulan la referencia directa a las cosas. Por ello, implican significados contruidos mediante principios de generalización e individualización que deben ser conocidos y compartidos tanto por el emisor como por el receptor. La utilización del lenguaje como instrumento de transmisión de información por un

emisor sólo puede resultar efectiva en tanto en cuanto su interlocutor pueda interpretar adecuadamente los signos.

La función apelativa o de llamada por medio de ella se actúa sobre el oyente para dirigir o atraer su atención. El lenguaje es, pues, primeramente, una llamada al oyente. Igualmente, puede observarse bien en las primeras etapas del lenguaje infantil.

En el lenguaje ya desarrollado del hombre puede manifestarse con cierta autonomía, como en las formas del imperativo. Cabe destacar, en este sentido, que en relación al origen del lenguaje se ha dicho que su primera fase es imperativa.

Y respecto a la función expresiva, tradicionalmente el lenguaje verbal, como cualquier otro sistema de comunicación, ha sido interpretado como un proceso de transmisión de información. Desde esta perspectiva, fueron propuestos algunos modelos de comunicación (Shanon y Weaver, 1949) en los que comunicación humana es entendida como una situación en la que el emisor codifica mensajes y un receptor descodifica o descifra tales mensajes en virtud de su conocimiento del mismo código.

Sin embargo, se ha cuestionado la validez de estos modelos como metáfora de la comunicación humana (ver Belinchón y col, 1992 para una revisión) y lo que se destaca en las nuevas perspectivas es el carácter "intencional" de la actividad lingüística humana. Esto es, a la hora de conceptualizar el proceso de comunicación verbal se hace necesario dar cuenta no sólo de lo que el lenguaje tiene de utilización de un código sino también de interpretación del significado intencional (no sólo referencial) de los mensajes.

Por último, señala Belinchón y col (1992) que el lenguaje también puede ser definido atendiendo a una dimensión comportamental. Significa esto que si analizamos el lenguaje como un caso particular de conducta o actividad la primera característica

que debe destacarse es la libertad de su uso. El uso del lenguaje puede ser visto como una conducta instrumental, porque se puede relacionar con ciertas condiciones antecedentes del emisor o del ambiente y con ciertas consecuencias o efectos (conductuales, emocionales o cognitivos) sobre el entorno. Solicitar u obtener un objeto o una información, conseguir que nuestro interlocutor haga algo, modificar su estado de opinión o de conocimiento a través de la información que le proporcionamos, o atraer su atención sobre algún aspecto de la realidad constituyen ejemplos de cosas que se pueden hacer con el lenguaje y que los niños aprenden a hacer en los primeros años de su vida, antes incluso de disponer de un repertorio lingüístico muy amplio o gramaticalmente complejo. La posibilidad de transformar la conducta, el conocimiento o las emociones de otros a partir del lenguaje convierte a éste, pues, en uno de los principales instrumentos de regulación interpersonal y social.

Esta primera caracterización respecto a qué se entiende por lenguaje en el ámbito científico nos ha permitido aproximarnos a una definición de lenguaje en un sentido amplio y teórico. De tal análisis teórico se podría entender el lenguaje, como sugieren Triadó y Forns (1989), como "un instrumento social de representación y de comunicación, que se materializa en signos lingüísticos que se emiten con sonidos quedan lugar a las palabras y éstas se organizan formando estructuras gramaticales". Esto es, se podría entender el lenguaje como la integración de la forma, contenido y uso.

Justamente, en un intento de aproximarnos a la realidad del lenguaje en contextos naturales (i.e., escolar, familiar, etc) veamos a continuación qué aspectos son los que se han ido derivando de la investigación básica sobre el desarrollo y habilidades lingüísticas y comunicativas. Este análisis va a constituir una referencia conceptual obligada a la hora de abordar el estudio de las prácticas educativas en torno al lenguaje oral, lo que explicaremos más adelante en relación a la tercera investigación de este trabajo.

2.3.10. Dimensiones de análisis del lenguaje oral

A la hora de delimitar qué aspectos hemos de considerar al analizar el lenguaje oral, ya sea por motivos de diagnóstico, reeducación, etiología, etc, resulta bastante esclarecedor el análisis que tanto Launer y Lahey (1981) como Lund y Duchan (1983) han realizado acerca de cómo ha evolucionado el estudio sobre la exploración del lenguaje.

La revisión que hacen estos autores abarca los trabajos realizados desde los años cincuenta a los ochenta. Como síntesis de ésta revisión, destacaríamos que inicialmente existía un cierto interés por el estudio de la adquisición semántica, de manera que se analizaba básicamente el vocabulario receptivo (i.e., comprensión oral).

Posteriormente, el interés se desplaza hacia el estudio del lenguaje de forma más global y en situaciones naturales y la exploración de la corrección fonética. En los años sesenta, se continúa en esta misma línea; persiste la importancia de los aspectos semánticos, pero se acentúa la importancia de la comprensión y producción de reglas morfosintácticas. A finales de los años sesenta se subraya la importancia de analizar la eficacia de los intercambios comunicativos de niños entre sí, y entre niños y adultos.

Es en los años setenta cuando surge el interés por no separar el análisis del lenguaje del contexto en el que se produce. El contenido del lenguaje tanto como el uso deben ser analizados en función del contexto en que se produce e íntimamente relacionado con las características socioculturales del sujeto que lo produce. De ahí que el contexto básico para el análisis del lenguaje de los niños será el familiar o el escolar. Lo que viene a caracterizar los años ochenta es justamente un enfoque tripartito del análisis del lenguaje. Es decir, toda exploración del lenguaje debe incluir el análisis, de la forma y del uso.¹ Veamos, a continuación, qué aspectos engloba cada una de estas dimensiones.

2.3.11. Contenido del lenguaje

Como señalan Bloom y Lahey (1978), el contenido del lenguaje es su significado o semántica, es decir, trata de la "representación de lo que las personas conocen acerca de los objetos de la realidad, de los acontecimientos y de las relaciones".

Según esto, el contenido del lenguaje hace referencia al análisis de la significación (comprensión o expresión) bien sea en unidades semánticas (palabras aisladas) bien en contexto (comprensión y expresión de ideas).

Por consiguiente, el estudio del contenido del lenguaje abarcaría, según Triadó y Forns (1989), aspectos referidos al léxico, la categorización, las funciones, la definición de palabras, las relaciones espaciales, etc. Estaría muy relacionado con el sistema cognitivo.

2.3.12. Forma del lenguaje

En cuanto al análisis de la forma del lenguaje, ésta abarcaría el sistema fonológico y morfosintáctico. En este sentido, para Bloom y Lahey (1978) la forma del lenguaje puede ser descrita de diversas maneras según los distintos componentes del propio lenguaje.

Si nos atenemos a la forma de las unidades sonoras nos referimos a la fonología. En este sentido, la evaluación fonológica trata del análisis de la producción de sonidos y, en el aspecto articulatorio, el análisis incide sobre las condiciones del aparato bucofonatorio, especialmente la respiración, o el punto, el modo de articulación.

Si nos referimos a las unidades de significación morfológica y si nos referimos a las unidades formales gramaticales debemos distinguir dos dimensiones: a) la que tiene que ver con la morfología, es decir, la categorización formal de las unidades

gramaticales (sustantivos, adjetivos, verbos, conjunciones, preposiciones, etc), y b) la que tiene que ver con la sintaxis, esto es, la combinación de esos valores formales morfológicos para formar desde unidades mínimas como la palabra a unidades superiores como la oración, pasando por unidades de organización gramatical intermedias como el sintagma.

2.3.13. Uso del lenguaje

Y, finalmente, el análisis del uso del lenguaje o pragmática² se refiere al estudio de los objetivos o funciones sociales del lenguaje y de las reglas que rigen el uso del lenguaje en contexto. Adquiere especial relevancia funciones lingüísticas tales como las funciones de informar, repetir, pedir, etc, o sobre las diversas formas (v.g. promesa, mandato, pregunta, crítica, etc) que puede tomar una misma frase en función de la situación. El análisis de las funciones del lenguaje sería un aspecto claramente social, dado que nos informa acerca de los procesos de interacción comunicativa de los sujetos.

2.3.14. Reflexiones en torno a la didáctica de la lengua oral

Hemos intentado en el presente trabajo un acercamiento al estudio de lo que algunos profesores en Educación piensan respecto al aprendizaje del lenguaje oral y lo que hacen en el contexto del aula respecto a este dominio. En este sentido, pretendemos recoger previamente todas aquellas aportaciones y sugerencias de distintos autores que dentro del campo específico de la didáctica de la lengua han sugerido modos y formas de actuación en el ámbito del lenguaje oral. Pensamos que este acercamiento a los planteamientos que se han venido generando en torno a este tema justifican la necesidad de estudiar tanto las teorías implícitas como las prácticas en la enseñanza del lenguaje oral, tal y como hemos pretendido en esta investigación.

2.3.15. Importancia del contexto y la comunicación oral

Tal y como hemos recogido en las páginas precedentes, a lo largo del presente siglo el desarrollo del lenguaje ha sido descrito y explicado de diferente manera según las corrientes teóricas de referencia (v.g., nos hemos referido a la psicología, la lingüística, la sociología, o la biología). A partir de los años cincuenta, se produjo un importante y decisivo viraje en el estudio del desarrollo del lenguaje gracias a las aportaciones de la psicología cognitiva (corrientes piagetiana y vygotskyana) y de la lingüística (corriente chomskyana principalmente). Los investigadores se han interesado particularmente por los mecanismos subyacentes en las diversas interpretaciones que sujetos de diferentes edades dan a los mismos enunciados. Ello revela la importancia que comienza a dársele a los procedimientos y a las estrategias utilizadas por los sujetos hablantes.

Desde 1980, el interés de los investigadores de numerosas disciplinas de las ciencias humanas y sociales se ha dirigido hacia la interacción y la comunicación. Un gran número de trabajos trata de la función de las interacciones en la aparición y el desarrollo del lenguaje y de la utilización del lenguaje por los niños en el marco de situaciones de producción.

Como sugieren numerosos autores (Schnenwy y Broncart, 1985; Siguan, 1987; Vila y Boada, 1989; Weck, 1994) dados los diferentes paradigmas teóricos se ha postulado la necesidad de considerar que la aparición del lenguaje necesita un doble desarrollo durante el primer año de vida de los niños: un desarrollo en el aspecto intelectual y un desarrollo en el aspecto de la comunicación. Estos dos ámbitos están en un primer momento separados y hacia el año se fusionan de tal forma que el pensamiento se vuelve verbal, y el lenguaje se convierte en intelectual.

Este planteamiento que tiene una función determinante en el desarrollo general del niño, y en particular en el del lenguaje fue largo tiempo minimizado. Es decir, el lenguaje no puede aparecer sin que los niños participen en interacción. Estas

interacciones con los adultos constituyen una especie de minicultura. Aprenden no sólo la estructura de la lengua materna (fonología, léxico y morfosintaxis) sino también los usos del lenguaje y los tipos de discurso (i.e., la pragmática)

Los niños son considerados como seres que comunican desde su más temprana edad. El lenguaje se adquiere por y para la comunicación. Estas capacidades del lenguaje se desarrollan en el diálogo, siendo la comunicación la matriz en la que se organizan todas las actividades humanas.

Birdwhistell (1970) plantea que la cultura pone el acento en la estructura y la comunicación en el proceso, estando ambos términos vinculados a la idea de interrelación humana. Todo ello nos lleva a plantearnos que la competencia lingüística defendida por Chomsky debe ser entendida y ampliada en el sentido de una competencia comunicativa, ya que las reglas del habla no son sólo lingüísticas sino también culturales y sociales. Todos estos planteamientos hacen que se llegue al planteamiento de propuestas pragmáticas.

Casanova (1995) resume diciendo que la lengua o el lenguaje verbal continúa siendo el sistema de referencia, y la lingüística la ciencia que aporta el método básico de investigación para todos estos campos de estudios.

Llegados a este punto, hay que decir que hoy en día parece claro que ningún mensaje será comprendido en todas sus implicaciones sin estudiar el contexto en donde se produce. Así, vemos cómo la corriente estructuralista y todo lo que lleva consigo el estudio del lenguaje en la dimensión del código y de las reglas son sólo una parte. El estudio del análisis de los fenómenos comunicativos, debe ser completado en el estudio de la contextualización de la producción lingüística.

Casanova (1995) propone focalizar la atención en el habla y en el hecho comunicativo real. Se insiste en la importancia del estudio de las realizaciones concretas. No debe haber diferenciación entre el estudio de la lengua como sistema

esencial y social, y el habla como uso accidental y/e individual, pues la comunicación es conjuntamente lengua y habla, comprensión y producción.

Gumperz (1982) sugiere que al utilizar el lenguaje estamos siempre negociando su sentido y significado. Tanto para Vygotsky como para Bakhtine, la interacción es el lugar por excelencia en donde toda la capacidad creadora, instrumental y reguladora del lenguaje se pone de manifiesto. Los espacios interactivos son los lugares privilegiados de comunicación con los demás y de planificación de la propia actividad.

Autores como Canales y Swain (1980) hablan de la competencia comunicativa desde cuatro dimensiones bien diferenciadas. La competencia lingüística (i.e., los conocimientos lingüísticos de la lengua), la competencia sociolingüística (i.e., el ajuste a la situación de comunicación), la competencia discursiva (i.e., los conocimientos de las reglas del discurso) y la competencia estratégica (i.e., la capacidad de satisfacer las lagunas en las otras tres competencias).

2.3.16. ¿Cómo abordar una didáctica de la lengua oral?

Intentar definir conceptos dentro del marco de lo que puede ser un trabajo en el aula, de cómo abordar la enseñanza de la lengua es necesario e imprescindible.

Tenemos que saber cuál es la teoría que subyace a lo que queremos enseñar, qué es lo que queremos enseñar y cómo lo vamos a hacer. Dando respuesta a estas preguntas podríamos comenzar a construir lo que pueden ser algunas reflexiones sobre el quehacer de la lengua en las aulas.

La lengua oral y la lengua escrita son instrumentos privilegiados de comunicación y de interacción social. Bronckart (1985) han reconocido que los discursos orales son plurales y diversos en función de las situaciones de comunicación en las que se produce el lenguaje, y de su necesaria adaptación a las representaciones que el

interlocutor construye de dichas situaciones. Esta posición teórica lleva a introducir el problema de la norma y a distinguir entre las normas descriptivas (relacionadas con los diferentes discursos producidos en situaciones de comunicación específicas) y las normas prescriptivas (que se remiten al sistema de la lengua) y que favorecen las que son arbitrariamente designadas como resultado del buen uso, es decir, del lenguaje estándar); la consideración de estos dos aspectos supone dos formas de entrar en la lengua oral y que son complementarios, por un lado, la comunicación y, por otro, el sistema de la lengua.

La comunicación es una interacción social de intercambio y es una situación típica de la lengua oral. Aquí cabría hablar de intencionalidad, número de interlocutores, tipos de discurso, etc. El estudio de la lengua se ha centrado y orientado hacia la gramática y el léxico, insistiéndose en la diferencia entre lengua oral y lengua escrita para destacar la primacía de esta última. Hoy en día se habla de la necesidad de contar no sólo con una teoría sintáctica válida para la lengua escrita sino también con otra que dé cuenta de las pautas sintácticas de la lengua oral.

Si hablamos de enseñar lengua oral estamos hablando de desarrollar la competencia de comunicación que podría entenderse como:

- Que el hablante produzca los diferentes géneros del discurso.
- Que el hablante se adapte a las situaciones de comunicación en los que se expresa.

Para ello tendremos que decir, como dicen Besson y Treversi (1994), que la escuela seleccionará aquellos modelos que permitan al estudiante asumir su papel activo para intervenir en las situaciones de interacción frecuentes pero que le ocasionan dificultades: defender su punto de vista en un debate, relatar un acontecimiento en donde fue testigo, situaciones escolares en las que el alumno debe ser capaz de hacer una breve exposición, de justificar una actitud, de verbalizar un razonamiento o de explicar unos trámites realizados. Los discursos auténticos constituirán, en

primer lugar, el material de base de la enseñanza de la lengua oral, dejando para la reflexión y observación los discursos grabados y transcritos.

Hablar de la forma en que lo hemos realizado y definir los conceptos de contexto, espacio interactivo, comunicación, competencia, desde el punto de vista del lenguaje, hace de ello una antesala para comenzar a reflexionar sobre lo que podría ser el trabajo de la lengua oral en las aulas.

Así Pujol (1992) sugiere que los niños llegan a la escuela con un bagaje lingüístico oral por lo que la didáctica debe de orientarse a la lengua oral de ellos. Esto es importante reseñarlo, ya que nos vamos a encontrar con grandes deficiencias lingüísticas entre los niños. Diferencias entre la lengua del maestro y de ellos, diferencias entre la lengua hablada en la escuela y la estándar. En definitiva, diferencias de procedencia y exigencias gubernamentales.

Autores como Bain (1991) y Perrenoud (1991), en sus trabajos sobre niños de diferentes nacionalidades en las mismas aulas, corroboran esos planteamientos.

Todo ello plantea cómo las exigencias de la escuela dictadas por los propios gobiernos es un factor importante y decisivo para delimitar lo que se hace en la escuela. Por ello, más adelante haré referencia a ello como parte básica del diseño de la enseñanza de la lengua oral.

El "quehacer" en las aulas tiene que ver con los objetivos que nos marquemos y de la definición conceptual de partida de lo que intentamos diseñar. Así, Pujol (1992) habla de los siguientes aspectos que debemos de contemplar de los objetivos que nos propongamos:

- 1) Tipos de textos y de discursos que trabajaremos,
- 2) Unidades lingüísticas de esos textos que serán motivo de enseñanza,
- 3) Las conexiones con las otras lenguas (segunda lengua)

- 4) La relación con las demás materias y con las actividades extraescolares,
- 5) La evaluación que será propuesta, y
- 6) La formación de los maestros.

De los aspectos enumerados anteriormente, y siguiendo con Pujol (1992), los relacionados con los textos y las unidades lingüísticas son los dos más importantes.

Los modelos sociales de referencia serán situaciones de comunicación auténticas. Se tendrá que decidir qué modelos son más adecuados, según edades y finalidades y qué criterios utilizaremos en la selección de los que trabajemos y presentaremos en clase, y también habrá que decidir cuáles serán producidos por los alumnos (textos argumentativos, informativos, narrativos, expositivos, etc).

En cuanto a las características internas de los textos, hay que resaltar que la lengua oral tiene su propia sintaxis. Algunos autores (v.g., Camps y Giralt, 1991; Vila y Santasusana, 1991) sugieren que la sintaxis del lenguaje oral no es ninguna deformación de la sintaxis del lenguaje escrito, y que ambas sintaxis pueden explicar los hechos de la lengua. Admitir esto supone una revolución en los planteamientos didácticos de la lengua oral. La sintaxis del lenguaje oral nos demuestra que el orden de las palabras en español es más variado, y que no por ello las frases que no siguen este orden son menos correctas que las que lo siguen.

Seguimos con Pujol (1992) en lo que concierne al trasvase que se puede hacer entre las distintas lenguas, esto hace referencia al catalán y al español. La didáctica de la lengua (oral y escrita) no tendría que reducirse a la hora de lengua. La lengua es uno de los medios privilegiados de las otras asignaturas. En cuanto a la evaluación hay que definir previamente los objetivos que queremos alcanzar y los criterios sobre los cuales basaremos la evaluación. Y en lo que se refiere al apartado de la formación de los profesores, hay que ver qué formación, qué teoría implícita subyace y prevalece a la hora de enseñar, y qué tipo de actividades son trabajadas en el contexto del aula.

Scinto (1986) plantea desde una perspectiva psicolingüística que es difícil mantener una separación tajante entre la lengua oral y la lengua escrita. Los usos orales y escritos de la lengua se interrelacionan y se crean situaciones de comunicación mixta en los que participan ambos códigos. Payrato (1988) señala que, desde una perspectiva comunicativa, el uso adecuado del lenguaje supone saber concretar, en un contexto determinado, la opción más eficaz del conjunto de potencialidades que ofrece una lengua concreta (Payrato, 1998).

Vila y Vila (1994), apoyándose en el planteamiento de Payrato, dicen que, metodológicamente, en relación a la lengua oral en las aulas se deben crear situaciones reales de comunicación en las que los escolares tengan que utilizar la lengua para transmitir sus intenciones a unos interlocutores determinados y en una situación concreta. Pensamos que debe de existir un equilibrio entre el uso de la lengua oral y la reflexión meta comunicativa y metalingüística como forma de incidir en la mejora de las producciones orales. Por tanto, la habilidad más importante que debe adquirir una persona es la capacidad de modificar su discurso en función de las circunstancias contextuales en que éste se produce. Por ello, se establecen, desde su punto de vista, tres fases o momentos de la lengua oral:

- a) Fase de planificación
- b) Fase de producción, y
- c) Fase de revisión.

Durante la fase de planificación, es el momento de preparar el texto sin perder de vista el propósito del discurso oral (v.g., informar, convencer, etc), el contenido que se va a transmitir y el contexto comunicativo, y los conocimientos previos de los destinatarios. En la fase de producción consiste en la puesta en escena. Esta fase comporta el uso apropiado de los recursos extralingüísticos y de retórica para mantener el interés del auditorio. Y en la fase de revisión se sugiere una valoración colectiva del texto oral en la que participen escolares y el profesorado. Se fomenta

la habilidad de autocorrección. Se analiza el discurso a partir del uso realizado de los elementos lingüísticos y del contenido expuesto.

Observando lo escrito hasta ahora sobre el quehacer de la lengua oral, cabe reseñar que los trabajos que existen están relacionados casi siempre con el estudio de una segunda lengua y muchas veces coinciden con comunidades o países que son bilingües. Esto hay que señalarlo porque de ellos estamos hablando y de ellos se parte para el trabajo en las aulas.

Así, Arano, Berazadi y Idiazabal (1994) nos plantea que los contenidos básicos de la programación serán los textos, sin olvidar las unidades gramaticales que caracterizan su configuración formal. Se plantearán situaciones de uso real y comunicativo del lenguaje tanto escolares como extraescolares. En lo que concierne a la evaluación, estará centrada en una evaluación formativa, que se hallará integrada en la secuencia didáctica, sin constituir un fin en sí misma. Las fases que contempla la secuencia didáctica son:

- a) motivación o presentación de la secuencia. Junto con los niños/as el profesorado invita a proponer ideas sobre el texto informativo-narrativo que se quiere realizar y todas las ideas propuestas por los niños se recogen sin olvidar ninguna;
- b) elaboración del contenido del texto. Se intentaría tantear a los niños a ver qué tipo de conocimientos previos poseen para asegurar la comprensión de ciertos términos. Tanto los referidos al tema en cuestión como el tipo de texto elegido.
- c) elaboración de la forma del texto. Se propondrán varios de los que se elegirá uno. Aquí cabe realizar preguntas de comprensión a ver si el texto se ha entendido.

d) situaciones de producción oral de los niños. Éstas servirán para obtener información y evaluar los aprendizajes obteniendo el mayor número de grabaciones por parte de los niños.

La evaluación se hará posteriormente tomando para ello indicadores como qué tipo de estructuras morfosintácticas están presentes, qué léxico, qué usos y qué errores se han cometido. Para ello es necesario e imprescindible la grabación.

A la vista de lo expuesto y siguiendo con lo que se hace con la lengua oral tenemos a Dannequin (1989), que nos habla de "situaciones preparadas" para trabajar la conversación en las aulas, situaciones en donde el conocimiento cotidiano de los niños/as ha de ser la base de aprendizaje en situaciones motivantes, sin olvidar que no debemos estereotipar las frases que enseñamos. Cada contexto geográfico cuyo idioma sea el mismo tiene distintas maneras de expresar la realidad.

Artigal (1990), siguiendo con los planteamientos anteriores, dice que la lengua es adquirida a través de su propio uso. Cuando aún no se conoce, su adquisición es a través de un proceso interactivo que se desarrolla junto con los interlocutores que se tenga. Para ello, él habla de las "claves" imprescindibles para el aprendizaje de una segunda lengua. Así, tenemos historias motivantes, pero a la vez significativas, dentro de lo que se denominan territorios compartidos. Estamos haciendo referencia a un conjunto de cuentos ritualizados, repetibles y activamente vividos por el profesorado y todo el alumnado de la clase.

Estos cuentos van a permitir compartir un conjunto de conocimientos sobre lo que se propondrá "hacer y decir" y de procedimientos para hacer avanzar este "hacer y decir" que convertirán en significativas y eficaces los primeros usos de la lengua aún en proceso de aprendizaje. Estos cuentos funcionan como primeros territorios compartidos en la nueva lengua que resulta fácilmente reconocible, es decir, como contexto cuya estructura puede considerarse ya dada para todos los participantes en el mismo instante de ser propuesta.

Así, Artigal (1990) concluye diciendo que es indispensable que los alumnos comprendan siempre aquellos textos (orales) que les son ofrecidos, a la vez que las expresiones que les proponemos usar sean siempre eficazmente realizables y tengan para ellos sentido. A esta edad (3-6 años) hace falta un contexto donde situar los usos de la nueva lengua, un territorio compartido que convierta en prácticamente posibles los primeros actos de comprensión y expresión vehiculados a través de un código aún desconocido.

Taeschner (1989) concluye que el único modo de aprender a hablar una lengua es usándola en un contexto. Wells (1985) ha propuesto que esta forma de trabajar aboga por un modelo de enseñanza-aprendizaje significativo. En la medida que el alumno accede a nuevos niveles de la lengua es precisamente porque puede partir de esquemas de conocimiento y actuación que ya conoce, porque puede reconocer en aquello que se le propone "algo" que ya sabe. Se trata de empezar allí donde el alumno se encuentra.

Los planteamientos hasta ahora expuestos en los que se esbozan posibles formas de abordar el trabajo de la lengua oral van en la línea o en el planteamiento novedoso del Diseño Curricular Base (DCB). Así Casanova (1990) destaca el nuevo tratamiento que se le hace al área de lengua y literatura:

- Importancia de la comunicación oral en todas las etapas educativas,
- Respeto a la diversidad lingüística,
- Enfoque eminentemente comunicativo y funcional,
- Eliminación de bloques diferenciados de vocabulario y técnicas de estudio que se incorporan al resto de los bloques,
- Contextualización del aprendizaje de la lengua y la literatura, y
- Aumento considerable de trabajo que parte preferentemente de lo oral.

Todo ello toma relevancia sobre todo en lo que es la enseñanza obligatoria, una enseñanza en la que las teorías estructuralistas y de corte innatista (Chomsky) han tenido el protagonismo en la enseñanza de la lengua.

En lo que concierne a la educación infantil, lo más relevante es que el objetivo no es enseñar a leer, sino preparar al niño para este aprendizaje. Se insiste en el trabajo de la lengua oral como parte importante del lenguaje como proceso comunicativo, necesario para vivir en sociedad. Se habla de las habilidades de escuchar, hablar, comprender y expresarse. Pautas, premisas, objetivos para esta etapa. Para todo ello se hace referencia a materiales como pueden ser los cuentos, relatos, canciones, instrucciones, diálogos, grabaciones de textos literarios de tradición oral, entre otros.

En definitiva, como dice el DCB, es preciso partir de los usos que el alumnado ya domina cuando inicia la escolaridad para propiciar otros empleos, en diferentes situaciones y con distintas situaciones comunicativas. Adentrándonos en el segundo ciclo de la Educación Infantil, es necesario profundizar en el desarrollo de la capacidad de comprensión y expresión oral, enseñando esto en todos los contextos posibles que tengamos a nuestro alcance.

Situándonos ahora en la perspectiva investigadora, resulta obvio que cualquier estudio que se pretenda diseñar para ampliar nuestros conocimientos referentes a la didáctica de la lengua oral pasa necesariamente por la observación de este dominio en contextos de interacción comunicativa que se generan en el contexto del aula. Por ello, hemos seleccionado en el aula aquellas situaciones o segmentos de actividad donde el lenguaje es el principal protagonista en el escenario de clase. Justamente en estos contextos de interacción podremos analizar qué hace el profesor en el aula para que los niños puedan comprender el lenguaje, aprender una sintaxis, una fonología, usos del lenguaje, etc.

El ser humano por su condición de ser social, ha tenido la necesidad de establecer comunicación, esta necesidad ha estimulado su ingenio para inventar numerosos sistemas que le permitan expresar sus mensajes; uno de estos ha sido el lenguaje oral, el cual se ha constituido en el instrumento comunicativo por excelencia y es gracias a la interacción que establece con las demás personas que el hombre ha podido apropiarse del lenguaje y este se ha convertido a su vez en la herramienta que le permite construir su pensamiento y desarrollar su capacidad intelectual, porque como lo dice Vigotsky y Bruner, para quienes el aprendizaje es siempre un producto social, “aprendemos de los otros y con los otros”.

2.3.17. Concepto de la expresión oral

La expresión oral es el conjunto de técnicas que determinan las pautas generales que deben seguirse para comunicarse oralmente con efectividad, es la forma de expresarse sin barreras lo que se piensa, claro, sin excederse ni dañar a terceras personas, de igual forma ha sido una de las mayores dificultades que se ha encontrado en aula, por esta razón se ha considerado muy fundamental que todos los seres humanos tengan una comunicación efectiva. (Calderón A., 2004, p. 5-6).

2.3.18. El proceso del desarrollo del lenguaje oral

Es un asunto complejo, que implica, la adquisición de vocabulario, la elaboración de frases que conlleva una serie de capacidades, que resultan ser las condiciones básicas para que se pueda desarrollar el mismo, así tenemos que se constituyen en aspectos relevantes para desarrollar los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura. Es así como en el acto de leer, es necesario que el niño y la niña hayan adquirido el lenguaje oral, (Ibíd. p. 20).

Según el autor Calderón dice que las adquisiciones del desarrollo adecuado del lenguaje en los primeros años de escolaridad son básicas, porque proporcionan las herramientas iniciales para la integración al medio social que descubren el mundo

y se integran; primero con su medio familiar y luego con la sociedad donde ejecutarán diversas actividades en el transcurso de su vida.

Además de tener en cuenta las características propias de cada niño y niña hay algunos factores significativos que permiten comprender el desarrollo del lenguaje que inciden en el aprendizaje de la lectura y escritura, relacionados con los distintos medios en los que ellos se desenvuelven, como son: el medio familiar, el social, y el escolar. (Flores Ojeda, 2007, p. 10 -11).

Según el autor Flores Ojeda dice en este mismo sentido es importante considerar que los niños y las niñas tienen un ritmo de desarrollo propio, que se hace necesario estimular permanentemente, como es el caso del proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura, para lo cual se deben favorecer sus características propias, incentivando el acceso al lenguaje tanto oral como escrito, llevándolos a comprender la importancia para la comunicación tienen estos procesos, sin que se sientan clasificados negativamente o quizá rechazados y/o desmotivados.

CAPÍTULO III

DISEÑO METODOLOGICO

3.1. PARADIGMA DE LA INVESTIGACION

El positivismo y post-positivismo son los paradigmas que guían la investigación cuantitativa, los cuales tienen como objeto explicar el fenómeno estudiado, para en una última instancia, predecirlo y controlarlo (Guba & Lincoln, 1994). En la presente investigación está basada en este paradigma de la investigación. Se utiliza la recopilación de información para poner a prueba o comprobar las hipótesis mediante el uso de estrategias estadísticas basadas en la medición numérica, lo cual permitiría al investigador proponer patrones de comportamiento y probar los diversos fundamentos teóricos que explicarían dichos patrones (Hernández et al., 2010).

3.2. ENFOQUE DE LA INVESTIGACION

El enfoque de la investigación es Cuantitativo Sampieri 2007, establece que se utiliza secundariamente la recolección de datos fundamentada en la medición, posteriormente se lleva a cabo el análisis de los datos y se contestan las preguntas de investigación, de ésta manera probamos la hipótesis establecida previamente, confiando en la medición numérica, el conteo, y en el uso de la estadística para intentar establecer con exactitud patrones en una población.

3.3. TIPO DE INVESTIGACIÓN

la investigación es de tipo Explicativa ya que nos muestra la relación causal; ya que no sólo persigue describir o acercarse a un problema, sino. que se propone encontrar las causas del mismo y resolver el problema o fenómeno educativo a través de la intervención. Su metodología es básicamente cuantitativa, y su fin último es el descubrimiento de las causas y la solución de las mismas.

3.4. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El diseño que se utiliza es el pre-experimental, el cual es un estudio en el que se manipulan intencionalmente la variable independiente, para analizar las consecuencias que la manipulación tiene sobre la variable dependiente. (Mejía, 2008, p. 71) El término experimento se denomina como “estudios de intervención, porque un investigador genera una situación para tratar de explicar cómo afecta a quienes participan en ella en comparación con quienes no lo hacen. Es posible experimentar con seres humanos, seres vivos y ciertos objetos”. (Hernández Sampieri 2014, p. 129).

Diseño de la Investigación

GRUPO	PRE TEST	EXPERIMENTACION	POSTEST
Experimental	O ₁	X	O ₂

O₁: Aplicación del pre test al grupo experimental.

O₂: Aplicación del post test al grupo experimental.

X: Presencia de la Variable Independiente.

A un grupo se le aplica una prueba previa al estímulo o tratamiento experimental (Pre-test), después se le administra el tratamiento y finalmente se le aplica una prueba posterior al estímulo o evaluación (Post – test). Vale decir que las dimensiones que utiliza la presente investigación son resultado del marco teórico precedente que da los insumos necesarios.

3.5. MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN

El método, es el camino a seguir mediante una serie de operaciones y sujetos a principios y normas para llegar de una manera segura a un fin u objetivo determinado, es decir; resulta una manera de actuar para alcanzar un fin concreto con economía de tiempo y esfuerzo para la investigación social, “(...) es el camino hacia algo” o procedimientos que permite alcanzar el fenómeno del estudio. (Ibañez, 2008).

Por lo tanto, el método que se uso es el analítico; este método”....permite descomponer un hecho o fenómeno social en sus partes integrantes para estudiar su estructura, en el problema planteado” (Zegarra, 1992).

El método síntesis, es el que describe aspectos a partir de una visión genérica a un nivel teórico y práctico, a través de un proceso que va desde la observación de las variables, “desintegrando el todo en sus partes, clasificación de hechos y conceptos y, organización del pensamiento para posteriormente sintetizar en sus conceptos y principios trascendentales”. (Koria R. , 2007)

Por otro lado, de forma pertinente se utilizó, el método deductivo. Respecto a ello, debe mencionarse que la deducción “(.....) es el razonamiento mental que conduce de lo general a lo particular y permite entender los conocimientos que se tienen sobre determinados fenómenos a otro cualquiera que pertenezca a este misma clase, recomendable cuando se tiene amplia información”. (Mostajo, 2005).

3.6. POBLACIÓN Y MUESTRA

3.6.1. Población

La Unidad Educativa Gil Tapia Rada, trabaja con el nivel inicial, primario con estudiantes que comprenden desde los 4 hasta los 11 y 12. En un total de 640 estudiantes.

3.6.2. Muestra

Consiste en el subgrupo de la población (Hernández, et al., 2003, p. 173) constituida por niños y niñas que asisten a la Unidad Educativa Gil Tapia Rada, de la cual se recolectan datos y debe ser representativo de dicha población.

3.6.2.1. Determinación de la unidad de análisis

Es importante indicar que para la presente investigación la unidad de análisis son los estudiantes (mujeres-hombres) de 6 a 7 años, en la Unidad Educativa Gil Tapia Rada en la ciudad de La Paz.

3.6.2.2. Tipo de muestra

El tipo de muestra es No probabilístico; ya que se trabajó con una población establecida previamente antes de la experiencia educativa.

3.6.2.3. Elección de los sujetos de la muestra

La investigación se aplicó a 21 estudiantes del primero de primaria de la Unidad Educativa Gil Tapia Rada estudiantes. Al ser una investigación de tipo pre-experimental, se utilizó un tipo de muestra No probabilístico se pretende que todos los miembros del objeto de estudio sean parte de la experiencia.

En el siguiente cuadro se presenta la distribución porcentual de los adolescentes participantes según edad:

EDAD	FEMENINO	MASCULINO	TOTAL
6 -7	12	9	21

3.7. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN.

3.7.1. Observación

La observación es una técnica que nos permitió apreciar en su esencia actitudes y así recopilar datos. Para el caso de la presente tesis la observación fue de carácter no sistematizada.

3.7.2.1. Pre test

Es una técnica que permite formular una lista de cotejo, cuyas variables se observan en este instrumento que son: (Siempre, casi siempre, necesita apoyo), cuyo instrumento de recopilación de datos estuvo compuesto de ítems, relacionados con la temática a investigar, y por 23 indicadores que tienen que ver con la situación de conocimiento en que se encuentran los estudiantes en proceso de formación y la motivación personal que tienen para conocer este tema.

Como parte de la implementación de evaluación que tendrán los estudiantes, se registran datos cuantitativos para luego presentarlos en datos cualitativos, utilizando la siguiente guía de indicadores: Siempre, casi siempre, necesita apoyo.

3.7.2.2. Post-test

Se aplicó el mismo instrumento después del programa para determinar cuánto se ha asimilado después del programa. Los parámetros de evaluación son los siguientes: Los estudiantes de primaria, con una serie de ítems para determinar el nivel de adquisición de habilidades y conocimiento que tiene los mismos con respecto a la mejora con la expresión oral después de la aplicación del programa y como ha sido su incidencia con respecto a la variable independiente.

3.8. PROCEDIMIENTOS DE LA INVESTIGACIÓN

El procedimiento estuvo relacionado con los aspectos generales de la investigación: como el planteamiento del problema, planteamiento de la hipótesis, las preguntas de investigación y la formulación de los objetivos.

Fase I. Se dio cuando a partir de los temas propuestos por la Unidad Educativa también se hizo la complementación con otros temas y se hizo la propuesta a la Unidad Educativa los cuales aprobaron con agrado y junto a la responsable del curso se elaboró indicadores e ítems pertinentes de acuerdo a la recopilación de datos.

Fase II. Diseño y validación del pre-test que consistió una revisión por parte de un conjunto de 2 expertos en temas de prevención y desarrollo del lenguaje oral.

Fase III. Después de la aplicación del pre-test, se procedió a la elaboración del programa tomando en cuenta los temas propuestos en las preguntas, así mismo también se procedió a consultar en la dirección de la Unidad Educativa y su posterior aprobación.

Fase IV. Consistió en la sistematización de los datos recopilados con los instrumentos de la observación, pre test y post test, los cuales fueron procesados en cuadros y gráficas estadísticas, para luego proceder a su descripción e interpretación posterior.

Fase V. Con todos los datos elaborados, se procedió a la construcción de las conclusiones y luego las recomendaciones correspondientes. Finalmente se elaboró la bibliografía y los anexos respectivos con los datos complementarios.

Fase VI. Con los datos de las fases anteriores se elaboró el informe final correspondiente, el mismo que fue revisado con el tutor de la tesis de grado.

CAPITULO IV

ANÁLISIS E INTERPRETACION RESULTADOS

4.1. RESULTADOS DE LA APLICACIÓN DEL PRE-TEST Y POST TEST PARA LOS NIÑOS Y NIÑAS

En esta parte se presentan los resultados obtenidos de los ítems de preguntas del pre-test y post-test aplicado a los/as estudiantes de primero de primaria de la Unidad Educativa Gil Tapia Rada y que son parte de la intervención. Las preguntas propuestas partieron a partir INDICADORES DE EXPRESIÓN ORAL, el uso de palabras nuevas, la pronunciación y la fluidez en la expresión oral, la descripción de láminas y la explicación de fenómenos durante el proceso. Los resultados son presentados de manera cuantitativa y cualitativa, lo cual permite tener una apreciación de la incidencia del programa: Por lo tanto, es necesario resaltar que el Programa de ESTRATEGIAS DE ESTIMULACIÓN VERBAL PARA MEJORAR LA EXPRESIÓN ORAL no solo brindara conocimientos, sino que generara concientización, prevención y estimulación a los/as niños y niñas.

4.1.1. Datos generales

Tabla N° 01 Género de los niños y niñas a los que se aplicaron el test

Respuestas	Numero De Sujetos	Porcentaje
Masculino	9	45 %
Femenino	12	55 %
Totales	21	100 %

Fuente: Elaboración propia en base a datos obtenidos del cuestionario

En el siguiente grafico N° 01 se refleja los resultados del cuadro anterior; es decir que un 41% de la población de estudio son del género masculino y el 59% restante del género femenino.

A continuación, se presenta los resultados obtenidos en la Lista de Cotejo aplicado a los participantes:

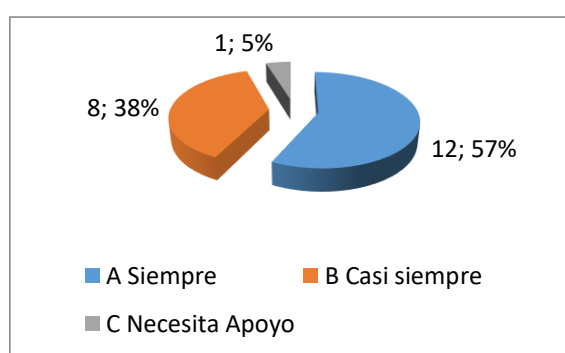
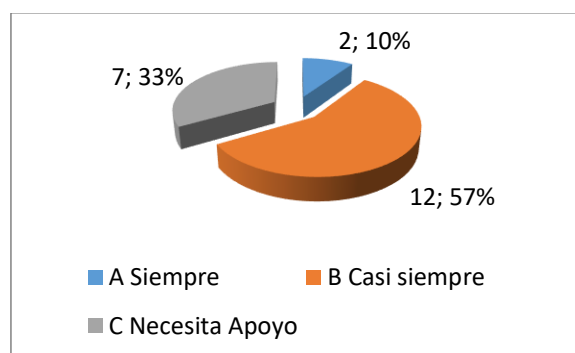
4.1.2. Resultados por variable

Tabla N° 1: Resultados de la prueba de entrada y salida de la DIMENSIÓN NARRACIONES

1.1 Indicador 1. Relata en forma secuencial un cuento (inicio, nudo y desenlace)

	PRETEST		POSTEST	
	Referencia	Porcentaje	Referencia	Porcentaje
A Siempre	2	10	12	57
B Casi Siempre	12	57	8	38
C Necesita Apoyo	7	33	1	5
TOTAL	21	100	21	100

Fuente: Elaboración propia en base a datos obtenidos del cuestionario



Fuente: Elaboración propia en base a datos obtenidos lista de cotejos

ANALISIS

En el Pretest. de 21 estudiantes que hacen el 100 % Con referencia al indicador. **Relata en forma secuencial un cuento (inicio, nudo y desenlace)** en el Pretest el 10 % registra que relata un cuento en forma secuencial, Siempre, el 57 % afirma

que relata un en forma secuencial Casi Siempre, y el 33 % registra que Necesita Apoyo.

En el Postest de 21 estudiantes que hacen el 100 % Con referencia al indicador. **Relata en forma secuencial un cuento (inicio, nudo y desenlace)** el 57 % registra que relata un cuento en forma secuencial, Siempre, el 38 % afirma que relata un en forma secuencial Casi Siempre, y el 5 % registra que Necesita Apoyo.

INTERPRETACION

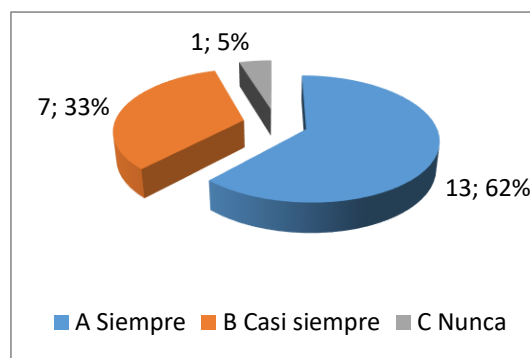
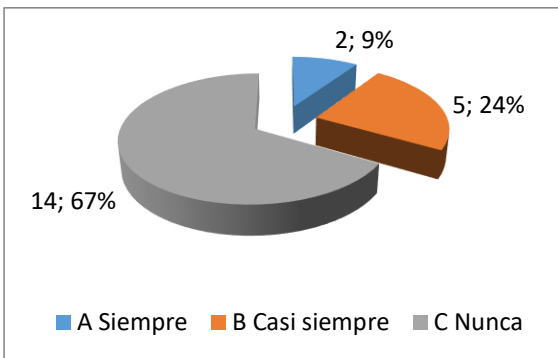
Se puede observar en el Pretest que los estudiantes obtienen un porcentaje bajo en el inciso c) el cual se ve revertido en el Post test con la implementación de las estrategias verbales de narraciones literarias no literarias y las gráficas como ser:

Novela, cuento, leyenda, fábula, poema épico. Sucesos reales, noticias periodísticas, crónicas de reinados, anécdotas y los cómics, chiste. Al pedirles que relaten un cuento los niños y niñas lo realizaron de forma secuencial, la introducción de que contiene el cuento, el proceso o desarrollo de la trama del mismo y el final de la narración, (inicio, nudo y desenlace).

Tabla N° 2: Resultados de la prueba de entrada y salida de la DIMENSIÓN NARRACIONES

1.2. Indicador 2. Relata un cuento con impostaciones de voz

	PRETEST		POSTEST	
	Referencia	Porcentaje	Referencia	Porcentaje
A Siempre	2	9	13	62
B Casi Siempre	5	24	7	33
C Necesita Apoyo	17	67	1	5
TOTAL	21	100	21	100



Fuente: Elaboración propia en base a datos obtenidos de la lista de cotejo

ANALISIS

En el Pretest. de 21 estudiantes que hacen el 100 % Con referencia al indicador. **Relata un cuento con impostaciones de voz** en el Pretest el 9 % registra que Siempre, el 24 % se observa que Casi Siempre, y el 67 % registra que Necesita Apoyo.

En el Postest de 21 estudiantes que hacen el 100 % Con referencia al indicador. **Relata un cuento con impostaciones de voz** el 62 % registra que, Siempre, el 33 % afirma registra que Casi Siempre, y el 5 % registra que Necesita Apoyo.

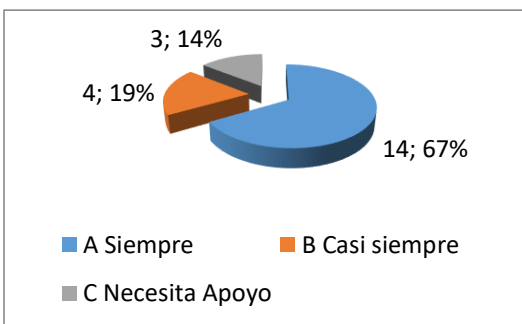
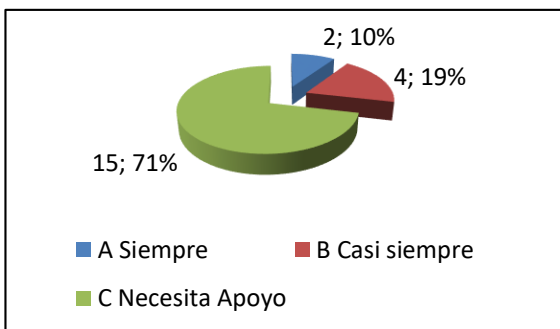
INTERPRETACION

Se puede observar en el Pretest que los estudiantes obtienen un porcentaje bajo en el inciso A, B y C el cual, a partir de la implementación de las estrategias verbales de narraciones literarias no literarias y las gráficas, los niños y niñas lo realizaron la narración del cuento con impostación de voz adecuada y con mayor seguridad.

Tabla N° 3: Resultados de la prueba de entrada y salida de la DIMENSIÓN NARRACIONES

1.3. Indicador 3. Relata un cuento acompañado de movimientos corporales

	PRETEST		POSTEST	
	Referencia	Porcentaje	Referencia	Porcentaje
A Siempre	2	10	14	67
B Casi Siempre	4	19	4	19
C Necesita Apoyo	15	71	3	14
TOTAL	21	100	21	100



Fuente: Elaboración propia en base a datos obtenidos de la lista de cotejo

ANALISIS

En el Pretest. de 21 estudiantes que hacen el 100 % Con referencia al indicador. **Relata un cuento acompañado de movimientos corporales**, en el Pretest el 10 % registra que Siempre, el 19 % se observa que Casi Siempre, y el 71 % registra que Necesita Apoyo.

En el Posttest de 21 estudiantes que hacen el 100 % Con referencia al indicador. **Relata un cuento acompañado de movimientos corporales**, el 67 % registra que, Siempre, el 19 % afirma registra que Casi Siempre, y el 14 % registra que Necesita Apoyo.

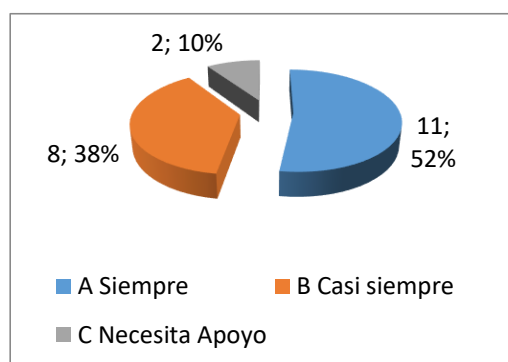
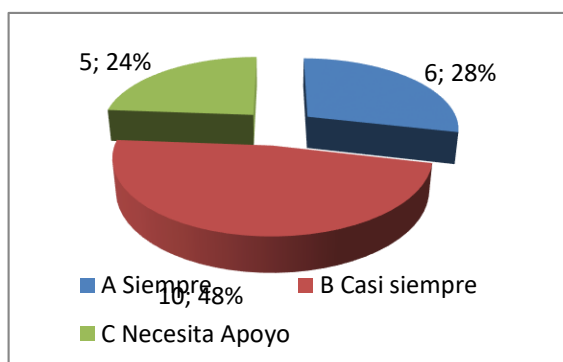
INTERPRETACION

Se puede observar que los estudiantes obtienen un porcentaje bajo en el pretest el cual, a partir de la implementación de las estrategias verbales de narraciones literarias no literarias y las gráficas, los niños y niñas realizaron la narración del cuento con dicción y con el uso de movimientos corporales como mirar fijamente a los ojos o al centro de los mismos caminar con tranquilidad y el uso de las manos.

Tabla N° 4: Resultados de la prueba de entrada y salida de la DIMENSIÓN NARRACIONES

1.4. Indicador 4. Detalla el cuento con sus propias palabras

	PRETEST		POSTEST	
	Referencia	Porcentaje	Referencia	Porcentaje
A Siempre	6	28	11	52
B Casi Siempre	10	48	8	38
C Necesita Apoyo	5	24	2	10
TOTAL	21	100	21	100



Fuente: Elaboración propia en base a datos obtenidos de la lista de cotejo

ANALISIS

En el Pretest. de 21 estudiantes que hacen el 100 % Con referencia al indicador. **Detalla el cuento con sus propias palabras**, en el Pretest el 28 % registra que Siempre, el 24 % se observa que Casi Siempre, y el 48 % registra que Necesita Apoyo.

En el Posttest de 21 estudiantes que hacen el 100 % Con referencia al indicador. **Detalla el cuento con sus propias palabras**, el 52 % registra que, Siempre, el 38 % afirma registra que Casi Siempre, y el 10 % registra que Necesita Apoyo.

INTERPRETACIÓN DE LA DIMENSIÓN, NARRACIONES

Se puede observar que los estudiantes obtuvieron un porcentaje bajo en el pretest en relación a la interpretación del cuento a partir de sus propias palabras y conceptos, sin embargo, con la implementación de las estrategias verbales de narraciones literarias no literarias y las gráficas, los niños y niñas realizaron la narración del cuento con dicción y el acompañamiento de movimientos corporales a partir de sus propias palabras en situación de relatos personales.

Esta dimensión se evaluó en base a cuatro indicadores que se centran en el proceso de relato que realiza el niño y la niña.

El primer indicador de esta dimensión evaluó la habilidad de relatar en forma secuencial un cuento, se observó que los niños y niñas, con la experiencia se incrementó el nivel de logro después de la experiencia.

El segundo indicador evalúa la habilidad para relatar un cuento con impostación de voz. Al culminar la experiencia, se observó que el nivel fue satisfactorio.

El tercer indicador evaluó la habilidad para relatar un cuento acompañado de movimientos corporales, se observó que los niños y niñas están obtuvieron un nivel de logro satisfactorio en comparación a la prueba de entrada.

El cuarto indicador que evaluó la habilidad para relatar un cuento con sus propias palabras, en la comparación de resultados se observa que un nivel de logro satisfactorio, se incrementó en la prueba de salida.

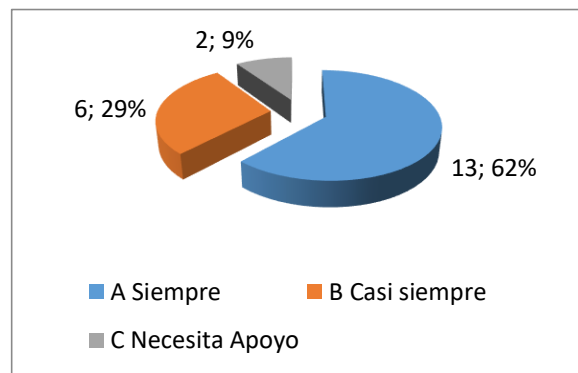
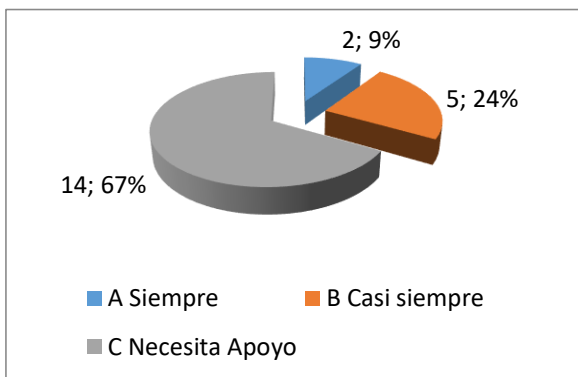
En síntesis, se puede apreciar que la experiencia de mejoramiento de la habilidad de expresión oral fue significativa en el desarrollo de narraciones, se alcanzó un desarrollo del nivel de logro satisfactorio considerando que en la prueba de entrada ningún niño o niña estuvo en este nivel.

Tabla N° 5: Resultados de la prueba de entrada y salida de la DIMENSIÓN UTILIZA PALABRAS NUEVAS

2.1. Indicador 1. Emplea sinónimos en sus interacciones verbales

	PRETEST		POSTEST	
	Referencia	Porcentaje	Referencia	Porcentaje
A Siempre	2	9	13	62
B Casi Siempre	5	24	6	29
C Necesita Apoyo	14	67	2	9
TOTAL	21	100	21	100

Fuente: Elaboración propia en base a datos obtenidos del cuestionario



Fuente: Elaboración propia en base a datos obtenidos lista de cotejos

ANALISIS

En el Pretest. de 21 estudiantes que hacen el 100 % Con referencia al indicador. **Emplea sinónimos en sus interacciones verbales** en el Pretest el 9 % registra, Siempre, el 24 % afirma que Casi Siempre, y el 67 % registra que Necesita Apoyo.

En el Postest de 21 estudiantes que hacen el 100 % Con referencia al indicador. **Emplea sinónimos en sus interacciones verbales** el 62 % registra, Siempre, el 29 % afirma que Casi Siempre, y el 9 % registra que Necesita Apoyo.

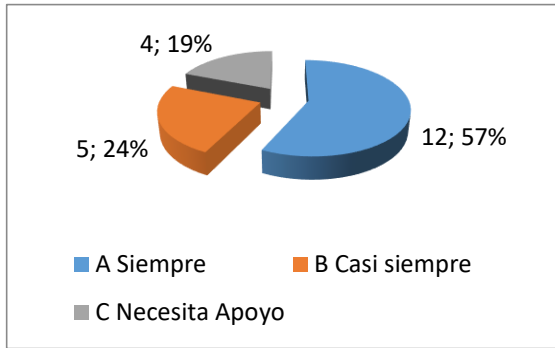
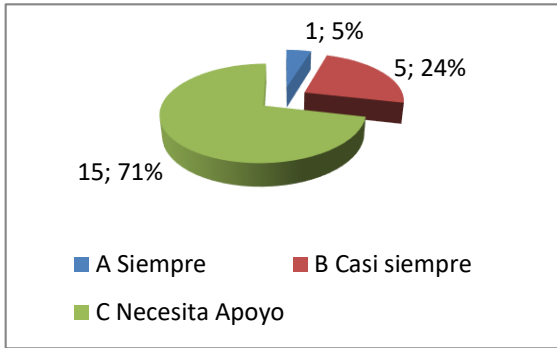
INTERPRETACION

Se puede observar en el Pretest que los estudiantes obtienen un porcentaje bajo en la evaluación de entrada el cual se ve revertido en el Post test con la implementación de las estrategias verbales y en la conjunción de verbos utilizan palabras sinónimas dentro de las conversaciones y de interacción social haciendo uso de nuevas palabras con mayor fluidez.

Tabla N° 6: Resultados de la prueba de entrada y salida de la DIMENSIÓN UTILIZA PALABRAS NUEVAS

2.2. Indicador 2. Indaga el significado de las palabras nuevas

	PRETEST		POSTEST	
	Referencia	Porcentaje	Referencia	Porcentaje
A Siempre	1	5	12	57
B Casi Siempre	5	24	5	24
C Necesita Apoyo	15	71	4	19
TOTAL	21	100	21	100



Fuente: Elaboración propia en base a datos obtenidos lista de cotejos

ANALISIS

En el Pretest. de 21 estudiantes que hacen el 100 % Con referencia al indicador. **Indaga el significado de las palabras nuevas**, en el Pretest el 5 % registra, Siempre, el 24 % afirma que Casi Siempre, y el 71 % registra que Necesita Apoyo.

En el Postest de 21 estudiantes que hacen el 100 % Con referencia al indicador. **Indaga el significado de las palabras nuevas**, el 57 % registra, Siempre, el 24 % afirma que Casi Siempre, y el 19 % registra que Necesita Apoyo.

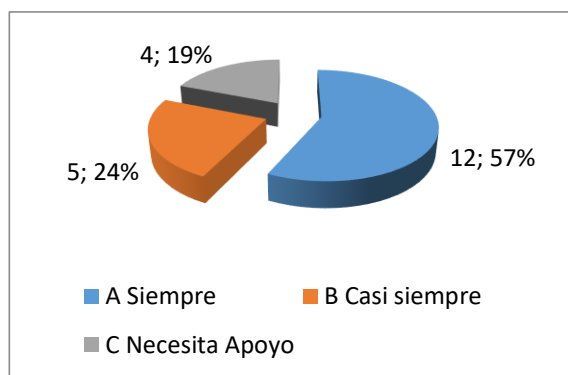
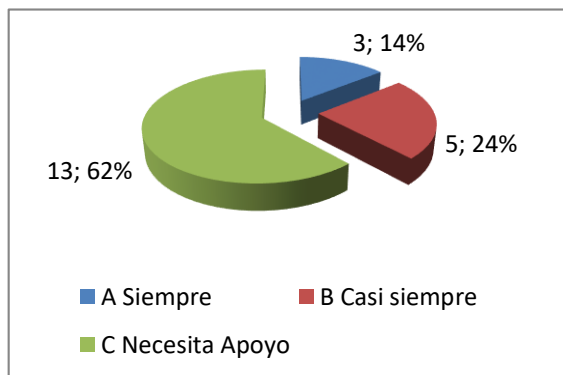
INTERPRETACION

Se puede observar que los estudiantes obtienen un porcentaje bajo en la evaluación de entrada el cual se ve revertido con la implementación de las estrategias verbales averiguan el significado de las palabras nuevas consultándolas a la profesora o en su caso a través del uso del diccionario de esta manera despejan sus dudas en relación a las mismas.

Tabla N° 7: Resultados de la prueba de entrada y salida de la DIMENSIÓN, UTILIZA PALABRAS NUEVAS

2.3. Indicador 3. Usa palabras nuevas en sus diálogos

	PRETEST		POSTEST	
	Referencia	Porcentaje	Referencia	Porcentaje
A Siempre	3	14	12	57
B Casi Siempre	5	24	5	24
C Necesita Apoyo	13	62	4	19
TOTAL	21	100	21	100



Fuente: Elaboración propia en base a datos obtenidos lista de cotejos

ANALISIS

En el Pretest. de 21 estudiantes que hacen el 100 % Con referencia al indicador. **Usa palabras nuevas en sus diálogos**, en el Pretest el 14 % registra, Siempre, el 24 % se afirma que Casi Siempre, y el 62 % registra que Necesita Apoyo.

En el Postest de 21 estudiantes que hacen el 100 % Con referencia al indicador. **Usa palabras nuevas en sus diálogos**, el 57 % registra, Siempre, el 24 % se afirma que Casi Siempre, y el 19 % registra que Necesita Apoyo.

INTERPRETACIÓN DE LA DIMENSIÓN, UTILIZA PALABRAS NUEVAS

Se puede observar que los estudiantes obtienen un porcentaje bajo en la evaluación de entrada, pero a partir de la implementación de las estrategias verbales estos hacen uso de palabras nuevas dentro del diálogo el mismo es observado durante todo el proceso de enseñanza aprendizaje ya sea en actividades curriculares como también en pláticas extracurriculares como en el descanso pedagógico o recreo.

Esta dimensión fue evaluada a través de tres indicadores, la variación de los resultados en la prueba de entrada y salida por indicadores y de forma global. El primer indicador que evalúa el empleo de sinónimos en interacciones verbales, muestra en los resultados de la prueba de entrada bajos niveles el mismo evoluciona considerablemente en la prueba de salida, encontrándose en el nivel de logro satisfactorio al concluir la experiencia.

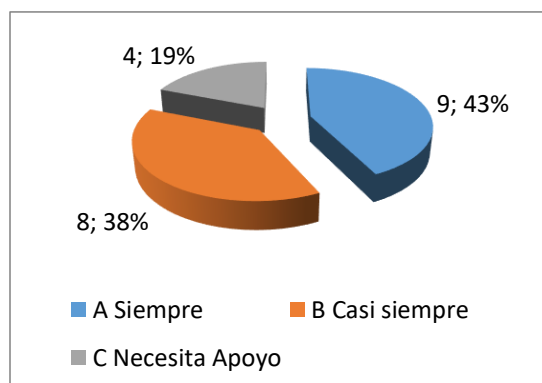
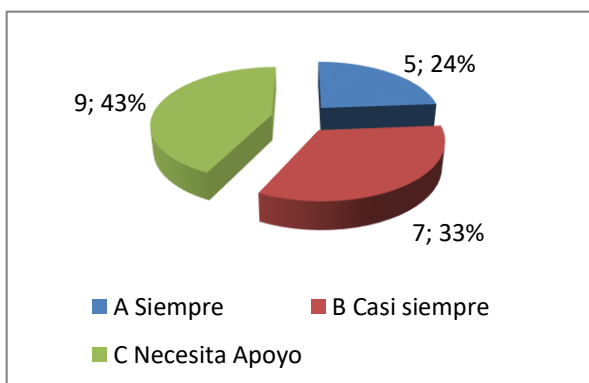
El segundo indicador que evaluó la habilidad de indagar el significado de palabras nuevas, se tuvo como resultado un incremento considerable para el logro en este indicador.

El tercer indicador que evaluó el uso de palabras nuevas en los diálogos de los niños y niñas, muestra que la experiencia mostro un mejoramiento en la expresión oral evolucionando bastante desde la evaluación de entrada.

Tabla N° 8: Resultados de la prueba de entrada y salida de la DIMENSIÓN, PRONUNCIACION Y FLUIDEZ

3.1 Indicador 1. Repite el trabalenguas sin equivocarse

	PRETEST		POSTEST	
	Referencia	Porcentaje	Referencia	Porcentaje
A Siempre	5	24	9	43
B Casi Siempre	7	33	8	38
C Necesita Apoyo	9	43	4	19
TOTAL	21	100	21	100



Fuente: Elaboración propia en base a datos obtenidos lista de cotejos

ANALISIS

En el Pretest. de 21 estudiantes que hacen el 100 % Con referencia al indicador. **Repite el trabalenguas sin equivocarse**, en el Pretest el 24 % registra, Siempre, el 33 % se coteja que Casi Siempre, y el 43 % registra que Necesita Apoyo.

En el Postest de 21 estudiantes que hacen el 100 % Con referencia al indicador. **Repite el trabalenguas sin equivocarse**, el 43 % registra, Siempre, el 38 % se coteja que Casi Siempre, y el 19 % registra que Necesita Apoyo.

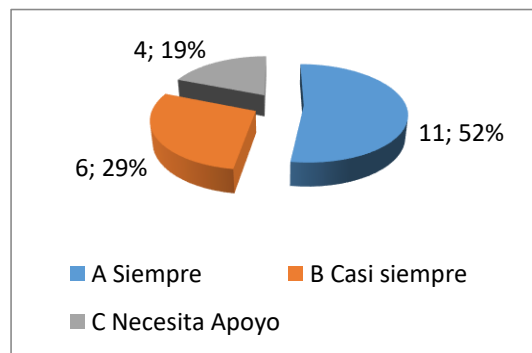
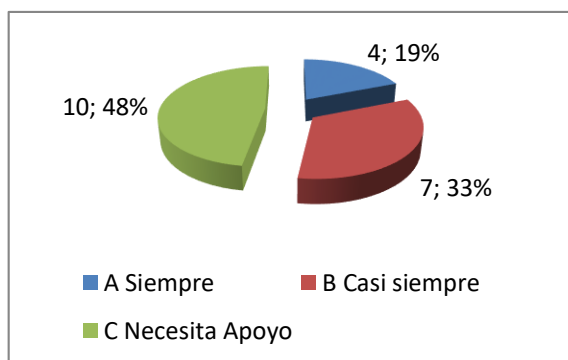
INTERPRETACION

Se puede registrar que los estudiantes obtienen un porcentaje bajo en la evaluación de entrada, pero a partir de la implementación de las estrategias verbales estos realizan el trabalenguas sin cometer muchos errores, tomando en cuenta que esta técnica induce y estimula los músculos de la lengua, desarrolla la fluidez y métrica en la expresión oral el cual favorece el proceso de enseñanza aprendizaje.

Tabla N° 9: Resultados de la prueba de entrada y salida de la DIMENSIÓN, PRONUNCIACION Y FLUIDEZ

3.2 Indicador 2. Repite una rima sin equivocarse

	PRETEST		POSTEST	
	Referencia	Porcentaje	Referencia	Porcentaje
A Siempre	4	19	11	52
B Casi Siempre	7	33	6	29
C Necesita Apoyo	10	48	4	19
TOTAL	21	100	21	100



Fuente: Elaboración propia en base a datos obtenidos lista de cotejos

ANALISIS

En el Pretest. de 21 estudiantes que hacen el 100 % Con referencia al indicador. **Repite una rima sin equivocarse**, en el Pretest el 19 % registra, Siempre, el 33 % se coteja que Casi Siempre, y el 48 % registra que Necesita Apoyo.

En el Posttest de 21 estudiantes que hacen el 100 % Con referencia al indicador. **Repite una rima sin equivocarse**, el 57 % registra, Siempre, el 29 % se coteja que Casi Siempre, y el 19 % registra que Necesita Apoyo.

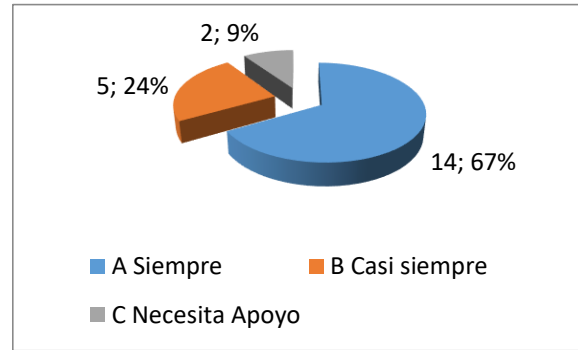
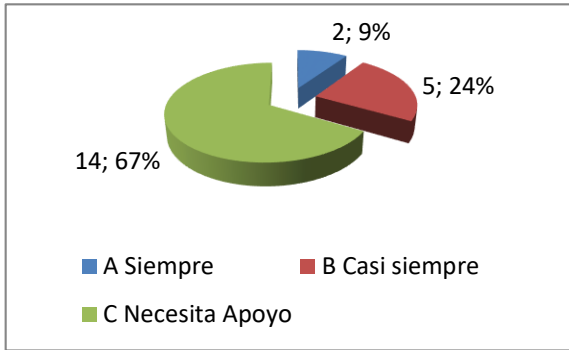
INTERPRETACION

Se puede registrar que los estudiantes obtienen un porcentaje bajo en la evaluación de entrada, pero a partir de la implementación de las estrategias verbales estos repiten rimas sin cometer equivocaciones errores, lo cual incentiva la creatividad y desarrolla la fluidez y métrica en la expresión oral.

Tabla N° 10: Resultados de la prueba de entrada y salida de la DIMENSIÓN, PRONUNCIACION Y FLUIDEZ

3.3 Indicador 3. Crea y repite con sus palabras trabalenguas y rimas

	PRETEST		POSTEST	
	Referencia	Porcentaje	Referencia	Porcentaje
A Siempre	2	9	14	67
B Casi Siempre	5	24	5	24
C Necesita Apoyo	14	67	2	9
TOTAL	21	100	21	100



Fuente: Elaboración propia en base a datos obtenidos de la lista de cotejos

ANALISIS

En el Pretest. de 21 estudiantes que hacen el 100 % Con referencia al indicador. **Crea y repite con sus palabras trabalenguas y rimas**, en el Pretest el 9 % registra, Siempre, el 24 % se coteja que Casi Siempre, y el 67 % registra que Necesita Apoyo.

En el Postest de 21 estudiantes que hacen el 100 % Con referencia al indicador. **Crea y repite con sus palabras trabalenguas y rimas**, el 67 % registra, Siempre, el 24 % se coteja que Casi Siempre, y el 9 % registra que Necesita Apoyo.

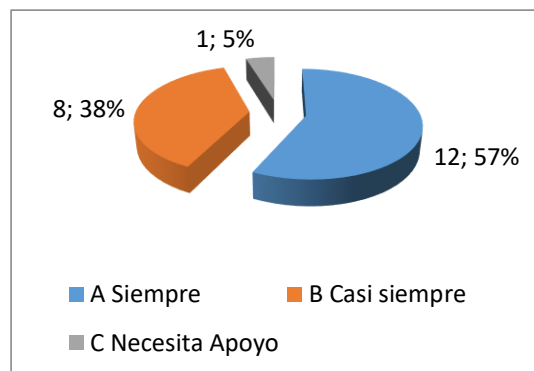
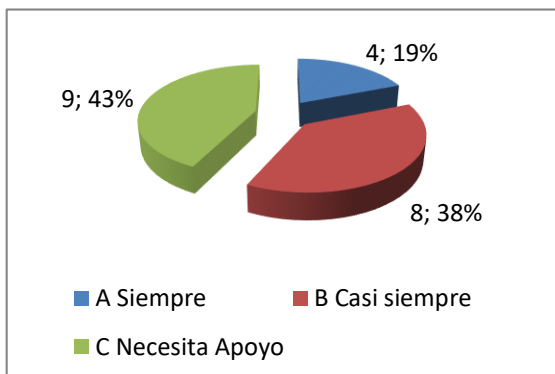
INTERPRETACION

Se puede registrar que los estudiantes obtienen un porcentaje bajo en la evaluación de entrada, pero a partir de la implementación de las estrategias verbales estos crean sus propios trabalenguas, crean sus propias rimas, incentivando de esta manera la creatividad el desarrollo de la fluidez y generación de la métrica en la expresión oral.

Tabla N° 11: Resultados de la prueba de entrada y salida de la DIMENSIÓN, PRONUNCIACION Y FLUIDEZ

3.4 Indicador 4. Pronuncia con claridad las palabras de trabalenguas y rimas

	PRETEST		POSTEST	
	Referencia	Porcentaje	Referencia	Porcentaje
A Siempre	4	19	12	57
B Casi Siempre	8	38	8	38
C Necesita Apoyo	9	43	1	5
TOTAL	21	100	21	100



Fuente: Elaboración propia en base a datos obtenidos de la lista de cotejos

ANALISIS

En el Pretest. de 21 estudiantes que hacen el 100 % Con referencia al indicador, **Pronuncia con claridad las palabras de trabalenguas y rimas**, en el Pretest el 19 % registra, Siempre, el 38 % se coteja que Casi Siempre, y el 43 % registra que Necesita Apoyo.

En el Postest de 21 estudiantes que hacen el 100 % Con referencia al indicador, **Pronuncia con claridad las palabras de trabalenguas y rimas**, el 57 % registra, Siempre, el 38 % se coteja que Casi Siempre, y el 5 % registra que Necesita Apoyo.

INTERPRETACION DE LA DIMENSIÓN, PRONUNCIACIÓN Y FLUIDEZ

Se puede registrar un porcentaje bajo en la evaluación de entrada, realizada a los estudiantes, pero a partir de la implementación de las estrategias verbales estos pronuncian con mayor claridad las palabras y conceptos de los trabalenguas y realizan las rimas sin mayor dificultad. Desarrollando de esta manera la expresión oral.

Esta dimensión fue evaluada a través de cuatro indicadores y en su enunciación señala implícitamente las estrategias metodológicas desarrolladas. El primer indicador de esta dimensión evaluó la habilidad de los niños y niñas para repetir el trabalenguas sin equivocarse. Observamos que en el nivel de inicio se logró observar gran desarrollo de la habilidad, validándose la efectividad de la estrategia empleada.

El segundo indicador que busca medir el nivel de repitencia de una rima sin equivocarse, muestra que antes de la experiencia los niños y niñas evaluados se encontraba en el nivel de inicio bajo, este porcentaje disminuyó en la prueba de salida, subiendo el nivel de logro.

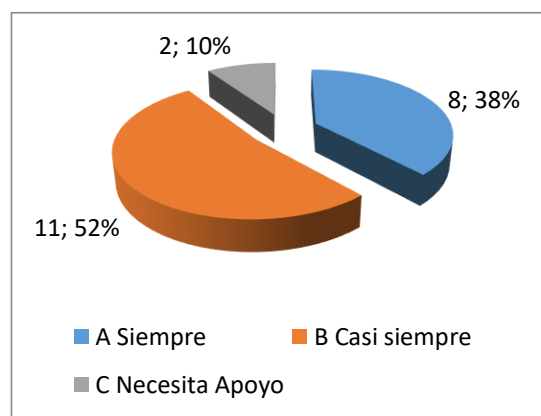
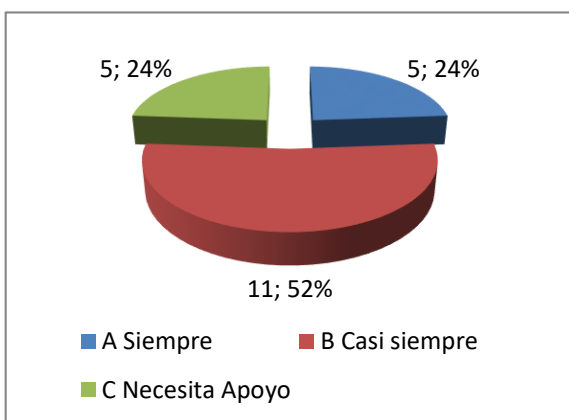
En cuanto al tercer indicador que enuncia: crea y repite con sus palabras trabalenguas y rimas, observamos que antes de la experiencia se tenía un nivel de inicio bastante bajo y este fue subiendo mostrando resultados positivos en la prueba de salida.

El cuarto indicador evaluó la claridad de la pronunciación en trabalenguas y rimas, en este caso se observó que, con la experiencia desarrollada, se incrementó el nivel de logro sustancialmente.

Tabla N° 12: Resultados de la prueba de entrada y salida de la DIMENSIÓN, DESCRIBE DIFERENTES LAMINAS

4.1 Indicador 1. Menciona la temática de la lámina o láminas

	PRETEST		POSTEST	
	Referencia	Porcentaje	Referencia	Porcentaje
A Siempre	5	24	8	38
B Casi Siempre	11	52	11	52
C Necesita Apoyo	5	24	2	10
TOTAL	21	100	21	100



Fuente: Elaboración propia en base a datos obtenidos de la lista de cotejos

ANALISIS

En el Pretest. de 21 estudiantes que hacen el 100 % Con referencia al indicador, **Menciona la temática de la lámina o láminas**, en el Pretest el 24 % registra, Siempre, el 52 % se coteja que Casi Siempre, y el 24 % registra que Necesita Apoyo.

En el Postest de 21 estudiantes que hacen el 100 % Con referencia al indicador, **Menciona la temática de la lámina o láminas**, el 38 % registra, Siempre, el 52 % se coteja que Casi Siempre, y el 10 % registra que Necesita Apoyo.

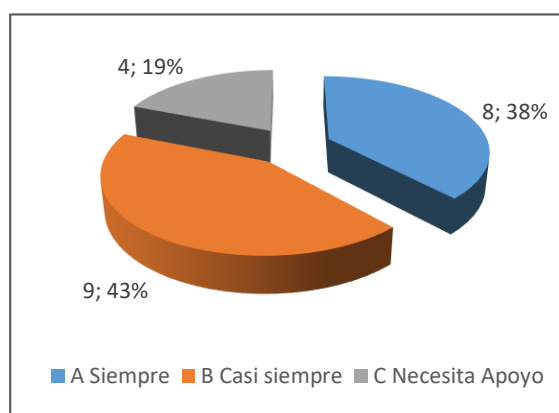
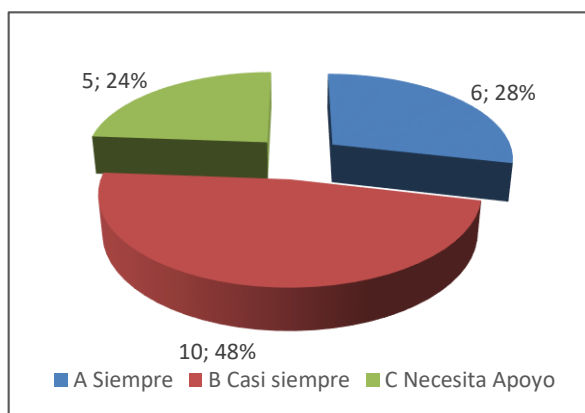
INTERPRETACION

Se puede registrar un porcentaje bajo en la evaluación de entrada, realizada a los estudiantes, pero a partir de la implementación de las estrategias verbales estos mencionan y describen las temáticas en las diferentes láminas, las mismas estimulan el sentido visual, auditivo desarrollando de esta manera la expresión oral.

Tabla N° 13: Resultados de la prueba de entrada y salida de la DIMENSIÓN, DESCRIBE DIFERENTES LAMINAS

4.2 Indicador 2. Precisa las características de las figuras de lámina u objetos

	PRETEST		POSTEST	
	Referencia	Porcentaje	Referencia	Porcentaje
A Siempre	6	48	8	38
B Casi Siempre	10	48	9	43
C Necesita Apoyo	5	24	4	19
TOTAL	21	100	21	100



Fuente: Elaboración propia en base a datos obtenidos de la lista de cotejos

ANALISIS

En el Pretest. de 21 estudiantes que hacen el 100 % Con referencia al indicador, **Precisa las características de las figuras de lámina u objetos**, en el Pretest el 28 % registra, Siempre, el 48 % se coteja que Casi Siempre, y el 24 % registra que Necesita Apoyo.

En el Posttest de 21 estudiantes que hacen el 100 % Con referencia al indicador, **Precisa las características de las figuras de lámina u objetos**, el 38 % registra, Siempre, el 43 % se coteja que Casi Siempre, y el 19 % registra que Necesita Apoyo.

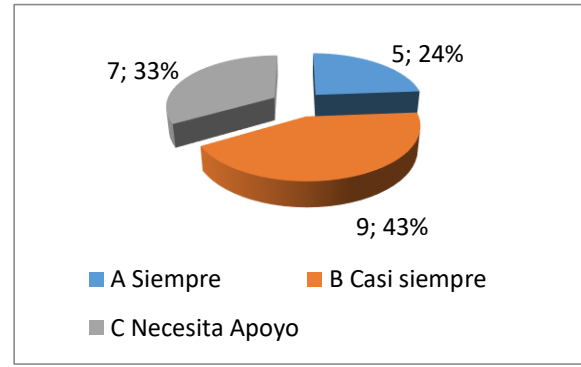
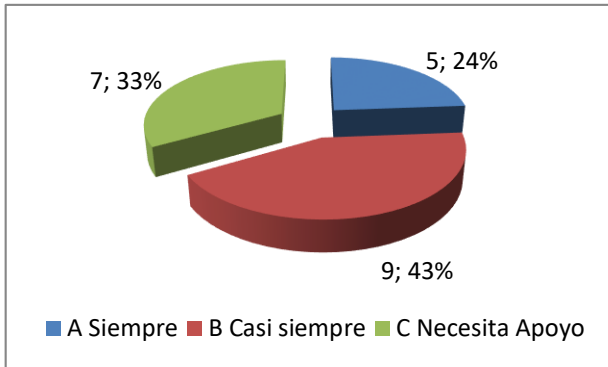
INTERPRETACION

Se puede registrar un porcentaje bajo en la evaluación de entrada, realizada a los estudiantes, pero a partir de la implementación de las estrategias verbales estos realizan la identificación y descripción de las diferentes características dentro de las figuras, objetos que se encuentran dentro de cada lámina.

Tabla N° 14: Resultados de la prueba de entrada y salida de la DIMENSIÓN, DESCRIBE DIFERENTES LAMINAS

4.3 Indicador 3. Menciona la ubicación espacial de los elementos de lo observado

	PRETEST		POSTEST	
	Referencia	Porcentaje	Referencia	Porcentaje
A Siempre	5	24	6	29
B Casi Siempre	9	43	12	57
C Necesita Apoyo	7	33	3	14
TOTAL	21	100	21	100



Fuente: Elaboración propia en base a datos obtenidos de la lista de cotejos

ANALISIS

En el Pretest. de 21 estudiantes que hacen el 100 % Con referencia al indicador, **Menciona la ubicación espacial de los elementos de lo observado**, en el Pretest el 24 % registra, Siempre, el 43 % se coteja que Casi Siempre, y el 33 % registra que Necesita Apoyo.

En el Postest de 21 estudiantes que hacen el 100 % Con referencia al indicador, **Menciona la ubicación espacial de los elementos de lo observado**, el 29 % registra, Siempre, el 57 % se coteja que Casi Siempre, y el 14 % registra que Necesita Apoyo.

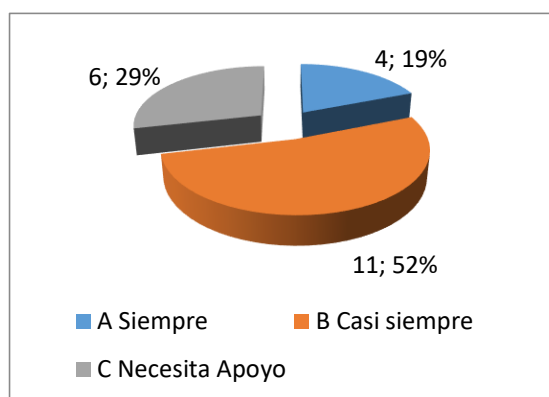
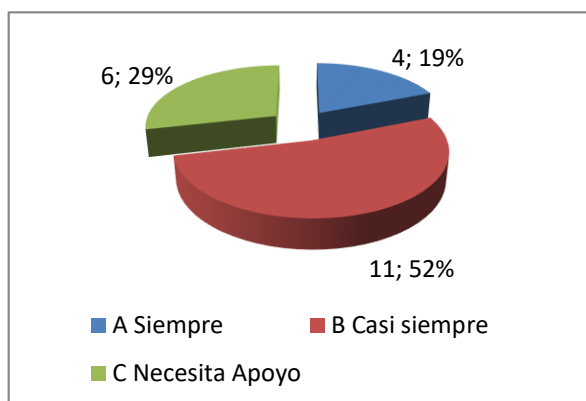
INTERPRETACION

Se puede registrar un porcentaje medio en la evaluación de entrada, ya que ubican relación espacio temporal y descripción de lateralidad por los estudiantes, y con la implementación de las estrategias, estos afianzan sus conocimientos previos con mayor seguridad y sin dubitación mejoran de esta manera la lateralidad y la relación espacio temporal de los objetos que se encuentran dentro de cada lámina.

Tabla N° 15: Resultados de la prueba de entrada y salida de la DIMENSIÓN, DESCRIBE DIFERENTES LAMINAS

4.4 Indicador 4. Establece verbalmente la relación que hay entre los componentes de lo observado

	PRETEST		POSTEST	
	Referencia	Porcentaje	Referencia	Porcentaje
A Siempre	4	19	6	29
B Casi Siempre	11	52	12	57
C Necesita Apoyo	6	29	3	14
TOTAL	21	100	21	100



Fuente: Elaboración propia en base a datos obtenidos de la lista de cotejos

ANALISIS

En el Pretest. de 21 estudiantes que hacen el 100 % Con referencia al indicador, **Establece verbalmente la relación que hay entre los componentes de lo observado**, en el Pretest el 19 % registra, Siempre, el 52 % se coteja que Casi Siempre, y el 29 % registra que Necesita Apoyo.

En el Postest de 21 estudiantes que hacen el 100 % Con referencia al indicador, **Establece verbalmente la relación que hay entre los componentes de lo observado**,

el 29 % registra, Siempre, el 57 % se coteja que Casi Siempre, y el 14 % registra que Necesita Apoyo.

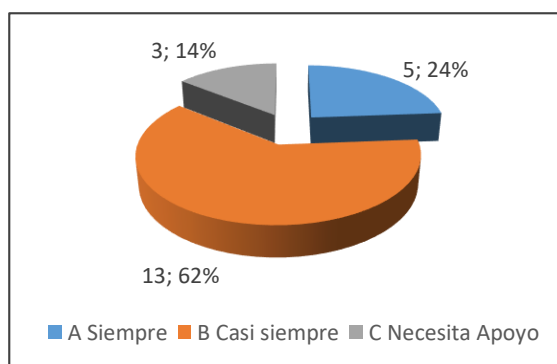
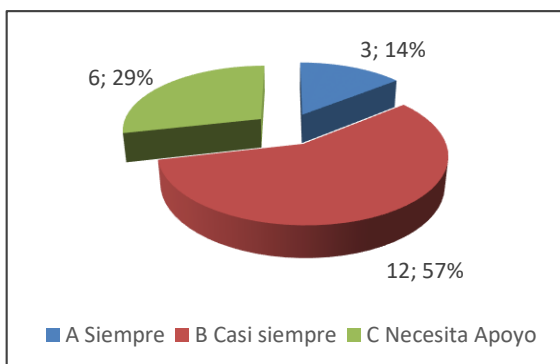
INTERPRETACION

Se puede registrar un porcentaje bajo en la evaluación de entrada, y con la implementación de las estrategias, establece de manera verbal la relación entre cada objeto y los estudiantes realizan la relación con los elementos que constituyen la imagen que se encuentra dentro de cada lámina.

Tabla N° 16: Resultados de la prueba de entrada y salida de la DIMENSIÓN, DESCRIBE DIFERENTES LAMINAS

4.5 Indicador 5. Expresa características que no están explícitas en la lámina u objeto

	PRETEST		POSTEST	
	Referencia	Porcentaje	Referencia	Porcentaje
A Siempre	3	14	5	24
B Casi Siempre	12	57	13	62
C Necesita Apoyo	6	29	5	24
TOTAL	21	100	21	100



Fuente: Elaboración propia en base a datos obtenidos de la lista de cotejos

ANALISIS

En el Pretest. de 21 estudiantes que hacen el 100 % Con referencia al indicador, **Expresa características que no están explícitas en la lámina u objeto**, en el Pretest el 14 % registra, Siempre, el 57 % se coteja que Casi Siempre, y el 29 % registra que Necesita Apoyo.

En el Postest de 21 estudiantes que hacen el 100 % Con referencia al indicador, **Expresa características que no están explícitas en la lámina u objeto**, el 24 % registra, Siempre, el 62 % se coteja que Casi Siempre, y el 14 % registra que Necesita Apoyo.

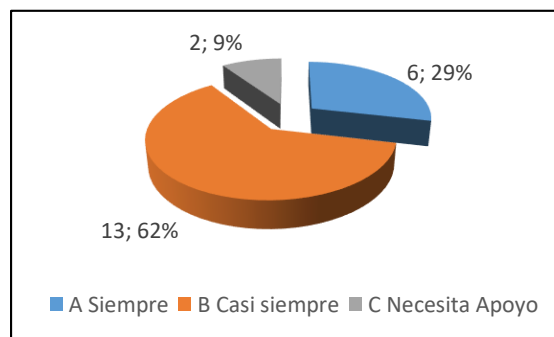
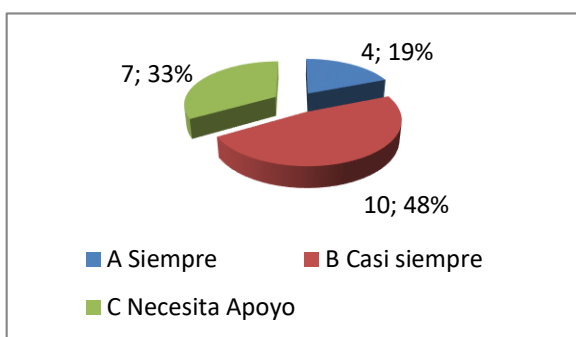
INTERPRETACION

Se registra un porcentaje medio en la evaluación de entrada, los estudiantes no describen aspectos que no se encuentra dentro de los diferentes objetos plasmados en las láminas, pero no son todos como se demuestra en las gráficas circulares como el inciso b) donde se ve claramente que en este indicador de; casi siempre, es el porcentaje mayor, sin embargo a partir de la implementación de las estrategias verbales, (postest) se establece un nivel mayor al del medio encontrado anteriormente en el pretest, donde la expresión verbal de los estudiantes muestran las características no implícitas en la imagen que se encuentra dentro de cada lámina.

Tabla N° 17: Resultados de la prueba de entrada y salida de la DIMENSIÓN, DESCRIBE DIFERENTES LAMINAS

4.6 Indicador 6. Emite juicios valorativos de lo que observa

	PRETEST		POSTEST	
	Referencia	Porcentaje	Referencia	Porcentaje
A Siempre	4	19	6	29
B Casi Siempre	10	48	13	62
C Necesita Apoyo	7	33	2	9
TOTAL	21	100	21	100



Fuente: Elaboración propia en base a datos obtenidos de la lista de cotejos

ANALISIS

En el Pretest. de 21 estudiantes que hacen el 100 % Con referencia al indicador, **Emite juicios valorativos de lo que observa**, en el Pretest el 19 % registra, Siempre, el 48 % se coteja que Casi Siempre, y el 33 % registra que Necesita Apoyo.

En el Postest de 21 estudiantes que hacen el 100 % Con referencia al indicador, **Expresa características que no están explícitas en la lámina u objeto**, el 29 % registra, Siempre, el 62 % se coteja que Casi Siempre, y el 9 % registra que Necesita Apoyo.

INTERPRETACION DE LA DIMENSIÓN, DESCRIBE DIFERENTES LAMINAS

Esta dimensión se evalúa a partir de seis indicadores en los que desarrolla la habilidad de expresión oral a partir de soportes gráficos. Se observa la comparación de los puntajes obtenidos antes y después de la experiencia.

El primer indicador que evalúa la habilidad del estudiante para mencionar la temática de las láminas, obtiene los siguientes resultados: En el nivel de inicio se encontraba en un nivel medio bajo. Pero durante el proceso se observa un nivel satisfactorio del indicador, con la experiencia desarrollada.

El segundo indicador se evaluó la habilidad de precisar las características de las figuras de láminas u objetos, que tuvieron un nivel medio y en el nivel de proceso se encuentran en la misma proporción.

El tercer indicador evalúa la habilidad de mencionar la ubicación espacial de los elementos observados en la lámina u objeto, tenemos niños y niñas que se encontraban en el nivel de inicio bajo, el mismo disminuyó a partir de la experiencia logrando alcanzar el nivel adecuado.

El cuarto indicador que evalúa la habilidad de establecer verbalmente la relación entre los componentes de lo observado, nos muestra que, con la experiencia desarrollada los estudiantes estaban en el nivel de inicio medio bajo antes de la experiencia y esta disminuye de manera satisfactoria en la evaluación de salida.

El quinto indicador que evalúa la habilidad de expresar características que no están explícitas en la lámina u objeto, un porcentaje alto se encontraban en el nivel de inicio bajo, con la experiencia en el aula; este nivel se incrementó.

Respecto al sexto indicador que evalúa la habilidad de emitir juicios valorativos de lo que observa, comparando los resultados de las pruebas de entrada y salida, en

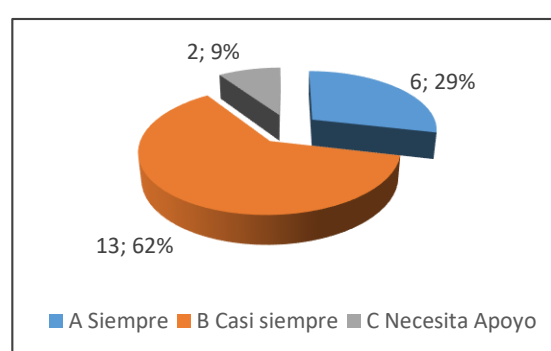
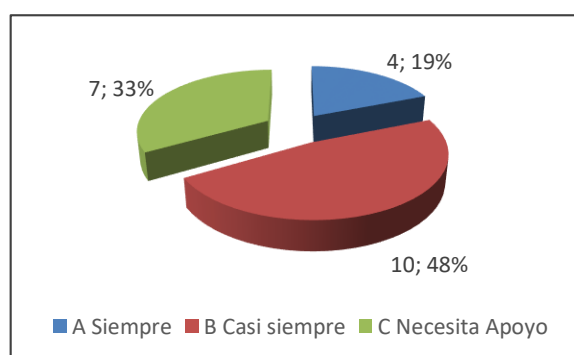
el nivel de inicio se disminuye el nivel de porcentaje bajo, obteniendo un logro satisfactorio desarrolla una buena habilidad en los niños y niñas.

De manera global, en esta dimensión se observa que un porcentaje medio bajo en el nivel de inicio antes de la experiencia y este se incrementa durante el proceso y la implementación de la experiencia incrementando el satisfactoriamente de habilidad de descripción.

Tabla N° 18: Resultados de la prueba de entrada y salida de la DIMENSIÓN, EXPLICA LOS PROCESOS DE UN FENOMENO OCURRIDO

5.1 Indicador 1. Identifica verbalmente causas de un fenómeno

	PRETEST		POSTEST	
	Referencia	Porcentaje	Referencia	Porcentaje
A Siempre	4	19	6	29
B Casi Siempre	10	48	13	62
C Necesita Apoyo	7	33	2	9
TOTAL	21	100	21	100



Fuente: Elaboración propia en base a datos obtenidos de la lista de cotejos

ANALISIS

En el Pretest. de 21 estudiantes que hacen el 100 % Con referencia al indicador, **Identifica verbalmente causas de un fenómeno**, en el Pretest el 19 % registra, Siempre, el 48 % se coteja que Casi Siempre, y el 33 % registra que Necesita Apoyo.

En el Postest de 21 estudiantes que hacen el 100 % Con referencia al indicador, **Identifica verbalmente causas de un fenómeno**, el 29 % registra, Siempre, el 62 % se coteja que Casi Siempre, y el 9 % registra que Necesita Apoyo.

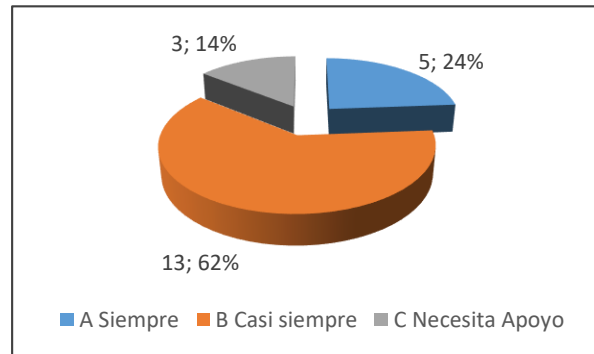
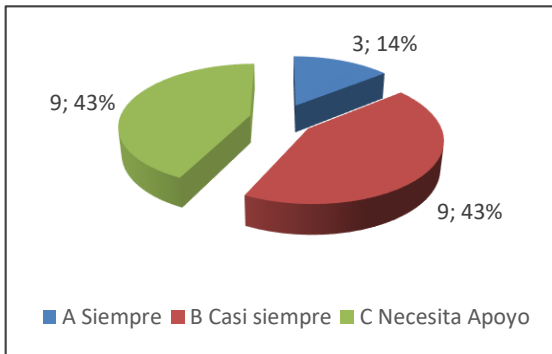
INTERPRETACION

Se registra un porcentaje bajo en la evaluación de entrada, los estudiantes no identifican verbalmente causas de un fenómeno, sin embargo, a partir de la implementación de las estrategias verbales, se establece un nivel mayor al encontrado anteriormente en la evaluación de entrada.

Tabla N° 19: Resultados de la prueba de entrada y salida de la DIMENSIÓN, EXPLICA LOS PROCESOS DE UN FENOMENO OCURRIDO

5.2 Indicador 2. Describe secuencialmente el proceso de un experimento

	PRETEST		POSTEST	
	Referencia	Porcentaje	Referencia	Porcentaje
A Siempre	3	14	5	24
B Casi Siempre	9	43	13	62
C Necesita Apoyo	9	43	3	14
TOTAL	21	100	21	100



Fuente: Elaboración propia en base a datos obtenidos de la lista de cotejos

ANALISIS

En el Pretest. de 21 estudiantes que hacen el 100 % Con referencia al indicador, **Describe secuencialmente el proceso de un experimento**, en el Pretest el 14 % registra, Siempre, el 43 % se coteja que Casi Siempre, y el 43 % registra que Necesita Apoyo.

En el Posttest de 21 estudiantes que hacen el 100 % Con referencia al indicador, **Describe secuencialmente el proceso de un experimento**, el 24 % registra, Siempre, el 62 % se coteja que Casi Siempre, y el 14 % registra que Necesita Apoyo.

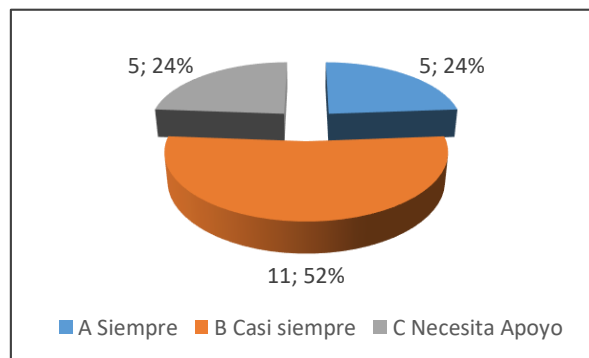
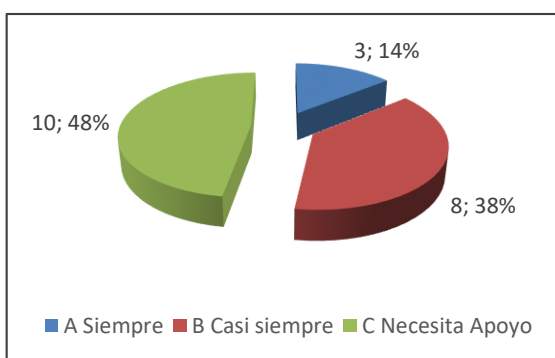
INTERPRETACION

Se puede observar un porcentaje bajo en la evaluación de entrada, los estudiantes describen el proceso de un experimento, pero lo hacen de manera general y sujeto a diferentes interpretaciones que no tienen coherencia, sin embargo, a partir de la implementación de las estrategias verbales, se establece un nivel mayor al encontrado anteriormente en la evaluación de entrada, mostrando la descripción metodológicamente.

Tabla N° 20: Resultados de la prueba de entrada y salida de la DIMENSIÓN, EXPLICA LOS PROCESOS DE UN FENOMENO OCURRIDO

5.3 Indicador 3. Menciona la relación que hay entre causa y efecto de un fenómeno

	PRETEST		POSTEST	
	Referencia	Porcentaje	Referencia	Porcentaje
A Siempre	3	14	5	24
B Casi Siempre	8	38	11	52
C Necesita Apoyo	10	48	5	24
TOTAL	21	100	21	100



Fuente: Elaboración propia en base a datos obtenidos de la lista de cotejos

ANALISIS

En el Pretest. de 21 estudiantes que hacen el 100 % Con referencia al indicador, **Menciona la relación que hay entre causa y efecto de un fenómeno**, en el Pretest el 14 % registra, Siempre, el 38 % se coteja que Casi Siempre, y el 48 % registra que Necesita Apoyo.

En el Posttest de 21 estudiantes que hacen el 100 % Con referencia al indicador, **Menciona la relación que hay entre causa y efecto de un fenómeno**, el 24 % registra, Siempre, el 52 % se coteja que Casi Siempre, y el 24 % registra que Necesita Apoyo.

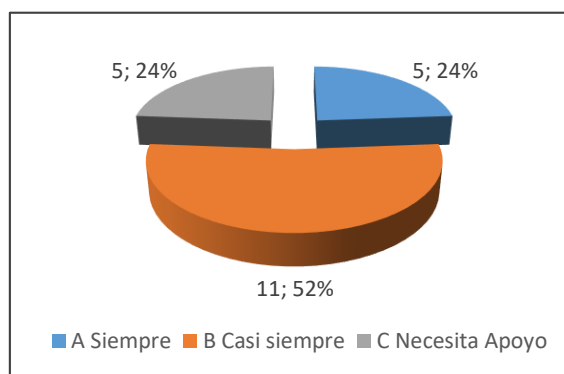
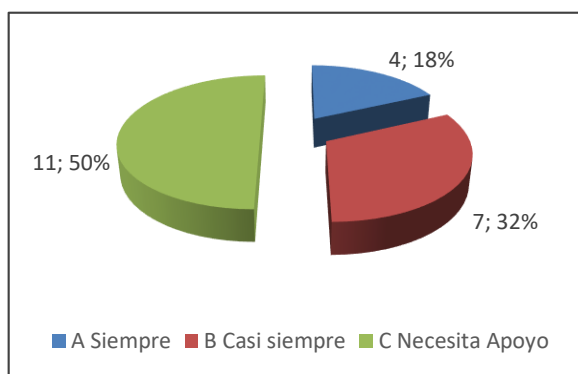
INTERPRETACION

Se puede observar un porcentaje bajo en la evaluación de entrada, los estudiantes no logran mencionar la relación que hay entre causa y efecto de un determinado fenómeno, sin embargo, a partir de la implementación de las estrategias verbales, se establece un nivel mayor al encontrado anteriormente en la evaluación de entrada, mostrando la descripción y la relación que existente de causa y efecto de un determinado fenómeno a analizar.

Tabla N° 21: Resultados de la prueba de entrada y salida de la DIMENSIÓN, EXPLICA LOS PROCESOS DE UN FENOMENO OCURRIDO

5.4 Indicador 4. Infiere y comunica los probables efectos de las causas de un fenómeno

	PRETEST		POSTEST	
	Referencia	Porcentaje	Referencia	Porcentaje
A Siempre	4	18	7	33
B Casi Siempre	7	32	9	43
C Necesita Apoyo	11	50	5	24
TOTAL	21	100	21	100



Fuente: Elaboración propia en base a datos obtenidos de la lista de cotejos

ANALISIS

En el Pretest. de 21 estudiantes que hacen el 100 % Con referencia al indicador, **Infiere y comunica los probables efectos de las causas de un fenómeno**, en el Pretest el 18 % registra, Siempre, el 32 % se coteja que Casi Siempre, y el 50 % registra que Necesita Apoyo.

En el Posttest de 21 estudiantes que hacen el 100 % Con referencia al indicador, **Infiere y comunica los probables efectos de las causas de un fenómeno**, el 33 % registra, Siempre, el 43 % se coteja que Casi Siempre, y el 24 % registra que Necesita Apoyo.

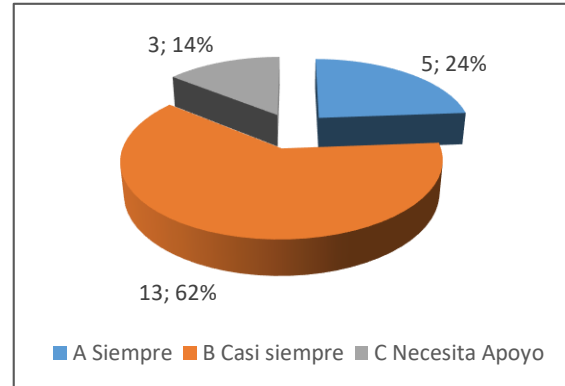
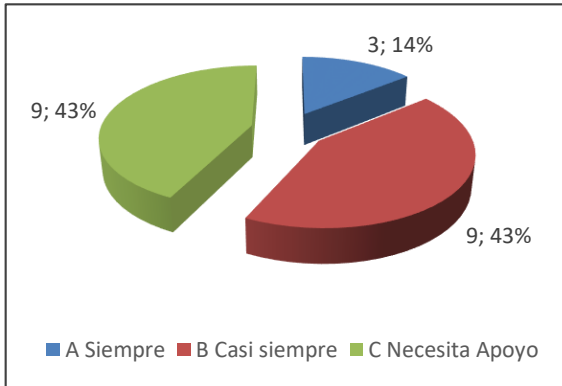
INTERPRETACION

Se puede registrar un porcentaje bajo en la evaluación de entrada, los estudiantes no deducen y les cuesta comunicar los posibles efectos de las causas de un fenómeno, sin embargo, a partir de la implementación de las estrategias verbales, se establece un nivel mayor al encontrado anteriormente en la evaluación de entrada, describiendo la relación que existente de las causas y efectos de un determinado fenómeno analizado.

Tabla N° 22: Resultados de la prueba de entrada y salida de la DIMENSIÓN, EXPLICA LOS PROCESOS DE UN FENOMENO OCURRIDO

5.5 Indicador 5. Explica las conclusiones del experimento realizado

	PRETEST		POSTEST	
	Referencia	Porcentaje	Referencia	Porcentaje
A Siempre	3	14	5	24
B Casi Siempre	9	43	12	57
C Necesita Apoyo	9	43	4	19
TOTAL	21	100	21	100



Fuente: Elaboración propia en base a datos obtenidos de la lista de cotejos

ANALISIS

En el Pretest. de 21 estudiantes que hacen el 100 % Con referencia al indicador, **Explica las conclusiones del experimento realizado**, en el Pretest el 14 % registra, Siempre, el 43 % se coteja que Casi Siempre, y el 43 % registra que Necesita Apoyo.

En el Postest de 21 estudiantes que hacen el 100 % Con referencia al indicador, **Explica las conclusiones del experimento realizado**, el 24 % registra, Siempre, el 57 % se coteja que Casi Siempre, y el 19 % registra que Necesita Apoyo.

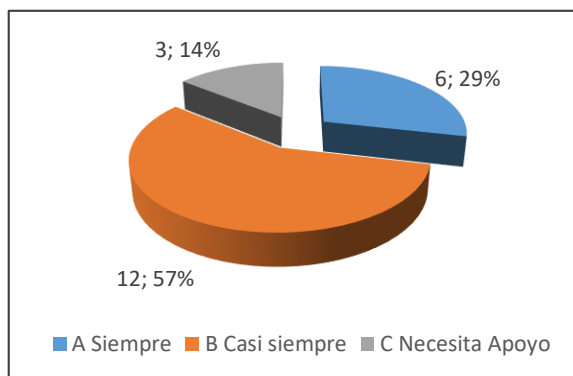
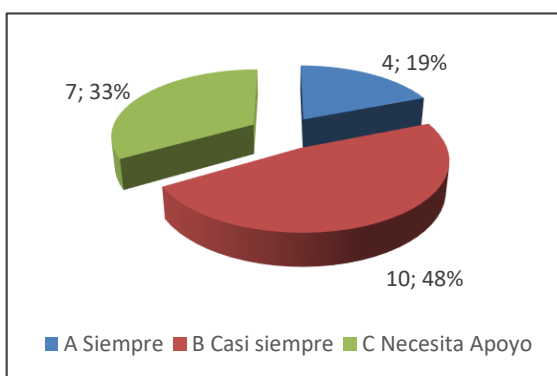
INTERPRETACION

Se puede registrar un porcentaje medio bajo en la evaluación de entrada, los estudiantes no logran explicar las conclusiones de un experimento realizado, sin embargo, a partir de la implementación de las estrategias verbales, se logra un nivel mayor al encontrado anteriormente, donde los estudiantes precisan, explican las conclusiones de los experimentos de manera coherente y con mayor seguridad.

Tabla N° 23: Resultados de la prueba de entrada y salida de la DIMENSIÓN, EXPLICA LOS PROCESOS DE UN FENOMENO OCURRIDO

5.6 Indicador 6. Utiliza vocabulario pertinente al experimento desarrollado

	PRETEST		POSTEST	
	Referencia	Porcentaje	Referencia	Porcentaje
A Siempre	4	19	6	29
B Casi Siempre	10	48	12	57
C Necesita Apoyo	7	33	3	14
TOTAL	21	100	21	100



Fuente: Elaboración propia en base a datos obtenidos de la lista de cotejos

ANALISIS

En el Pretest. de 21 estudiantes que hacen el 100 % Con referencia al indicador, **Utiliza vocabulario pertinente al experimento desarrollado**, en el Pretest el 19 % registra, Siempre, el 48 % se coteja que Casi Siempre, y el 33 % registra que Necesita Apoyo.

En el Posttest de 21 estudiantes que hacen el 100 % Con referencia al indicador, **Utiliza vocabulario pertinente al experimento desarrollado**, el 29 % registra, Siempre, el 57 % se coteja que Casi Siempre, y el 14 % registra que Necesita Apoyo.

INTERPRETACION DE LA DIMENSIÓN, EXPLICA LOS PROCESOS DE UN FENÓMENO OCURRIDO

Esta dimensión se evalúa a través de 6 indicadores que enfocan las habilidades de expresión de los niños y niñas al explicar situaciones posteriores a la realización de experimentos.

El primer indicador evalúa la habilidad para identificar verbalmente las causas de un fenómeno; los resultados son como sigue: En la evaluación de entrada se encontraban en el nivel bajo, en la prueba de salida; el nivel de logro es satisfactorio incrementándose esta habilidad.

En el segundo indicador se evalúa la habilidad de describir secuencialmente el proceso de un experimento, comparando los resultados vemos que los niños y niñas que estaban en el nivel bajo, en la prueba de entrada, en la prueba de salida; por otro lado, se incrementa el porcentaje de niños y niñas que culminaron la experiencia con un nivel de logro satisfactorio.

El tercer indicador que evalúa la habilidad de mencionar la relación entre causa y efecto, muestra un nivel bajo en el inicio antes de la experiencia, con la misma se logra alcanzar el nivel de logro con la experiencia de trabajo del aula.

En los resultados del cuarto indicador en el que el niño y la niña infieren y comunican los probables efectos de un fenómeno, se observa un porcentaje bajo en el nivel inicial, con la experiencia de desarrollo de la expresión oral, se incrementa notablemente el nivel de logro de manera satisfactoria.

El quinto indicador que evalúa la habilidad de explicar las conclusiones del experimento realizado, da como resultado que el porcentaje de los niños y niñas estaban en un nivel inicio bastante bajo, en el nivel de proceso se incrementa en un 40% en este indicador no se logra alcanzar un porcentaje de logro satisfactorio.

El resultado del sexto indicador que permite evaluar la habilidad de utilizar el vocabulario pertinente del experimento desarrollado por los niños y niñas, con la experiencia el nivel de proceso se logrando alcanzar con la experiencia el nivel de logro satisfactorio en este nivel.

Comparación de resultados generales de la expresión oral

Considerando el promedio global de los 23 indicadores de la expresión oral, se puede observar la variación entre los resultados de la prueba de entrada (pretest) y la de salida (postest) a partir de la realización de la experiencia pedagógica de la investigadora.

Un porcentaje alto de niños y niñas que fueron clasificados en el nivel bajo en un inicio al aplicarse la prueba de entrada, con la prueba de salida, evolucionó satisfactoriamente a niveles más desarrollados de la expresión oral.

CAPÍTULO V

PROPUESTA Y DISEÑO EDUCATIVO

ESTRATEGIAS DE ESTIMULACIÓN VERBAL PARA MEJORAR LA EXPRESIÓN ORAL EN ESTUDIANTES DE PRIMER GRADO DE PRIMARIA DE LA UNIDAD EDUCATIVA GIL TAPIA RADA

El proceso de aprendizaje y enseñanza a través de estrategias, es el requisito fundamental que tiene la finalidad de desarrollar acciones educativas de calidad existen concepciones amplias de diferentes autores, entre ellas las estrategias “establece las fases a tener en cuenta en este proceso y los criterios a tener en cuenta en el mismo (...) para Bruner (1969) las estrategias se ocupan de la planeación, la preparación y el diseño de los recursos” (Belloch, 2009, p. 1).

Para Bruner las estrategias son una serie de acciones, básicamente enfatiza tres fases fundamentales, las cuales deben estar sistematizadas, además toma en cuenta los ambientes donde se llevará a cabo el proceso, con el objeto de concretar el aprendizaje significativo. Por otra parte, para (Richey, Fields & Foxon, 2001, p. 181). Citado por Muñoz describe al diseño estrategias de la siguiente manera: como “planificación sistemática que incluye la valoración de necesidades, el desarrollo, la evaluación, la implementación y el mantenimiento de materiales y programas” (Muñoz, 2010, p. 35). En ese entendido, las estrategias son el arte de crear instrucción clara y efectiva, que conlleva una serie de espacios o fases elaborados por el profesional o facilitador, regula y guía el proceso educativo, presume diferentes etapas tales como el diagnóstico de las necesidades, el proceso del desarrollo, la evaluación continua y sumativa, la implementación y el mantenimiento de materiales y programas tecnológicos.

A continuación el modelo utilizado para implementar estrategias de estimulación verbal está basado en Belloch (2009).

Las estrategias de estimulación verbal presentan etapas primordiales y con características muy particulares, sin embargo, para el desarrollo de esta propuesta, se eligió el modelo del diseño educativo ADDIE, porque presenta características adecuadas al desarrollo del proyecto a través de estrategias, donde los resultados de la evaluación formativa de cada fase pueden conducir de regreso a cualquiera de las fases previas” (p. 10) La sigla del modelo ADDIE se atribuye a sus cinco fases esenciales.



Fuente: Elaboración propia en base a Belloch. C, 2000

5.1. Análisis

El curso mejoramiento de lectura, está dirigida a estudiantes de primero nivel primario comunitario vocacional de la Unidad Educativa “Gil Tapia Rada”. Los cuales presentaron deficiencias en cuanto a desarrollo de la expresión oral, por falta de estrategias pertinentes en el aula en el primer año de escolaridad primaria, durante el primer bimestre y parte del segundo bimestre, originando un retraso en la comunicación dentro el aula, otro motivo es el poco apoyo en el rendimiento escolar por parte de los padres o madres de familia. La propuesta de Estrategias de Estimulación Verbal desarrollo capacidades de:

- Capacidad de habilidades psicolingüísticas, como necesidad fundamental para despertar el interés, la atención, la memoria, la inteligencia y el razonamiento.

El ambiente donde se trabajo fue en el aula del primero de primaria que cuenta con mobiliario mesas, sillas, pizarra, estantes disponibles los días lunes a viernes, una hora por día.

5.2. Diseño

La propuesta se fundamenta en las bases psicopedagógicas:

- ✓ **Cognoscitiva.-** Establecida en el impulso integral del ser humano, dicho enfoque como se ha analizado en el marco teórico, pretende explicar la incidencia en los procesos mentales, por tanto el diseño de fundamenta en el enfoque estructuralista del cognitivismo porque desarrollamos las capacidades superiores del cerebro, tales como, la memoria, la atención, el razonamiento la comprensión, etc.
- ✓ **Constructivista.-** Tomando en cuenta el aprendizaje significativo de Ausubel, el diseño se basa en el enfoque constructivista porque afianza el aprendizaje a través de la integración del pensamiento, sentimiento y actuación, es decir, los estudiantes construyen su conocimiento.
- ✓ **Socio comunitario productivo.-** El modelo presenta las bases anteriores, pero se destaca porque integra la dimensión del decidir o productividad, refiere a establecer y aplicar en el cotidiano vivir lo asimilado en la escuela.

5.3. OBJETIVOS

5.3.1. Objetivo General

Mejorar la expresión oral a través de estrategias de estimulación verbal en estudiantes de primer grado de primaria de la Unidad Educativa Gil Tapia Rada.

5.3.2. Objetivos Específicos

- Analizar el nivel de desempeño de expresión oral en los estudiantes del primer grado de primaria la Unidad Educativa Gil Tapia Rada.
- Desarrollar algunas competencias para mejorar la expresión oral a través de estrategias de estimulación verbal para la fluidez y vocalización de sílabas correctas.
- Comparar el impacto de las estrategias de estimulación en el grupo experimental y en el grupo control.
- Evaluar el nivel de desempeño acerca de la comunicación, luego de la aplicación de las estrategias de estimulación verbal.

5.4. DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO

El presente proyecto educativo, está dirigido a todos los niños y niñas del primero grado de primaria de la Unidad Educativa Gil Tapia Rada. Desarrollando un proceso de educación aplicando estrategias de estimulación verbal, para fortalecer y mejorar la expresión oral. Un contenido más que relevante para todos los niños y niñas que son parte de esta institución, y que se busca desarrollar y fortalecer, bajo la premisa central de hacer que los estudiantes no solo tengan un conocimiento teórico, sino que este sea aplicado en el aula en todo proceso de enseñanza

aprendizaje, pero a la vez este nuevo conocimiento pueda ser utilizado en su vida cotidiana.

5.5. POBLACIÓN META

La población meta a la que se pretende llegar con este proyecto educativo está constituida por 21 estudiantes del primer grado de primaria de la Unidad Educativa Gil Tapia Rada.

5.6. CONTENIDOS EDUCATIVOS

El contenido central que se desarrollara en este trabajo es Estrategias de Estimulación Verbal, no solo como un contenido teórico sino como un conocimiento útil, significativo, mismo que pueda ser susceptible de aplicación.

Unidad (1).- “EL TRABALENGUAS”.

Unidad (2).- “LAS RIMAS”.

Unidad (3).- “ADIVINANZAS”.

Unidad (4).- “EL VIDEO”.

Unidad (5).- “EL RINCÓN DEL MICRÓFONO”.

Unidad (6); “DESCRIPCIÓN DE OBJETOS”.

Unidad (7).- “DESCRIPCIÓN DE LÁMINAS”.

5.7. METODOLOGÍA

La metodología aplicada en este proyecto, se basa en la realización de 9 talleres interactivos, participativos, desarrollados desde un panorama de carácter analítico, reflexivo, crítico, y activo. Un trabajo pedagógico conjunto, que incluye a todas y cada una de las participantes, de este proceso de educación. Estableciendo una relación dialéctica entre la teoría y la práctica, basado en concepciones pedagógicas en el marco del constructivismo.

5.8. COMPETENCIAS

Cognitivo.

- ✓ Reconoce de manera analítica y reflexiva el rol que cumple la expresión verbal, acerca de la temática del “Participación en el aula”.
- ✓ Reconoce de manera reflexiva el papel que desempeña el tema del “comunicación dentro del proceso de enseñanza aprendizaje”.
- ✓ Reconoce de manera crítica y cuestionadora la estrecha y amplia relación entre; Expresión Verbal y el Aprendizaje.

Procedimental.

- ✓ Distingue de manera práctica las distintas estrategias de estimulación verbal, existentes en la vida real y cotidiana.
- ✓ Expresa con fluidez y vocaliza las sílabas correctamente dentro del proceso de enseñanza aprendizaje y su vida cotidiana.

Actitudinal.

- ✓ Valora la importancia que tiene la “Expresión oral”, a nivel personal y de conjunto, en el contexto en el cual vive y desenvuelve.
- ✓ Adopta un determinado comportamiento para asumirlo, en el contexto en el cual vive y desenvuelve.
- ✓ Valora desde una visión reflexiva su condición de ser humano en proceso de formación de manera plena, fortaleciendo su capacidad de comunicación en su contexto.

5.9. PLAN DE ACCIÓN.

Para la organización y el desarrollo del presente proyecto educativo se aplicó un plan de intervención educativo, el cual se llevará a cabo mediante un conjunto de nueve unidades de aprendizaje. La secuencia que se llevó a cabo se explican a continuación a través del plan de acción.

5.10. ESTRATEGIAS PARA ESTIMULAR LA ORALIDAD

5.10.1. EL TRABALENGUAS

Los trabalenguas son textos breves, escritos en verso o prosa, en los que se presentan muy cercanos ciertos sonidos o grupos consonánticos que ofrecen una gran dificultad para su pronunciación en voz alta. Quien los lee debe hacerlo sin equivocarse, de forma rápida y correcta.

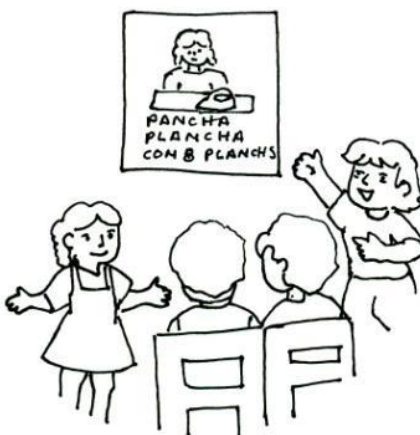
¿Cómo se aplicó?

1



Se presenta una lámina a los niños

2



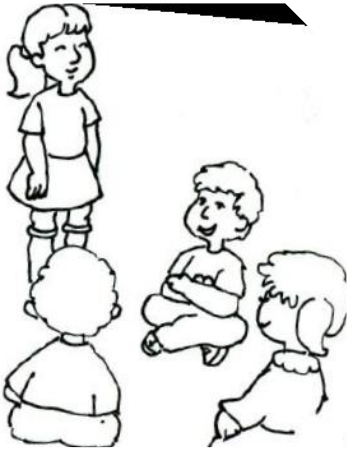
Se pide a los niños que describan la lámina

3



Se da lectura a la lámina del trabalenguas

4



Se realiza preguntas a los niños sobre el contenido de la lámina

5



Se pide a los niños que repitan el trabalenguas con diferentes estados de ánimo y modalidades

6



Se pide a los niños que repitan individualmente

¿Qué ventajas ofrece el trabalenguas?

- Contribuye a la correcta y fluida expresión oral.
- Desarrolla y mejora la elocución.
- Facilita el desarrollo del lenguaje de manera divertida.
- Desarrolla en los niños la seguridad al hablar.
- Estimula el desarrollo de su capacidad auditiva.
- Facilita la participación en actividades lingüísticas de forma amena.
- Desarrolla la capacidad para pensar y reflexionar sobre el lenguaje.
- Facilita la lectura, los niños que hablan bien tienden a leer bien.
- Desarrollan la función fonética de vocalización de lo que se escucha.
- Facilita la gesticulación apropiada para una clara pronunciación.
- Refuerza la fluidez de la lectura.
- Fomenta el interés y la concentración.
- Permite memorizar sonidos difíciles de pronunciar.

Sugerencias para la docente de aula y mejorar la estimulación

- Dosifica los trabalenguas a lo largo del año, considerando aspectos como el nivel de desarrollo cognoscitivo, afectivo y social propio de cada niño.
- Graba los aprendizajes logrados por los niños y anota todos los sucesos ocurridos en la interacción pedagógica para exponerlo en círculos.
- Realiza ejercicios fono- articulatorios
- Ofrece a los niños diferentes sonidos (de animales, ruidos, cosas y objetos) que puedan escuchar para luego imitarlos.
- También se pueden hacer ejercicios labiales para fortalecer los músculos de la boca; por ejemplo: Soplar la vela, inflar globos, etc.; lo que permitirá el éxito en la pronunciación de algunas letras o sílabas trabadas.
- Realiza ejercicios periódicos de repetición de sílabas que resultan complicadas en su pronunciación.
- Selecciona adecuadamente los trabalenguas de acuerdo al contexto donde laboras para que resulte una actividad significativa, placentera y no inhibitoria para los niños.
- Aprovecha el texto del trabalenguas para desarrollar la comprensión oral, respondiendo a preguntas: ¿De quién habla?, ¿Qué está haciendo?, ¿Qué palabra se repite más?, etc. Procura que los niños realicen preguntas en función de la lámina y del texto (es optativo).
- Lee el trabalenguas con mucha claridad y despacio, repítelo varias veces y los niños empezarán a decir la frase parte por partes, hasta llegar a repetirla completamente.
- En zonas aymara-hablantes utilizar trabalenguas de su zona.

¿Qué materiales se usan?

- Equipo de sonido y CD para motivar a los niños.
- Lámina y/o material concreto para el proceso de interrogación para que el niño los pueda leer.

¿En qué tiempo?

El proceso de aprendizaje del trabalenguas se puede realizar en un periodo de 40 a 45 minutos, según el ritmo de aprendizaje de los niños y la extensión del texto.

5.10.2. LAS RIMAS

La rima es la repetición de una secuencia de fonemas o sonidos al final del verso a partir de la última vocal acentuada, incluida ésta. La rima puede ser asonante o consonante.

Rima asonante. Consiste en la repetición de los sonidos vocálicos a partir de la última vocal acentuada de cada verso. Por ejemplo, un verso que acabe con la palabra "sueño" rima en asonante con otro que termine en "beso", "cuento", "celo", etc.

Rima consonante. Consiste en la repetición de todos los sonidos a partir de la última sílaba acentuada de cada verso. Por ejemplo, un verso que acabe con la palabra "viento" rima en consonante con otro que termine en "ciento", "cuento", "siento", etc.

¿Cómo se aplica?



Se presenta una lámina icono verbal a los niños y niñas

Se pide a los niños y niñas que interpreten el texto de la lámina

Lee en voz alta, enfatizando los sonidos finales

4



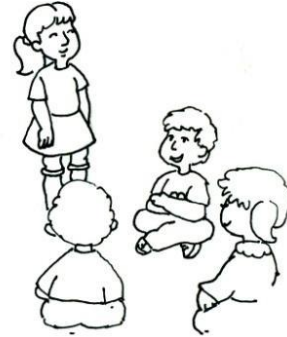
Interroga a los niños sobre el contenido de la lámina y pide que realicen preguntas en función al texto

5



Se pide a los niños que repitan varias veces con diferentes estados de ánimo: alegre, llorando, tristes, enojados, etc. y/o acompañando con sonidos

6



Pide a los niños que repitan individualmente

¿Qué se logra con las rimas?

- Fluidez en la expresión oral.
- Mejor vocalización de palabras.
- Incremento de vocabulario.
- Participación activa con seguridad.
- Capacidad de atención y concentración.
- Discriminación auditiva.

Algunas sugerencias metodológicas

- Selecciona rimas cortas, divertidas y acordes al contexto de los niños y niñas.
- Realiza el proceso de interrogación en base a la lámina: ¿Quién es?, ¿Cómo se llama?, ¿Qué está haciendo?, ¿Qué más ven?, etc.

- Procura que los niños y niñas realicen preguntas en función de la lámina y del texto (es optativo).
- Los demás días se realizarán acciones de reforzamiento de manera creativa hasta que los niños y las niñas logren aprenderla.

¿Qué materiales se usan?

- Lámina icono verbal.

¿En qué tiempo?

El proceso de aprendizaje de la rima se puede realizar en un periodo de 40 a 45 minutos, según el ritmo de aprendizaje de los niños y la extensión del texto.

5.10.3. ADIVINANZAS

Son poesías estructuradas con una significación determinada a manera de una proposición, en la cual los niños deben descubrir el complemento. Constituyen un magnífico medio para acercar al niño a la observación de los juegos de palabras y a diversas formas de expresión poética; promueve la participación activa y el razonamiento lógico.

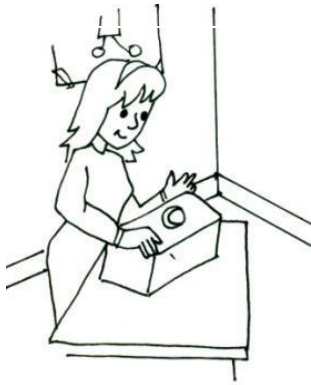


Organiza a los niños en media luna y recuerda las normas de comportamiento



Juega con los niños al “veo, veo” para que descubran lo que se les indica

3



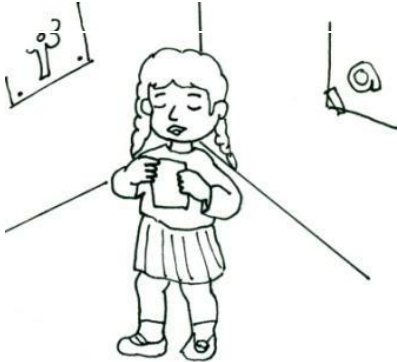
Presenta la caja de sorpresas e indica lo que hay dentro

4



Uno por uno los niños irán tocando un objeto que se encuentra dentro de la caja sorpresa, luego lo describirán según como lo perciba con las manos en voz alta

5



Pide a un niño que describa lo que está al interior de una tarjeta para que los demás adivinen

6



Di adivinanzas para que los niños marquen la respuesta correcta en su hoja de respuestas

7



Voluntariamente un niño pasa a decir una adivinanza y sus compañeros dan la respuesta

¿Qué ventajas ofrecen las adivinanzas?

- Constituyen elementos de un aprendizaje natural y divertido.
- Fomentan la reflexión y el razonamiento.
- Familiarizan a los niños con el medio que les rodea.
- Estimulan su participación activa.
- Enriquecen su conocimiento y vocabulario.
- Contribuyen al perfeccionamiento de conceptos.
- Refuerzan otros conocimientos de manera amena.
- Proporcionan gozo a los niños al desentrañar un enigma.
- Desarrollan su capacidad memorística.
- Facilitan la atención psicológica referida a la representación mental de lo que se escucha.

Algunas sugerencias metodológicas para la docente de aula

- Selecciona adecuadamente las adivinanzas al nivel de razonamiento y edad de los niños.
- Recuerda que las adivinanzas deben ser un reto a la reflexión, sin llegar al extremo de dificultad que provoque el desinterés de los niños.
- Ayuda a los niños, analizando la adivinanza con ellos para encontrar la respuesta de cada acertijo.
- Dale pistas, en caso necesario modifica la adivinanza.
- Estimula a los niños y nunca les des la idea de fracaso si no encuentran la respuesta.
- Aumenta poco a poco el grado de dificultad.
- Haz divertida la actividad, poniendo variantes como la que el niño, a través de mímica, represente la respuesta de la adivinanza.
- Invita a los niños a que elaboren sus propias adivinanzas.

¿Qué materiales se usan?

- Caja de sorpresa veo – veo.
- Diferentes objetos.

¿En qué tiempo?

Entre 15 a 20 minutos.

5.10.4. EL VIDEO

La tecnología ofrece diversas alternativas para favorecer un entorno de enseñanza - aprendizaje adecuado. Existen distintos recursos que se pueden utilizar con fines didácticos, entre ellos podemos mencionar el video, (CD, DVD, etc.). Una adecuada utilización del video como recurso didáctico proporciona diversas alternativas para favorecer las motivaciones de los niños para el desarrollo de su expresión en el aula. Videos Educativos.

Conjunto de materiales videográficos con utilidad potencial en el ámbito educativo. Este concepto engloba, tanto los vídeos didácticos elaborados con una intencionalidad específica educativa, como otros videos que, pese a no haber sido concebidos originalmente para la educación, pueden igualmente resultar útiles en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

1



Dependiendo de la ubicación de la televisión, organiza a tus niños en filas o media luna

2



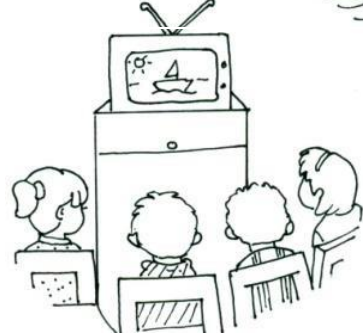
Recuerda con los niños y niñas las normas de comportamiento

3



Presenta el título del video, y preguntar de qué trata (suposiciones del tema)

4



Proyección del video

5



En base a lo observado, realiza preguntas de comprensión

6



Dependiendo de la ubicación de la televisión, organiza a tus niños en filas o media luna

¿Qué se logra con el uso del video?

- Desarrollar motivación personal para una actividad significativa.
- Atención y concentración en un ambiente de silencio.
- Capacidad para narrar verbalmente lo que ha comprendido.
- Responder a interrogantes en base al video observado.
- Incremento del vocabulario.
- Expresar una apreciación e interpretación de lo observado.
- Intercambiar ideas oralmente con sus compañeros sobre el video observado

Algunas sugerencias metodológicas para la docente de aula

- Ten un banco de videos educativos, dibujos animados, video cuento, música infantil, música contemporánea, música vernácula, etc.
- Organiza el tiempo para la hora del video.
- Selecciona un video de acuerdo al tema a tratar, previamente debe ser analizado por la docente.
- Dramatiza con los niños después de la observación del video.
- Crea otros cuentos, poesías, una canción, etc. en base a lo observado.
- Permite que todos los niños participen de una narración.

¿Qué materiales se usan?

- Televisor
- DVD
- CD

¿En qué tiempo?

Dependerá del tiempo que dure la proyección del video (10 ,15 ó 20 minutos), considerar también el proceso de interrogación y comprensión del mismo (10 a 15 minutos).

5.10.5. EL RINCÓN DEL MICRÓFONO

El micrófono es un transductor electro-acústico. Su función es la de transformar (traducir) las vibraciones debidas a la presión acústica ejercida sobre su cápsula por las ondas sonoras en energía eléctrica o grabar sonidos de cualquier lugar o elemento. La aplicación de las nuevas tecnologías como el vídeo y el magnetófono en el aula es muy importante como procedimiento para mejorar la expresión oral de los alumnos.

¿Cómo se aplica?

1



Presenta el micrófono a los niños para que describan sus características, utilidad y cuidado

2



Ejercita por grupos el uso adecuado del micrófono para perder el miedo y escuchar su propia voz

3



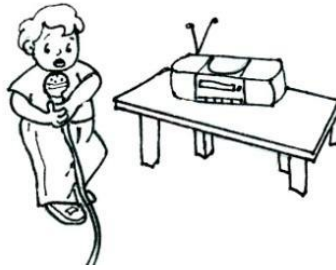
Los niños acuerdan la hora del micrófono

4



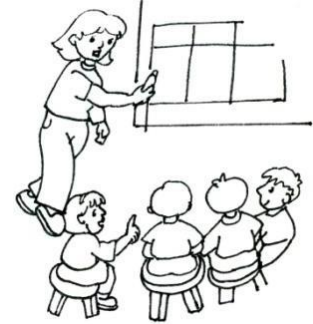
Permite que escuchen lo grabado

5



Graba sus intervenciones públicas en, CD o videos.

6



Propón temas libres o sugerentes para el discurso en la hora del micrófono

¿Qué se logra en el rincón del micrófono?

- La articulación correcta y clara de la expresión oral.
- Perder el miedo a hablar en público.
- Suprimir muletillas y modismos indeseables.
- Sentirse escuchado por los demás.
- Soltura en la expresión oral.

Algunas sugerencias metodológicas, para la docente de aula

- Negocia con los niños la hora del micrófono abierto (actividades permanentes, grupos responsables de hacer formar, anotación libre, etc.)
- Socializa con los niños la participación en la hora del micrófono abierto y escuchen las grabaciones.
- Implementa el rincón de locución con material necesario (equipo de sonido, cds y micrófono).

- Ten una selección de repertorio de rimas, poesías y canciones en láminas iconográficas para que los niños realicen la lectura correspondiente y de fácil acceso (rotafolio o trípode).
- Refuerza los trabalenguas, rimas u otros textos utilizando el micrófono y graba sus participaciones.

¿Qué materiales se usan?

- Equipo de sonido
- Cds
- Micrófono

¿En qué tiempo?

El tiempo utilizado es 15 a 20 minutos dentro de las actividades permanentes.

5.10.6. DESCRIPCIÓN DE OBJETOS

Consiste en enumerar las características de un objeto. Para describir podemos valernos de palabra o imágenes. Las descripciones orales enriquecen notablemente el vocabulario de los niños, así como también la capacidad de observación, atención y memoria. También consiste en la expresión oral de las características más importantes de un objeto, implica de alguna manera dibujar con palabras adecuadas y precisas. Un proceso descriptivo debe partir de una observación minuciosa de las características externas e internas del objeto.

¿Cómo se aplica?

1



Presenta un objeto atractivo a los niños y niñas

2



Los niños y niñas, indican las características del objeto que observan mediante lluvia de ideas y tú escribes en el papelógrafo

3



Realiza una descripción detallada del objeto

4



Un niño recibe el objeto, explora y busca otras características con ayuda de sus compañeros

5



Un niño por grupo describe el objeto con ayuda de la docente que realiza interrogantes: ¿Qué es? ¿Cómo es? (color, forma, tamaño, textura, olor, peso), ¿Qué partes tiene?, ¿Para qué sirve?, ¿Quién o quiénes lo utilizan?, etc.

6



Voluntariamente los niños pasan a describir el objeto

¿Qué se logra con la descripción de objetos?

- Incremento del vocabulario.
- Desarrollo de la percepción visual.
- El niño llega a realizar inferencias, desarrollando su pensamiento lógico.
- Desarrollar habilidades de: Observación, causa, efecto, discriminación, comparación, identificar detalles.
- Permite la articulación correcta y clara de la expresión oral.
- Fomenta la reflexión y el razonamiento.
- Enriquece su conocimiento.

Algunas sugerencias metodológicas para la docente en el aula

- Describe las características y utilidad de un objeto para que los niños tengan una idea de cómo se realizan las descripciones.
- Asegúrate de que los niños registren todos los detalles.
- Los niños responden a las preguntas que la docente haga: ¿Qué partes tiene?, ¿Para qué sirve?, ¿Quién o quiénes lo utilizan?
- Si se utiliza un mismo objeto, se le incrementará diferentes detalles para crear expectativa en la descripción. ¿Qué se incrementó en el objeto? ¿Cómo es? ¿Para qué sirve?, etc.
- Los niños practicarán la descripción de diferentes objetos hasta que puedan describir sin necesidad de interrogantes.
- Cuando se describa personas se debe orientar a los niños para que observen no sólo características físicas (estatura, contextura, color de piel, tipo de cabello, etc.) sino también rasgos de personalidad, carácter, virtudes.

¿Qué materiales se usan?

Diferentes objetos para aplicar en todo el proceso metodológico (cada día se incrementa detalles al objeto a describir para que los niños y niñas no sólo repitan lo que escucharon, sino que descubran más detalles en el objeto).

¿En qué tiempo?

El tiempo que se sugiere para la aplicación de la estrategia es entre 30 y 45 minutos, de acuerdo al ritmo de aprendizaje de los niños y niñas.

5.10.7. DESCRIPCIÓN DE LÁMINAS

La descripción de una lámina no sólo envuelve el comentario de las ideas que contiene, sino también la descripción de objetos, de la acción, los personajes y demás detalles.

En las láminas que ilustran dos o tres episodios sucesivos, la docente ha de dirigir a los niños para que capten las interrelaciones entre ellas.

Así, no solamente podrían inferir lo que va a ocurrir más tarde, sino que también esto les ayudará a retener los sucesos y leer las láminas en progresión visual de izquierda a derecha, logrando en los niños el desarrollo de la expresión oral.

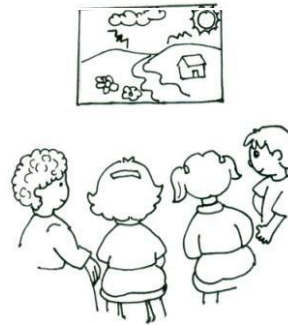
¿Cómo se aplica?

1



Presenta una lámina del contexto de los niños

2



Estimula a los niños para observen la lámina, para luego recoger sus saberes previos

3



Formula diferentes preguntas que permitan recoger acciones, emociones, características de las escenas de la lámina

4



Permite que los niños observen y comenten ciertos detalles específicos relacionados con la acción principal de la lámina y propicia que pongan un título

5



Permite que un niño o niña, por grupo, describa la lámina

¿Qué se logra con la descripción de láminas?

- Incremento de vocabulario
- Concentración
- Observación
- Percepción visual
- Comparación

Algunas sugerencias metodológicas para la docente de aula

- Es indispensable que orientes a los niños para inferir el posible diálogo, haciendo preguntas, tratando en todo momento que los niños y niñas describan con detalle y con inferencia.
- Esta estrategia se trabajará durante la semana hasta que el niño pueda realizar la descripción sin necesidad de apoyo.
- Debes utilizar diferentes láminas, primero de su contexto y luego de otros lugares.
- Haz participar a uno o dos niños por día, para lograr la participación de todos.

¿Qué materiales se usan?

- Una lámina significativa grande (tamaño ocho oficios), de dibujos grandes, definidos y coloridos.

¿En qué tiempo?

Por lo general la aplicación de la estrategia dura 45 minutos pero puede variar de acuerdo a la cantidad de los niños que se tiene en el aula.

5.11. DESARROLLO

La creación de la propuesta de estrategias de estimulación verbal dio inicio con el diagnóstico previo, a través de instrumentos ya diseñados y contextualizados, por otra parte se elabora la lista de cotejos para apuntar las observaciones, se contextualizó los materiales, de la propuesta. Para culminar la etapa de desarrollo, se preparó todo el equipo tecnológico de audio y video educativo.

5.12. IMPLEMENTACIÓN

Los niños y niñas iniciaron las estrategias de mejoramiento de la expresión oral el 22 de marzo y culminaron el 30 de julio de 2018. Como se dijo anteriormente, en base al pre test y diagnóstico se logró potenciar sus habilidades de expresión oral, tomando en cuenta el ritmo de aprendizaje y las necesidades psicolingüísticas de cada estudiante.

5.13. EVALUACIÓN

La evaluación fue continua es decir formativa, se adaptó curricularmente para el aprendizaje de algunos casos peculiares en los estudiantes. Se aplicó las pruebas finales específicas de cada unidad de aprendizaje y posteriormente se empleó el pos test para analizar los resultados cualitativos y cuantitativos de la acción pedagógica.

CAPITULO VI

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

6.1. CONCLUSIONES

La experiencia pedagógica realizada a través de estrategias de estimulación verbal para mejorar la expresión oral, demostró cambios que se evidencian cuantitativamente en la comparación de resultados entre la prueba de entrada y de salida.

En general, los niños y niñas que antes de la experiencia estaban en el nivel de inicio bajo en la expresión oral, después de la experiencia lograron un nivel satisfactorio.

En base a los resultados específicos, la dimensión más desarrollada con la experiencia ha sido la pronunciación y fluidez, logrando un nivel satisfactorio.

La dimensión menos desarrollada, en comparación a las otras dimensiones, fue la utilización de palabras nuevas, en la que se observa que una de las posibles explicaciones es que se requería mayor tiempo para afianzar el progreso del niño y niña y/o enfatizar las estrategias metodológicas docentes considerando con mayor cuidado el nivel de complejidad de los indicadores propuestos.

Las prácticas pedagógicas usuales que buscan desarrollar la expresión oral cumplen su cometido bajo ciertas condiciones. Una de ellas es que se apliquen sistemáticamente, es decir bajo un plan específico, que se registren los acontecimientos diarios, avances, retrocesos, lo anecdótico, lo particular, lo general y se llegue a describirlos con cierta rigurosidad, desde luego que lo más importante es saber exponerlos al equipo de profesoras con el ánimo intercambiar los hallazgos y tener amplitud de criterio para asimilar las críticas.

El desarrollo de la expresión oral es multi-causal es decir que no sólo depende de los esfuerzos que realice el profesor en el aula, está en consonancia con el caudal de estímulos que proporcione la familia, el rol de los medios de comunicación, la importancia que la propia sociedad le asigna a esta habilidad en comparación con las demás habilidades y desde luego el propio sistema escolar.

6.2. RECOMENDACIONES

Es importante que los profesores desarrollen actividades realmente significativas para que los estudiantes se interesen y se motiven a la hora de expresar sus ideas.

Las actividades pedagógicas se deben realizar con temas que este relacionados con la vida cotidiana del estudiante, esto hará más llamativo el tema de la oralidad.

Es fundamental que el desarrollo de las clases sea variado y lúdico para evitar su monotonía.

Se les recomienda a los profesores realizar investigaciones sobre la oralidad para que se desarrollen más y mejores estrategias de aprendizaje donde el estudiante adquiere nuevos conocimientos.

Las instituciones educativas dentro del plan de estudios deben desarrollar en todas las áreas de aprendizaje el desarrollo de la expresión oral, ya que este tema es de gran importancia académica, familiar y social.

Se solicita a los profesores y las instituciones educativas la continuidad de esta investigación para lograr un mayor manejo de la expresión oral en los estudiantes.

Para el acompañamiento del lenguaje oral hay que romper con el esquema de que el profesor es el único que habla, brindando la oportunidad a los estudiantes de expresar sus ideas y compartir sus conocimientos con los otros.

Las aplicaciones de las acciones institucionales para el favorecimiento del lenguaje oral deben estar ligadas a los intereses de los estudiantes y responder a las necesidades del contexto porque así contribuirán significativamente a desarrollar en los alumnos la capacidad de interactuar en diferentes espacios de forma competente.

Concebir el lenguaje oral sólo como hablar claramente, influye en el acompañamiento que hace el profesor de éste dentro del aula, pues de esta manera no realiza una intervención pedagógica que posibilite el desarrollo de las competencias comunicativas de sus estudiantes.

Es necesario que la institución educativa reconozca su papel en el desarrollo del lenguaje oral, pues en ella confluyen diversos saberes, culturas, expresiones, entre otros y por ende múltiple referente lingüístico que contribuyen al desarrollo pragmático del lenguaje.

La planeación de las acciones pedagógicas debe incluir un propósito claro, contextualizado en la temática que se esté desarrollando y teniendo en cuenta los intereses comunicativos de los estudiantes, porque de esta forma los procesos de enseñanza aprendizaje serán significativos.

La presente investigación nos permite evidenciar y reconocer la importancia de desarrollar las competencias comunicativas de los estudiantes, como una estrategia para formar ciudadanos líderes capaces de interactuar en cualquier contexto, sin embargo, dentro de la institución en la práctica educativa requieren mayores espacios que permitan dar cumplimiento a estos principios.

BIBLIOGRAFIA

- Bruner J. (1986) Acción, pensamiento y lenguaje. Editorial Alianza. Madrid.
- Chomsky N. en Iriarte G (1994) Lingüística, política y responsabilidad. Revista Thesaurus. Colombia.
- Esarte, E. (2005) Los Medios, el cambio y la crisis de la Modernidad. ISER, Argentina.
- Figueroa M. (1982) Problemas de teoría del lenguaje. Editorial Ciencias Sociales. La Habana Cuba.
- López A. Parada A. y Simonetti (1995) F. "Introducción a la psicología de la comunicación" Ediciones Universidad Católica de Chile. Santiago.
- Monjas M. (1999) Programa de enseñanza de habilidades de interacción social para niños y niñas en edad escolar (PEHIS). Madrid: CEPE
- Piaget, J. (1980). Psicología y pedagogía. Barcelona: Editorial Ariel
- Saussure, F. (1985) Curso de Lingüística general. Origen/Planeta México
- Skinner, B.F. (1981) Conducta verbal. Trillas. México
- Smith C. (2007) Pedagogía de lo Humano. La Magia De La Educación. RIL. Editores.Chile.
- Vigotsky L.S (1973) Aprendizaje y desarrollo intelectual en la vida escolar. En Luria, Leontiev y Vigotski. Psicología y Pedagogía. España.

ANEXOS

ANEXO 1



Los estudiantes desarrollan el indicador Crea y repite con sus palabras trabalenguas y rimas, plasmando su creación en hojas para posteriormente socializar.



Los estudiantes relatan en forma secuencial un cuento (inicio, nudo y desenlace) con participación activa y dinamicidad.

ANEXO 2



Los estudiantes mencionan la ubicación espacial de los elementos de lo observados, lateralidad y relación con los objetos encontrados en las láminas.



Uno de los estudiantes establece verbalmente la relación que hay entre los componentes de lo observado a partir de las estrategias de estimulación verbal.

ANEXO 3



El desarrollo del experimento a partir de estrategias de estimulación verbal muestra uno de sus instrumentos como es el uso de láminas que contiene objetos y figuras.



La investigadora desempeñando el rol de facilitadora de aprendizaje junto a su población de estudio durante el proceso de implementación de las estrategias de estimulación verbal.

ANEXO 4



Cada estudiante socializa el proceso de interrelación de objetos dentro de cada imagen desarrollando de esta manera la confianza y motivación y con dicción en su elocución.



Los estudiantes identifican verbalmente causas de un fenómeno estudiado a partir de la implementación de estrategias como la del micrófono y los videos.

ANEXO 5



Los estudiantes plasman y desarrollan secuencialmente el proceso de un experimento utilizando un vocabulario pertinente de acuerdo a lo aplicado.



Los estudiantes relatan un cuento con sus propias palabras y a partir de su creación lo plasman

ANEXO 6

INDICADORES DE EXPRESIÓN ORAL

DIMENSION: I. NARRACIÓN

1.1 Relata en forma secuencial un cuento (inicio, nudo y desenlace)

A) Siempre B) Casi siempre C) Necesita Apoyo

1.2 Relata un cuento con impostaciones de voz.

A) Siempre B) Casi siempre C) Necesita Apoyo

1.3 Relata un cuento acompañado de movimientos corporales

A) Siempre B) Casi siempre C) Necesita Apoyo

1.4 Detalla el cuento con sus propias palabras.

A) Siempre B) Casi siempre C) Necesita Apoyo

DIMENSION: II. UTILIZA PALABRAS NUEVAS

2.1 Emplea sinónimos en sus interacciones verbales.

A) Siempre B) Casi siempre C) Necesita Apoyo

2.2 Indaga el significado de las palabras nuevas.

A) Siempre B) Casi siempre C) Necesita Apoyo

2.3 Usa palabras nuevas en sus diálogos.

A) Siempre B) Casi siempre C) Necesita Apoyo

DIMENSION: III. PRONUNCIACION Y FLUIDEZ

3.1 Repite el trabalenguas sin equivocarse.

A) Siempre B) Casi siempre C) Necesita Apoyo

3.2 Repite una rima sin equivocarse

A) Siempre B) Casi siempre C) Necesita Apoyo

3.3 Crea y repite con sus palabras trabalenguas y rimas.

A) Siempre B) Casi siempre C) Necesita Apoyo

3.4 Pronuncia con claridad las palabras de trabalenguas y rimas

A) Siempre B) Casi siempre C) Necesita Apoyo

DIMENSION: IV. DESCRIBE DIFERENTES LAMINAS

4.1 Menciona la temática de la lámina o láminas

A) Siempre B) Casi siempre C) Necesita Apoyo

4.2 Precisa las características de las figuras de lámina u objetos

A) Siempre B) Casi siempre C) Necesita Apoyo

4.3 Menciona la ubicación espacial de los elementos de lo observado

A) Siempre B) Casi siempre C) Necesita Apoyo

4.4 Establece verbalmente la relación que hay entre los componentes de lo observado

A) Siempre B) Casi siempre C) Necesita Apoyo

4.5 Expresa características que no están explícitas en la lámina u objeto

A) Siempre B) Casi siempre C) Necesita Apoyo

4.6 Emite juicios valorativos de lo que observa

A) Siempre B) Casi siempre C) Necesita Apoyo

DIMENSIÓN: V. EXPLICA LOS PROCESOS DE UN FENOMENO OCURRIDO

5.1 Identifica verbalmente causas de un fenómeno

A) Siempre B) Casi siempre C) Necesita Apoyo

5.2 Describe secuencialmente el proceso de un experimento

A) Siempre B) Casi siempre C) Necesita Apoyo

5.3 Menciona la relación que hay entre causa y efecto de un fenómeno

A) Siempre B) Casi siempre C) Necesita Apoyo

5.4 Infiere y comunica los probables efectos de las causas de un fenómeno

A) Siempre B) Casi siempre C) Necesita Apoyo

5.5 Explica las conclusiones del experimento realizado

A) Siempre B) Casi siempre C) Necesita Apoyo

5.6 Utiliza vocabulario pertinente al experimento desarrollado.

A) Siempre B) Casi siempre C) Necesita Apoyo