



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN EN EL ESTADO
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD UPN 162

COORDINACIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO

**EL DESARROLLO DEL LENGUAJE ORAL EN EL
NIVEL PREESCOLAR**

ALMA PATRICIA OLIVARES GUERRERO

ZAMORA, MICH., JUNIO DE 2012.



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN EN EL ESTADO
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

UNIDAD UPN 162

COORDINACIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO

**EL DESARROLLO DEL LENGUAJE ORAL EN EL
NIVEL PREESCOLAR**

**TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRA
EN EDUCACIÓN, CAMPO PRÁCTICA DOCENTE,
PRESENTA:**

ALMA PATRICIA OLIVARES GUERRERO

ZAMORA, MICH., JUNIO DE 2012.

DEDICATORIAS

A mi familia: por su apoyo y comprensión en todos los momentos que no fue posible estar presente, por cuestiones de distancia, actividades académicas y en sí, todo lo que implicó cursar la maestría.

A los maestros de la Unidad Upn 162: de manera muy especial a los asesores de la maestría cursada y a los lectores de este documento, por la entera dedicación a tan humilde labor; gracias por confiar en mí y haber brindado las herramientas y lecciones necesarias en el proceso de investigación, porque sin su ayuda esta tesis, así como el aprendizaje generado en ella no serían los mismos; por todo ello, mi más sincero agradecimiento.

A mis amigos de la maestría, incluidas las educadoras que aun son maestrantes: porque fue en la convivencia continua donde empezamos a conocernos e interesarnos por lo que le sucedía a cada uno de manera personal, escolar y profesional; se daba apoyo y ánimo de unos a otros; también era el espacio para resolver nuestras inquietudes sobre el contenido de los seminarios, especialmente donde teníamos dudas o presentábamos dificultades para comprender un tema. Por esas razones, les dedicó esta tesis, para que observen que es posible llegar a la meta, todos somos capaces de hacerlo, sólo falta un poco más de esfuerzo y constancia para el estudio; espero que esto sea un estímulo para que ustedes sean los próximos en llegar a esta parte del proceso de formación.

ÍNDICE

	PÁGINA
INTRODUCCIÓN.....	7
CAPÍTULO 1. LA RACIONALIDAD SIMBÓLICA, FUNDAMENTO DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN.....	11
1.1 Las ciencias sociales o ciencias del espíritu.....	11
1.2 Concepto de paradigma.....	12
1.3 Tipos de investigación educativa.....	13
1.4 La investigación cualitativa.....	16
1.5 Investigación acción.....	17
1.5.1 Características.....	20
1.5.2 Fases.....	21
a) Diagnóstico.....	22
b) Planificación (Plan de acción).....	23
c) Puesta en práctica del plan de acción.....	24
d) Reflexión.....	24
e) Replanificación.....	25
CAPÍTULO 2. EL DIAGNÓSTICO.....	26
2.1 Contextualización.....	26
2.2 Aplicación de los instrumentos para la recopilación de información.....	30
2.3 Problematización.....	41
2.4 Delimitación.....	41
2.5 Propósito general.....	42
2.5.1 Propósitos específicos.....	42
CAPÍTULO 3. EL LENGUAJE ORAL EN PREESCOLAR.....	44

3.1 Concepto de desarrollo.....	44
3.2 Paradigmas en psicología de la educación: teorías de aprendizaje.....	45
3.2.1 Conductista.....	46
3.2.2 Humanista.....	47
3.2.3 Cognitivo.	48
3.2.4 Psicogenético.....	49
3.2.5 Sociocultural.....	51
3.3 Concepto de lenguaje.....	55
3.4 Las habilidades básicas.....	56
3.5 Principios básicos del desarrollo del lenguaje.....	58
3.6 Teorías sobre el desarrollo lingüístico.....	59
3.7 Etapas de la adquisición y/o desarrollo del lenguaje hablado.....	60
3.8 Componentes del lenguaje oral.....	64
3.8.1 Los sonidos del lenguaje.....	64
3.8.2 Léxico-semántico.....	66
3.8.3 Morfosintáctico.....	67
3.8.4 Uso del lenguaje en distintos contextos.....	69
3.8.4.1 La conversación en el salón de clase.....	70
3.9 La comunicación en el aula y su relación con el desarrollo del lenguaje de los alumnos	71
CAPÍTULO 4. PLAN DE ACCIÓN Y SU APLICACIÓN.....	76
4.1 Propósitos del plan.....	77
4.2 Estrategias de acción.....	77
4.3 Planificación de acciones.....	78
4.4 Aplicación de estrategias.....	87

CAPÍTULO 5. REPLANIFICACIÓN.....	100
5.1 Replanificación de estrategias.....	100
5.2 Replanificación de acciones.....	103
5.3 Aplicación de acciones de la replanificación.....	108
5.4 El análisis y la reflexión sobre la expresión oral.....	118
5.4.1 Participación.....	118
5.4.2 Interacciones.....	122
5.4.3 Diálogo.....	125
5.4.4 Turnos del habla.....	127
5.4.5 Actitudes de los alumnos.....	130
5.4.6 Expresión no verbal.....	132
5.4.7 Expresión oral.....	135
REFLEXIONES FINALES.....	139
FUENTES DE INFORMACIÓN.....	144
ANEXOS	
APÉNDICES	

INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo se trata de exponer el proceso de investigación que se llevó a cabo para indagar sobre el aspecto de lenguaje oral, del campo formativo lenguaje y comunicación, marcado en el Programa de Educación Preescolar 2004 (se utilizó éste programa y no el Programa de Estudio 2011 Guía para la Educadora, porque era el que estaba vigente mientras se estuvo llevando a cabo la aplicación de estrategias), como una forma de apoyar el desarrollo lingüístico de los pequeños de este nivel educativo.

Partiendo de la idea de que el profesor debe ser un investigador de su propia práctica docente, se diseñó una investigación de campo, en la cual intervendrían profesor y alumnos, principalmente, pero también se apoyó en opiniones del colectivo docente y padres de familia. El tema se delimitó de la siguiente manera: “El desarrollo del lenguaje oral en el nivel preescolar”.

Desde este momento, es preciso señalar que la temática tratada fue resultado del diagnóstico y el problema central, desde el cual valorar la importancia que tiene este aspecto en la enseñanza para poder favorecerlo mediante situaciones didácticas que posean verdaderos propósitos educativos (ello con base en la triangulación de la información recopilada), que permitan a los pequeños avanzar en el desarrollo de las habilidades comunicativas de hablar y escuchar.

La problemática central es en cuanto a la capacidad de expresarse con confianza ante compañeros y la educadora, el respeto de turnos y el uso correcto del lenguaje, y se determinó la cuestión de cómo apoyar el desarrollo del lenguaje.

El soporte de este proceso se encuentra ubicado en la investigación-acción, la cual supone que el profesor desde su campo de acción, que es el aula escolar, es capaz de profundizar en el estudio y análisis de alguna problemática que detecte en su grupo para buscar una solución, y desde su labor docente mejorar su intervención a través del diseño y aplicación de estrategias, para así lograr un cambio y transformar su realidad.

El propósito central es promover en los alumnos el desarrollo de las habilidades lingüísticas de hablar y escuchar mediante actividades didácticas de intercambio verbal, para favorecer el desarrollo del lenguaje oral.

La teoría de aprendizaje que da sustento a esta investigación, es el paradigma sociocultural de Vigotsky, el cual afirma que el aprendizaje se da en la interacción y que, de hecho, son las interacciones sociales las que permiten el desarrollo del lenguaje oral.

Los resultados más relevantes de la investigación se observaron respecto a la participación y las actitudes asumidas por los niños en las actividades, ya que al aplicar actividades específicas del aspecto de lenguaje oral, los pequeños se muestran muy interesados en jugar, dar información o hacer intervenciones de manera colectiva aportando sus experiencias, a la vez, expresan dudas producto de sus inquietudes, y son capaces de respetar los turnos del habla; en todas esas situaciones ponen en juego las habilidades que se pretende desarrollar.

No obstante, este informe también presenta ciertas limitaciones, como el hecho de no haber trabajado con un solo grupo, ya que debido a un cambio de escuela, las estrategias de intervención se aplicaron con tres grupos distintos, por tal motivo no se delimitó más la temática y no se menciona en ella grado ni grupo escolar.

El informe está organizado en cinco capítulos: el primero se refiere a la metodología elegida, en este caso, la investigación-acción para dar seguimiento al proceso investigativo; en el segundo se presenta el diagnóstico de la problemática a desarrollar, a partir de la cual se busca hacer una triangulación con elementos teóricos; por lo que en el tercero se hace referencia al desarrollo del lenguaje oral en el nivel preescolar de manera teórica, en el cual se exponen ideas de distintos autores; mientras tanto, en el cuarto capítulo se presenta el plan de acción y su puesta en práctica; en el capítulo cinco se presenta la replanificación de la intervención.

En el capítulo uno, llamado: la racionalidad simbólica, fundamento de la investigación-acción, se habla de las ciencias sociales, se define el concepto de paradigma, así como los tipos de investigación educativa. Se menciona un poco sobre la investigación cualitativa, rasgo característico de la investigación simbólica; además de que se precisan las fases que se seguirán en el proceso de investigación.

En el capítulo dos, se inicia con una descripción contextual, de lo macro a lo micro, se describe la aplicación de los instrumentos para la recopilación de información y su respectiva interpretación, se estructura la problematización del tema, se define el problema central y los propósitos (general y específicos) que se persiguen con la investigación.

En el capítulo tres, se presentan diversas cuestiones sobre el desarrollo del lenguaje: concepto de cada uno de estos elementos, se habla de habilidades, principios básicos, teorías sobre éste desarrollo, etapas, componentes (fonológico, léxico-semántico, morfosintáctico y pragmático, dentro de éste último hace referencia de manera especial a la conversación en clase, con fines didácticos); y la relación que existe entre la comunicación en el aula y la temática.

En el capítulo cuatro, se definen los propósitos, las estrategias, así como la planificación de acciones, la cual es presentada de manera sintética en una tabla. Además, se muestra la puesta en práctica del plan de acción y la evaluación de las actividades aplicadas.

El capítulo cinco presenta la replanificación de estrategias de intervención, para lo cual se muestra un cuadro con la planificación de acciones y luego se describe la aplicación de las mismas. Al final de éste se expone sobre la fase de reflexión, en la cual se habla de categorías de análisis de la expresión oral, donde se expresan las reflexiones como producto del proceso de la investigación.

Por último, se mencionan unas reflexiones finales, que son complementarias a las expuestas en el último capítulo. Cierra la tesis con las fuentes de información respectivas, anexos y apéndices.

CAPÍTULO 1. LA RACIONALIDAD SIMBÓLICA, FUNDAMENTO DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

1.1 Las ciencias sociales o ciencias del espíritu

La investigación educativa parte de las ciencias sociales o también llamadas ciencias del espíritu; éstas, a diferencia de las naturales, desde un principio se han dedicado al estudio del hombre como ser histórico y social, estudian lo que radica en la parte interna, de manera especial la autoconciencia humana.

A finales del siglo XIX, W. Dilthey vio la necesidad de separar o diferenciar las ciencias sociales de las naturales, e introdujo el término “ciencias del espíritu” para referirse a las primeras, a las que trató de fundamentar, afirmando que el objeto de éstas no es lo externo al hombre sino el medio en que está inserto; esto hace que pueda captar su mundo histórico-social como desde dentro (MARDONES, 1987; 57).

Por otro lado, Weizsäcker también estableció algunas diferencias entre las ciencias naturales y las ciencias del espíritu, al respecto de estas últimas, señala que estudian al hombre y le toman como él mismo se conoce: como alma, conciencia, espíritu; se proponen la difícil tarea de hacer objeto de conocimiento al sujeto en su subjetividad (MARDONES, 1987; 68).

Las ciencias del espíritu, así como las ciencias naturales, requieren de un método científico en el cual, a pesar de las diferencias existentes, ambas pueden coincidir en acciones como explicaciones, predicciones y experimentos (experimentación /comprobación de hipótesis), ya que dichas actividades se hacen presentes en los dos tipos de ciencia (MARDONES, 1987; 59). Esta unidad del método fue propuesta por K. R. Popper, cuya idea fundamental es el principio de falsación o demostración del error, lo cual permite el criterio de demarcación de las teorías (distinguir ideas científicas y metafísicas).

Popper creía que el método científico se desarrolla en forma de triada: problema-conjetura-refutación, pues se formulan hipótesis, éstas se experimentan, se deduce algún pronóstico y se contrasta con los resultados de la experimentación (MARDONES, 1987; 61). Este resultado es la selección de las suposiciones que han superado los experimentos o la eliminación o refutación de aquellas que no los han superado y quedan rechazadas.

1.2 Concepto de paradigma

Al realizar una investigación educativa se debe elegir una forma de racionalidad o paradigma, también llamado método de investigación, pero antes de hablar de esos términos es preciso mencionar a qué se refiere la noción de racionalidad, según Saavedra:

“Ésta puede entenderse como la expresión racional de un contenido, un criterio o una serie de criterios para formular juicios y sustentar una actitud; también puede ser la expresión de determinados criterios que pueden modificarse si cambian los contextos y como una manera de adoptar los criterios que se consideren más adecuados en casos específicos” (MEDINA, 2003; 31).

Un paradigma es una concepción particular que pretende establecer un modelo a seguir en la investigación científica. El que predomine en un recorte de la realidad determina y valida los criterios por los cuales la investigación científica debe considerarse aceptable, y en base a ello establece cuales son las teorías y leyes que se tienen como válidas, así como cuales problemas y métodos de solución son reconocidos científicamente. Además, implica una relación que se caracteriza por la inclusión, conjunción, disyunción y exclusión entre cierto número de nociones.

Un cambio de paradigma es un cambio en la forma de ver el mundo, ya que esto implica ver las cosas de manera diferente; a su vez, los modelos determinan cambios en la experiencia. De hecho, la investigación científica puede

cambiar su racionalidad debido al descubrimiento de nuevos ejemplos o por nuevos marcos epistémicos; una característica en la transición de un prototipo a otro es la aceptación o el rechazo de conceptos, ideas o temas que no forman parte de la cultura científica dominante en determinado momento.

Thomas Kuhn define el término paradigma al expresar: “es lo que los miembros de una comunidad científica comparten, y de manera recíproca, una comunidad científica consiste en hombres que comparten un paradigma” (MARDONES, 1987; 124).

Esta definición da a entender que un paradigma son los criterios a seguir por la ideología que es compartida en un grupo, de acuerdo a sus intereses científicos.

1.3 Tipos de investigación educativa

Saavedra, haciendo referencia a Popkewitz (citado en MEDINA, 2003; 35), afirma que la investigación educativa puede sustentarse en tres distintas racionalidades o paradigmas: la teoría analítica de la ciencia, la simbólica y la crítica. La racionalidad de la teoría analítica de la ciencia, también llamada paramétrica, positivista o socioempírica, tiene como una de sus características que los conceptos y las teorías que explican los hechos son externos a la experiencia de los investigadores.

De acuerdo con el autor ya mencionado en el párrafo anterior (citado en MEDINA, 2003; 36), esta racionalidad sostiene que:

- La finalidad de la ciencia social es igual a las demás ciencias; por lo que el conocimiento acerca del hombre debe ser analítico, basado en la observación.
- Se busca seguir un orden lógico en el que se dé: la observación, la hipótesis, la experimentación y se llegue a establecer una ley.
- La teoría debe ser universal, no se vincula a un contexto específico ni a las circunstancias en que se hacen las generalizaciones.

- La cientificidad implica la neutralidad de la teoría; ésta se limita a describir las relaciones entre los hechos.
- Se manejan variables, pero se estudian de manera independiente unas de otras.
- El conocimiento formalizado exige que se aclaren y precisen las variables antes de iniciar la investigación.
- Los modelos matemáticos y la lógica formal son elementos esenciales: se utilizan métodos estadísticos.
- La descripción y la explicación son las dimensiones principales.

La investigación paramétrica se basa en la observación, descripción y explicación de los hechos, de manera externa, ya que el investigador no se involucra dentro del proceso; además en este paradigma se hace énfasis en obtener resultados buenos en términos de eficacia; se realizan muchas generalizaciones al explicar los fenómenos o problemas después de haber concluido el proceso de investigación.

Por otra parte, la investigación crítica implica acudir a las distintas disciplinas de la ciencias sociales para poder indagar la realidad social; para realizarla se requiere una actitud abierta, racional, para que el investigador sea capaz de influir y transformar la realidad.

“La investigación crítica o también nombrada dialéctico-constructiva sustenta que la transformación del conocimiento en conciencia implica la ruptura de la condición subalterna y marginal de los sujetos, así como que ello es posible a través de prácticas que busquen formar conciencia en la perspectiva de la capacidad de pensar; la capacidad para alejarse de las prácticas cotidianas cristalizadas y capacidad para reaccionar frente al medio y frente a las circunstancias históricas y sociales y las propias de la formación, que requieren saber pensar el saber” (Saavedra, citado en MEDINA, 2003; 50).

En el anterior concepto de dialéctica, se requiere realizar una transformación notable de la realidad, para ello es necesario que el investigador se

asuma como un agente activo, consciente, capaz de realizar cambios y aportaciones en su realidad social.

Por su parte la racionalidad simbólica o interpretativa, concibe que la realidad se crea y se mantiene a través de las interacciones simbólicas y pautas de comportamiento, así como que la interacción de los individuos genera y mantiene las normas que rigen la vida social. En esta racionalidad la teoría busca la identificación de las normas que subyacen a los hechos sociales y los gobiernan. Al respecto, Escudero afirma: “la investigación interpretativa pretende descubrir pautas, patrones y regularidades que permitan comprender el sentido, el significado y la construcción personal y social que los sujetos mantienen en los contextos educativos en los que funcionan (1990; p.7).

De acuerdo con Saavedra, la ciencia simbólica desarrolla teorías descriptivas neutrales sobre los fenómenos sociales, las cuales no se consideran catalizadoras para la transformación social, sino contemplativas y separadas de las situaciones sociales (MEDINA, 2003; 40). Aunque se considera que a la ciencia no le compete el cambio social, las concepciones que subyacen en la sabiduría tienen implicaciones políticas y prácticas, ya que la finalidad de la investigación interpretativa es hacer objetiva la realidad mediante la reflexión, y en la medida de lo posible intenta realizar algún tipo de transformación del entorno.

La investigación simbólica o interpretativa es sin duda cualitativa, ya que no se basa simplemente en dar a conocer datos estadísticos, observaciones y descripciones sino que pretende establecer relaciones que permitan dar respuesta a una problemática de tipo social, para llegar a su comprensión, al mismo tiempo que se propone una transformación. A continuación se mencionan algunas características sobre la metodología cualitativa, así como el procedimiento que se sigue al realizar una investigación de este tipo.

1.4 La investigación cualitativa

La investigación cualitativa, de acuerdo con la definición de Pérez Serrano (citado por ALBERT, 2007; 146) se considera un proceso activo, sistemático y riguroso de indagación dirigida en el cual se toman decisiones sobre lo investigable en tanto está en el campo de estudio. El foco de atención de los investigadores se encuentra en las descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables incorporando la voz de los participantes, sus experiencias, actitudes, creencias y reflexiones tal como son esperadas por ellos mismos.

Algunas de sus características son: carácter exploratorio y descriptivo, diseño emergente, muestreo intencional, la recogida de datos se da en situaciones naturales con métodos cualitativos, el investigador es considerado instrumento principal, el análisis de datos es inductivo.

“El enfoque cualitativo se basa en la fenomenología, observación naturalista y sin control, subjetivismo próximo a los datos, fundamentado en la realidad, orientado a los descubrimientos, exploratorio, expansionista, descriptivo, inductivo, orientado al proceso, con datos reales y profundos, no generalizable y con realidad dinámica. Su propósito es reconstruir la realidad tal y como la observan los actores de un sistema social previamente definido. La finalidad es el análisis, comprensión y valoración de situaciones específicas y la resolución de los problemas que en ellas se plantean” (ALBERT, 2007; 171-172).

Las fases de la investigación cualitativa, según Albert (2007; 160) son cuatro: preparatoria, de trabajo de campo, analítica-informativa y elaboración del informe. En la primera fase hay dos etapas: de reflexión y de diseño y planificación. En esta se elige el tema, se especifican las razones para tratarlo, se realiza una búsqueda de información, para hacer la fundamentación y perspectiva teórica donde basar la investigación (marco teórico), selección de escenarios y método de trabajo. En el trabajo de campo hay dos etapas: acceso al campo y recogida de datos; en la primera se pueden utilizar dos estrategias: el vagabundeo

y la construcción de mapas. En la segunda se requieren técnicas de recolección de información de tipo interactivo. El análisis comienza con la recogida de datos y continúa durante todo el proceso. La última etapa es la presentación y difusión de los resultados, la finalidad es situar al lector en el contexto con sus múltiples realidades y permitirle interactuar cognitiva y emocionalmente con los datos presentados.

La racionalidad simbólica también suele denominarse hermenéutica, interpretativa; este paradigma, de acuerdo con Saavedra, citado en Medina, tiene varias propuestas teórico-metodológicas: fenomenología, etnografía, etnometodología, método biográfico, investigación participativa (2003; 36). Dentro del paradigma simbólico se describe en qué consiste la etnografía y la investigación participativa ó también conocida como investigación-acción.

La etnografía, de acuerdo con palabras de Saavedra, es un método de investigación por el que se aprende el modo de vida de una unidad social concreta: descripción o reconstrucción analítica de carácter interpretativo de la cultura, formas de vida y estructura social de un grupo determinado (MEDINA, 2003; 37). La etnografía trata de comprender las relaciones que se establecen en un grupo de personas; para ello se basa en la observación directa, como medio principal para recoger información y recurre a la descripción y narración, al verificar teorías. Para la recogida de información se utilizan técnicas como la observación participante, la entrevista, y se utilizan instrumentos como el diario de campo, principalmente. Lo más importante en este método es hacer una triangulación experiencia-teoría-experiencia y saber interpretar, organizar o categorizar la información.

1.5 Investigación-acción

La investigación-acción forma parte de la racionalidad simbólica o investigación interpretativa, ya que busca comprender a profundidad, explicar una problemática social, así como encontrar algún tipo de solución.

La investigación-acción se caracteriza por su naturaleza ambigua y heterogénea, admite una variedad de usos e interpretaciones y carece de criterios claves y concretos para delimitar la gran variedad de orientaciones metodológicas que reclaman para sí (ALBERT, 2007; 221).

A continuación se presentan algunas definiciones de diversos autores acerca de la investigación-acción.

El término investigación-acción fue acuñado por Lewin. Este hombre defendió la indagación básica resaltando la aplicación práctica, pues creía que es imposible entender el conocimiento humano fuera de su entorno y su ambiente; él describió una forma de exploración que podía ligar el enfoque experimental de la ciencia social (a través del estudio de un problema en un contexto determinado) con programas de acción benéficos que respondieran a los problemas generales principales de entonces, y argumentaba que se podían lograr de manera simultánea avances teóricos y cambios sociales (VIDAL Y MICHELENA, 2007, http://bvs.sld.cu/revistas/ems/vol21_4_07/ems12407.html Fecha de consulta: 05-04-10).

Para Elliot, la investigación-acción es el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción misma; en esta averiguación las teorías no se validan de forma independiente para aplicarlas luego a la práctica, sino a través de la misma (ALBERT, 2007; 222).

Stenhouse, concibe a la investigación-acción, como una forma de investigación en la acción, a través de un modelo curricular, de tal manera que sea el profesor quien se convierta en investigador de la propia escuela y su práctica docente, para entenderla y lograr los cambios pertinentes en la enseñanza (<http://es.wikipedia.org/wiki/Investigaci3n-acci3n>; fecha de consulta: 12-04-10).

Kemmis, por su parte, define a la investigación-acción como una forma de indagación introspectiva colectiva, emprendida por participantes en situaciones

sociales, con objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas generales o educativas, así como la comprensión de esas experiencias y de las situaciones en que éstas tienen lugar (RICO <http://www.monografias.com/trabajos35/investigación-acción/investigación-acción.shtml> Fecha de consulta: 12-04-10).

Para Schutter, la investigación es la búsqueda de una relación cercana con los seres humanos reales; la investigación acción surge a raíz de la desilusión respecto a la indagación desligada de la realidad y las acciones sociales, así como también en la necesidad de optimizar las relaciones entre investigadores e investigados (RICO <http://www.monografias.com/trabajos35/investigación-acción/investigación-acción.shtml> Fecha de consulta: 12-04-10).

“La investigación-acción es la conjugación de una crítica teórico-epistemológica que rompe con los datos, en base a una reestructuración de elementos innovadores, que provienen de diversas experiencias prácticas y de aportaciones teóricas, donde la práctica se considera como metodología y como enfoque estratégico para la acción”, Saavedra, en (MEDINA, 2002; 41).

De lo anterior, y a manera de síntesis puede decirse que la investigación-acción es un método de investigación cualitativa, muy utilizado en los procesos de transformación, con el fin de estudiar, controlar y lograr algunos cambios importantes en el contexto social de aplicación; es una alternativa que se aplica en entornos académicos donde existe una gran vinculación entre teoría y práctica, y se producen espirales cíclicas de planeación, acción, observación y reflexión.

De acuerdo con Saavedra (citado en MEDINA; 2003; 41), el objetivo central de la investigación-acción es que los participantes cumplan el papel de sujetos-objetos del proceso investigativo, se expliquen a sí mismos la realidad social y se capaciten para planificar y desarrollar acciones que lleven a transformar ese contexto con la intención de que se satisfagan las necesidades identificadas.

El fundamento de la investigación-acción es la epistemología de la praxis, pues rompe con la dicotomía teoría-práctica y afirma que la producción del conocimiento científico se logra al transformar la realidad. Esta investigación constituye un proceso educativo y de formación donde los participantes van descubriendo su propia realidad, las características de sus problemas y van proponiendo alternativas para solucionarlos, ello al emplear la reflexión crítica. Saavedra, citado en (MEDINA; 2003; 41).

1.5.1 Características

De acuerdo con Pérez Serrano (citado en ALBERT, 2007; 222-223) algunas características de la investigación-acción son:

- Propone una transformación y mejora de la realidad social.
- Se orienta a la mejora de la práctica educativa y del propio investigador.
- Se sigue una espiral de ciclos de planificación acción, observación, reflexión y replanificación.
- Se orienta a crear grupos de personas reflexivas y autocríticas.
- Es participativa.

Otras características generales y complementarias a las ya mencionadas son:

- Considera que la ciencia es un producto cultural y responde a necesidades sociales y objetivos concretos.
- Posee un doble carácter; es un enfoque investigativo y una metodología de investigación, aplicada a estudios sobre realidades humanas.
- Observa la realidad y por ello, nace de la experiencia, pues se realiza un diagnóstico sobre el contexto y la problemática que se estudie.
- Después de efectuado el diagnóstico, se recurre a elementos teóricos para relacionar y contrastar teoría y práctica.

- Se aplican diversas actividades en las cuales se proponen soluciones, y se obtienen resultados; si éstos no son los esperados o no son positivos se reprograman actividades para aplicar y volver a analizar.

Desde este momento sólo se hace referencia a la investigación-acción para tratar el tema: “El desarrollo del lenguaje oral en el nivel preescolar”. En esa metodología se hablará de distintos momentos, que incluyen: planificar, actuar, observar, reflexionar, replanificar, ya que por esas características, se consideró adecuada para abordar el tema mencionado, porque se observó la problemática, se realizó un diagnóstico, en base a ello se planificó y realizaron diversas actividades que favorecieran el desarrollo del lenguaje oral, así como que se recogió la información necesaria para hacer una evaluación del plan realizado; luego de obtener resultados en la aplicación del mismo, en la fase de replanificación se volvió a planificar las actividades que se requirieron para complementar el proceso investigativo.

Por todas las características mencionadas anteriormente, se eligió la metodología de la investigación-acción, ya que se espera contar con elementos tanto empíricos como teóricos para hacer una interpretación de la realidad de los alumnos, de su contexto, sus oportunidades de aprendizaje, sus habilidades lingüísticas; dicho análisis ha de permitir realizar una transformación en las prácticas educativas y, en general, en la práctica docente, que impacte positivamente en los niños; es decir, no se trata sólo de describir la temática y tener datos sobre lo que se observa del tema, sino de actuar, llevar a cabo acciones que permitan hacer cambios en la forma de trabajar con los pequeños, a fin de ofrecer una atención adecuada que favorezca su progreso lingüístico, y en definitiva, su desarrollo integral.

1.5.2 Fases

El concepto tradicional del modelo de investigación-acción de Lewin considera que ésta se constituye en tres momentos: la planificación, la concreción

de hechos y la evaluación. Sin embargo, es interesante resaltar cómo las fases del método son flexibles, ya que permiten abordar los hechos sociales como dinámicos y cambiantes, por lo tanto están sujetos a los cambios que el mismo proceso genere. De tal forma que a partir de un diagnóstico, se realiza la planificación de acciones, se lleva a cabo la ejecución y posteriormente se hace una evaluación de la intervención, para luego volver a planificar otras acciones en caso necesario.

Sobre este mismo aspecto de las fases de la investigación, de acuerdo con Pérez Serrano, para elaborar proyectos de carácter social, en este caso de investigación educativa, hay que tener en cuenta cuatro fases: diagnóstico, planificación, aplicación-ejecución y evaluación (PÉREZ, 2008; 35).

A partir de la racionalidad de la investigación se definen a continuación las fases que se determinaron seguir en la investigación acción: diagnóstico, planificación o plan de acción, la aplicación o puesta en práctica (del plan de acción), evaluación (se incluyó en la puesta en la aplicación del plan), reflexión y replanificación. A continuación se menciona en qué consiste cada una de estas fases.

a) **Diagnóstico**

Esta fase es el inicio de toda investigación, y como punto de partida se debe prestar una atención especial para definir claramente el problema que se tratará así como los objetivos o propósitos que se pretenden lograr.

Siguiendo a Pérez, el diagnóstico de la realidad es una fase de gran importancia, ya que permite ubicar los principales problemas, desempeñar sus causas de fondo y ofrece vías de acción para irlos resolviendo (2008; 39).

Una vez que se ha identificado el significado del problema que será el centro del proceso de investigación, y habiendo formulado un enunciado del mismo, es

necesario realizar la recopilación de información que permitirá un diagnóstico claro de la situación. La búsqueda de información consiste en recoger diversas evidencias que permitan hacer una reflexión a partir de una mayor cantidad de datos. Esta compilación de la búsqueda debe expresar el punto de vista de las personas implicadas, comunicar sobre las acciones tal y como se han desarrollado y, por último, informar introspectivamente sobre las personas implicadas, es decir, cómo viven y entienden la situación que se investiga. En síntesis, esta evaluación inicial es el análisis reflexivo que lleva a una correcta formulación del problema y a la recopilación de datos necesaria para una buena valoración y representa al camino hacia el planteamiento de líneas de acción coherentes.

En este diagnóstico, es importante destacar como una ayuda inestimable para la riqueza de la información y para su contrastación, el poder contar con una visión proporcionada desde fuera de la organización. En esta fase de la investigación, se realizó la contrastación de la información recopilada, con la teoría sobre el tema.

En el diagnóstico se debe dejar claro el problema a resolver, para ello es necesario hacer una delimitación a la temática. Además, se debe contextualizar el tema, se revisa bibliografía para contrastar con información recopilada en el campo, y finalmente debe preverse la población involucrada en la investigación y todos los recursos necesarios.

b) Planificación (Plan de acción)

Una vez que se ha realizado el análisis e interpretación de la información recopilada en el diagnóstico y siempre a la luz de los objetivos que se persiguen, se está en condiciones de visualizar el sentido de los mejoramientos que se desean. Parte de este momento es, por consiguiente, pensar en diversas alternativas de actuación y sus posibles consecuencias a la luz de lo que se comprende de la situación, tal y como hasta el momento se presenta.

La reflexión, que se vuelve prospectiva, es la que permite llegar a diseñar la planificación de actividades, una propuesta de cambio y mejoramiento. Del mismo modo, es necesario en este momento definir un diseño de evaluación de la misma. Es decir, anticipar los indicadores y metas que darán cuenta del logro de la propuesta.

El plan de acción debe contener aspectos esenciales como las razones de la elección del tema, el grupo de acción y las condiciones para el trabajo, las razones para los cambios que se plantean, los objetivos que se estarán trabajando, las relaciones con otras personas, el control de los cambios.

c) Puesta en práctica del plan de acción

Una vez diseñada la propuesta de acción, ésta es llevada a cabo por las personas interesadas. Es importante, sin embargo, comprender que cualquier propuesta a la que se llegue tras este análisis y reflexión, debe ser entendida en un sentido hipotético, es decir, se emprende una nueva forma de actuar, un esfuerzo de innovación y mejoramiento de la práctica que debe ser sometida permanentemente a condiciones de análisis, evaluación y reflexión.

En esta fase se llevará a cabo el plan de acción, y al mismo tiempo se observará cómo funciona. Esa observación debe ser cotejada, organizada, analizada e interpretada. Las observaciones se pueden registrar en informes narrativos como notas y/o diario de campo.

d) Reflexión

Todo este proceso, que comenzaría otro ciclo en la espiral de la investigación acción, va proporcionando evidencias del alcance y las consecuencias de las acciones emprendidas, y de su valor como mejora de la práctica. En esta fase se analiza, se sintetiza, se hacen interpretaciones y se obtienen conclusiones sobre lo ocurrido en la puesta en práctica del plan.

Es posible incluso encontrarse ante cambios que impliquen una redefinición del problema, ya sea porque éste se ha modificado, porque han surgido otros de más urgente resolución o porque se descubren nuevos focos de atención que se requiere atender para abordar el problema original.

La evaluación debe estar presente al final de cada ciclo, dando de esta manera una retroalimentación a todo el proceso. De esta forma se encuentra en un transcurso cíclico que no tiene fin.

Uno de los criterios fundamentales, a la hora de evaluar la nueva situación y sus consecuencias, es en qué medida el propio proceso de investigación y transformación ha supuesto un cambio, implicación y compromiso de los propios involucrados.

e) Replanificación

Como la investigación-acción se desarrolla siguiendo un espiral de ciclos, esta fase es la última, pero a la vez es con la que se vuelve a iniciar la acción, pues se planifican y ponen en práctica más actividades, hay nuevas observaciones y reflexiones; se lleva a cabo cuando los resultados obtenidos no son los mejores y se pueden modificar las formas de intervención o para ampliar la información que se tiene o se puede llegar a obtener a través de la aplicación de diversas acciones.

CAPÍTULO 2. EL DIAGNÓSTICO

2.1 Contextualización

En la actualidad, el capitalismo y la globalización mundial son dos aspectos centrales que influyen en los diversos ámbitos de las sociedades, como es el aspecto económico, político, social y educativo. De acuerdo con Abad, a continuación se señalan algunas características de la época actual:

“Supremacía del poder financiero, revolución tecnológica e informática, guerra, destrucción /despoblamiento y reconstrucción /reordenamiento, ataques a los Estados-Nación, la consiguiente redefinición del poder y la política, el mercado como figura hegemónica que permea todos los aspectos de la vida humana en todas partes, mayor concentración de la riqueza en pocas manos, mayor distribución de la pobreza, aumento de la explotación y del desempleo, millones de personas al destierro, delincuentes que son gobierno, desintegración de territorios”(2006; 383-384).

Lo anterior se puede resumir en el término globalización y todo lo que ésta trae como consecuencias e implicaciones, la cual está presente en todos los ámbitos de la vida humana, principalmente, en los que se mencionaron al inicio de este apartado.

En el aspecto económico se sabe que los grandes capitalistas a nivel mundial dominan a la población que consume los productos que ofrecen. Los magnos empresarios están apoyados por los capitalistas para echar a andar cada día las empresas transnacionales, que tienen sucursales en varios países, y que se encuentran en las principales ciudades de cada país (aunque también hay productos de esas empresas que llegan a todos los lugares, incluyendo algunos de difícil acceso, por ejemplo la Coca Cola). Lo anterior afecta la economía de los comerciantes que poseen una empresa o negocio pequeño, por ejemplo las

tiendas de abarrotes, porque la gente ya no se abastece en esos pequeños establecimientos comerciales sino que una mayoría de personas se surten en el supermercado, lo cual hace que las ventas de los negocios chicos sean muy bajas.

El aspecto político está muy relacionado con el económico, ya que tanto el poder del estado o gobierno, como el de los grandes capitalistas se concentra en unos cuantos que obtienen privilegios, riquezas económicas o beneficios personales; esos grupos reducidos de personas son las que mandan al resto de la población.

El aspecto social también se ve afectado por la globalización mundial y la influencia de los medios de comunicación masiva, pues las personas pueden llegar a depender de medios de comunicación como la televisión, la cual envía un sinnúmero de mensajes acerca de cómo comportarse, vestir, qué cosas hacer, comprar, pensar, etc.

“Es útil mencionar que la televisión es el principal medio de transmisión /recepción de informaciones y contenidos audiovisuales. La televisión produce un efecto de verdad que legitima sus contenidos frente a la opinión pública, sobre todo por su inmediatez y por su capacidad de presentar indistintamente contenidos reales y ficticiales, entremezclándose ambos polos y confundiendo al espectador con regularidad” (KORIN, 2007;50).

Es por ello que la televisión y otros medios de comunicación masiva han ido invadiendo aspectos de la cultura y las formas de ser de las personas, debido a la influencia que los grupos de poder tienen a través de los distintos medios de comunicación masiva.

En el aspecto educativo se observa cómo en cada país el estado es el que determina los recursos que se destinan para la educación de los niños y jóvenes, o bien para la población en general (se contemplan distintos grupos de edades o

grupos de personas). Pero también se ve la influencia que ejerce el poder político en este rubro, ya que persigue ciertas finalidades para la población mediante los programas educativos que estén vigentes, para desarrollar en los individuos habilidades útiles para la incorporación al mercado laboral (estos fines no siempre se encuentran explícitos en los programas educativos).

Una situación nacional es que en los tres niveles de educación básica, se le brinda especial importancia al aprendizaje de la lectura y la escritura, y se infravalora la relevancia de la expresión oral en el desarrollo infantil; incluso en preescolar existe un debate constante acerca de si debe enseñarse a leer y escribir a los pequeños; dichas circunstancias producen opiniones muy confusas en los padres de familia, a tal grado que pueden llegar a exigir a la educadora que aborde estas cuestiones, cosa que no es común en relación al lenguaje hablado.

En cuanto a la situación estatal y local, la investigación se inició con el grupo de 2°“B”, en el jardín de niños “Lázaro Cárdenas”, ubicado en San José de Gracia, cabecera municipal de Marcos Castellanos, Michoacán. En cuanto al aspecto económico del municipio en general, se puede decir que es en un pueblo desarrollado, las principales fuentes de ingreso son la ganadería y la industrialización de leche en empresas de productos lácteos; además también se tienen talleres de manualidades con azahares, entre otras. En general, existen las fuentes de empleo suficientes para la población local, lo cual permite que las familias no sufran problemas sociales como pobreza extrema, vandalismo, entre otros.

En el aspecto político, el gobierno municipal es el H. Ayuntamiento, que se sostiene económicamente con apoyos de los recursos que salen de las contribuciones de la misma población, así como de subsidios económicos del gobierno estatal y federal. Este gobierno se involucra en el sector educativo, brindando apoyos respecto al personal que labora en las escuelas, de tal manera que apoyan contratando a personas para que cubran algún espacio de apoyo a la

docencia en los centros escolares de la cabecera municipal para mejorar las condiciones de los mismos, así como brindar un beneficio a los padres de familia, ya que no se les pide que hagan aseo en los distintos espacios del plantel porque se mantienen limpios; en el jardín de niños se cuenta con dos elementos de apoyo a la docencia: un intendente y un velador, los cuales reciben sólo un salario de esa parte. En ocasiones, los planteles también reciben apoyos económicos, cuando éstos son solicitados. Este tipo de apoyos permite que el jardín reúna las condiciones necesarias para que exista un ambiente físico agradable para trabajar con los pequeños.

El aspecto social se ve muy influenciado por los medios de comunicación masiva y la globalización, ello se observa en la vestimenta de las personas, específicamente en los productos que utiliza la gente para vestir como ropa, calzado, accesorios, ya que se le otorga mucha importancia a vestirse con “ropa de marca” reconocida internacionalmente, o a usar productos de marcas originales, que son de costo elevado.

Finalmente, en el aspecto educativo, se observa una preocupación y dedicación permanente por parte de los padres de familia y de las autoridades locales para la educación de los pequeños y los jóvenes. Los padres están pendiente para acompañar a sus hijos a la escuela e ir a recogerlos a la hora de salida, así como de apoyarlos en las tareas escolares (de hecho la mayor parte de familias insisten en que se les deje tarea a los pequeños en el nivel preescolar).

El contexto social en que se encuentra el jardín de niños es urbano marginado, ya que su ubicación es en una orilla de la ciudad, en la prolongación de la calle Benito Juárez; cuenta con todos los servicios públicos como agua potable, luz, drenaje, alumbrado público, línea telefónica; la calle principal de acceso al plantel está pavimentada, las demás no lo están. Es considerado de organización completa; porque cuenta con cuatro docentes, una directora, un

maestro de educación física y una intendente, ésta última persona es quien labora como apoyo de parte del H. Ayuntamiento municipal.

Las instalaciones escolares del jardín de niños son adecuadas y se encuentran en buenas condiciones: los salones son amplios, tienen el mobiliario y el material didáctico indispensable para trabajar con los pequeños; además cuentan con una buena iluminación y ventilación.

El grupo escolar de 2° “B” del jardín de niños “Lázaro Cárdenas”, está integrado por 20 alumnos, de los cuales ocho son niñas y 12 niños, cuyo rango de edades oscila entre cuatro y cinco años. Es un grupo muy heterogéneo, hay una gran variedad de saberes, temperamentos, formas de expresarse y comportarse.

2.2 Aplicación de los instrumentos para la recopilación de información

Se aplicaron varios instrumentos para recoger información, como fueron una encuesta para docentes, una entrevista estructurada a padres de familia y una guía de observación a niños del grupo. La encuesta fue dirigida a cuatro maestras, compañeras del centro de trabajo, y su propósito fue: compartir conocimientos, entre profesoras, sobre el desarrollo del lenguaje oral en los niños de edad preescolar e identificar las prácticas que se realizan para su promoción (Ver Apéndice A).

De la encuesta aplicada se obtuvo que, para definir el lenguaje el equipo docente se refirió a él como una forma de comunicación, la cual favorece que el ser humano se comunique entre sí, así como el conocimiento de las necesidades que tiene cada persona. También se mencionó que existen distintos tipos de expresión a través del lenguaje: oral, escrito, corporal, de señas, mímica. La mayoría coincide en que la lengua oral es la forma de comunicación verbal que se utiliza para tratar y convivir con otras personas.

En cuanto al proceso que siguen los niños en el desarrollo del lenguaje oral se presentaron diversas opiniones: la primera fue que el proceso tiene que ver con

la motivación o estímulos que tiene el pequeño en su medio familiar y las diferentes formas de comunicación. Otro punto de vista fue que es fundamental que los pequeños adquieran un proceso adecuado, como la capacidad que desarrollan al momento de hablar y escuchar, para fortalecer más su vocabulario y comprensión de lo hablado. Además, se mencionó que los chicos van adquiriendo un vocabulario más extenso, formando enunciados más completos. Una opinión distinta fue que el proceso es el siguiente: inician imitando algunas sílabas, aprenden palabras cortas, después empiezan a formar oraciones más precisas y completas.

Los factores que influyen en este desarrollo son, en definitiva: el ambiente familiar, es decir, la relación que se establezca entre padres e hijos, el medio sociocultural en que se desarrolle el niño, la cultura; también tienen influencia otros como el nivel socioeconómico de la familia, la capacidad de integrarse a la sociedad y el valor que se le otorgue a este aspecto del desarrollo en el nivel de educación preescolar.

En relación a las capacidades que los niños ponen en juego al hacer uso del lenguaje oral se sabe que son varias, algunas son: habla, escucha, reflexión, pensamiento, creatividad, memoria, reconocimiento de palabras, motricidad, desenvolvimiento personal, expresión corporal y escrita.

No cabe la menor duda de que el lenguaje oral tiene relación con otras áreas de conocimiento como es la expresión escrita, así como la gráfico-plástica, las matemáticas, identidad personal, exploración del mundo, desarrollo físico, afectividad, ya que es mediante la lengua como se aprende y amplía la comprensión, que sirve para desenvolverse ante la sociedad; viendo al habla como una herramienta necesaria para que los niños se interesen por otros, por conocer todo tipo de temas, así los chicos van construyendo su propio aprendizaje.

En cuanto a la cuestión de cómo debe ser la intervención didáctica en este aspecto del desarrollo, es preciso mencionar varios puntos, que fueron parte de las aportaciones de las compañeras de trabajo:

- Apoyar al niño guiándolo.
- Ayudarle a desarrollar su aspecto de lenguaje oral diciéndole algunas palabras que se le dificulten y pidiendo que las diga correctamente.
- La intervención debe ser muy buena y poner mucha importancia en este aspecto.
- La intervención docente debe ser creativa.
- Debe ser muy necesaria brindándole a los pequeños todo tipo de herramientas, para que vayan construyendo su vocabulario, así como una confianza adecuada para que adquieran constantemente nuevos conocimientos.

En lo referente a las actividades didácticas que pueden favorecer el desarrollo del lenguaje oral en los niños preescolares existe gran variedad, por ejemplo:

- Participación en eventos culturales.
- Dramatizaciones.
- Rimas.
- Trabalenguas.
- Cantos.
- Actividades diversas con cuentos: lectura en voz alta, narración, etc.
- Conversación entre iguales.
- Manejo de palabras correctas.
- La conversación sobre algún tema.

Al interrogar acerca de las actitudes que debe manifestar la educadora para favorecer que los niños desarrollen su lenguaje oral, se destacan las siguientes: brindar confianza a los niños, tener un lenguaje claro sin utilizar palabras

rebuscadas para que los niños entiendan cuando se cuente un cuento o se realice un juego; comprensión, flexibilidad, paciencia, creatividad. Las cualidades siempre deben ser positivas, motivadoras, para que los chicos se interesen por este tipo de actividades y adquieran mejores conocimientos en cuanto a su vocabulario.

En cuanto a la forma en que las profesoras promueven el desarrollo del lenguaje oral en sus alumnos, coinciden en actividades como: pases de lista, cantos, lectura y dramatización de cuentos, identificación de fecha, dar indicaciones para las actividades, dialogar todo el tiempo con ellos sobre el tema del que se esté hablando.

Hay una opinión acerca de que la comunicación oral se da a través de la conversación informal, el diálogo dirigido, el cuento, la intervención de situaciones, la narración, descripción, el canto, los trabalenguas, las rondas y juegos sonoros; la declamación y la dramatización (SOLCHAGA y SOLCHAGA, 1981; 7-8).

De acuerdo los autores citados, las educadoras encuestadas otorgan mayor importancia a las actividades lúdicas de lenguaje como son: cantos, lectura y dramatización de cuentos, y se valoran menos otras actividades como el diálogo o la conversación entre profesor y alumno (s).

A manera de síntesis, las docentes encuestadas reconocieron la importancia del lenguaje oral como una forma de comunicación interpersonal, así como la relevancia de atenderlo a través de actividades diversas y el papel fundamental que tiene la intervención de la educadora, su actitud; ya que es, en primer lugar, un modelo lingüístico para sus alumnos.

Por otro lado, se aplicó una entrevista estructurada a la mitad de los padres de familia de los niños del grupo escolar (Ver Apéndice B), con el fin de identificar sus saberes y expectativas respecto al desarrollo del lenguaje de sus hijos en el jardín.

A propósito de la entrevista, cabe mencionar que un principio básico en la investigación es que los individuos estudiados deben estar lo mejor informados que sea posible acerca de los propósitos y las actividades de investigación que se llevará a cabo y lo más protegidos que sea posible de cualquier riesgo (WITTROCK, 1997; 250).

Conforme a lo anterior, al solicitar apoyo para contestar la entrevista se informó a los padres de familia sobre el propósito de la investigación y el sentido de la misma, explicando la importancia de contar con su colaboración para obtener información, la cual es manejada de manera confidencial, por lo que no hubo ningún inconveniente o inconformidad por parte de las personas entrevistadas, que en realidad fueron 10 madres de alumnos del grupo.

Las conclusiones de la información recabada a través de las entrevistas fueron las siguientes: todas las madres de familia entrevistadas coincidieron en que el lenguaje oral es una forma de comunicación, que permite que las personas se comuniquen mediante la voz y que esa manera es mejor que si sólo se usaran señas; alguien comentó que éste sirve para saludarse entre sí y dirigirse a los niños.

En la segunda pregunta hubo diversas respuestas respecto a los factores que influyen en el desarrollo del lenguaje oral; una señora opinó que interviene el ejemplo que se dé a los niños, porque aprenden de lo que ven hacer a los adultos y a otros más grandes, ella misma dijo que también tiene que ver la estimulación que se brinde a los pequeños, ya que pueden estimularlos con juegos, canciones, cuentos. Otra expresó que influye el ejemplo que se dé a los chicos, es decir, el modelo de habla que se dé, por decir el hablar claro para que ellos aprendan, por otra parte ella reconoce que también ejercen mucha influencia la radio, específicamente la música y la televisión, porque se escuchan muchas formas de hablar a diversas personas. Una más expresó que el propio lenguaje, argumentando que cada niño es diferente, ella hizo una comparación entre dos de

sus hijos en cuanto al aprendizaje de la lengua; refiriéndose a las diferencias individuales.

En cuanto a las dificultades que pueden presentar los chicos cuando están adquiriendo el lenguaje, se mencionaron nuevamente las diferencias individuales, ya que varias señoras recordaban cómo uno de sus hijos había aprendido a hablar a temprana edad y a otro le había costado más trabajo y tiempo aprender; una señora dijo que los pequeños que observan problemas en su casa tienen dificultades para comunicarse, por decir si escuchan peleas, riñas, eso les afecta mucho porque se cohíben, no saben expresar con palabras cómo se sienten y además crecen pensando que de esa manera deben comunicarse. Otra señora respondió que un problema era que muchos niños, igual que su hijo de 5 años, no podían pronunciar la letra “R”, y comentó que a una sobrina tuvieron que llevarla con una psicóloga para recibir terapia de lenguaje, en la cual una de las acciones consistía en poner a la niña a que hiciera ejercicios con la lengua.

Otro tipo de dificultades más comunes que se mencionaron es cuando no pueden pronunciar o decir correctamente algunas palabras y eso provoca que personas ajenas al seno familiar no les entiendan, es decir que no se den a entender por otras personas.

En la pregunta del apoyo que los padres de familia brindan a sus hijos cuando están aprendiendo a hablar, la idea general que expresaron es que los apoyan principalmente escuchándolos, platicando con ellos y haciendo correcciones en algunas palabras que dicen incorrectamente debido a los procesos de simplificación del habla, que atraviesan en distintas edades, por ejemplo: si un niño dice mal una palabra, la mamá repite la palabra correctamente: ella cambia “cacetín” por calcetín, lechita por leche, “chochomil”, por chocomilk. Otro tipo de apoyo es cuando las madres le dicen a sus hijos que pidan las cosas por su nombre, es decir que nombren a cada cosa, para que no tengan que pedirlo con señas, sino hablando. Una señora dijo que la forma en que ella los

apoya es corrigiéndolos, por ejemplo de que no digan malas palabras o la forma de dirigirse a otras personas; esa misma reconoce que algunas veces alienta a sus niños haciéndoles saber que hicieron bien al hablar de manera correcta, o cuando piden las cosas por favor y agradecen.

Por lo que se refiere a lo que creen que es importante que aprendan del lenguaje oral, manifestaron que se expresen a través del habla, que sepan hablar bien, en primer lugar para darse a entender por otros personas que no los conocen tanto como la mamá, que es con quien permanecen la mayor parte de tiempo; si no saben hablar o no lo hacen bien, no le van a entender. Por otro lado, una señora comentó que es importante que se expresen, que hablen acerca de sus sentimientos, porque a veces lloran o están tristes y no se sabe con certeza qué les pasa.

Sobre las oportunidades que brindan a sus hijos para que se expresen, las madres de familia iniciaron comentando que los niños hablan todo el día; sin embargo las oportunidades que ellas les brindan se mencionaron de la siguiente manera: cuando las mamás recogen a sus hijos del jardín de niños o ya estando en casa les preguntan cómo les fue en la escuela, qué cosas hicieron, a qué jugaron con sus amigos, una señora comentó que siente que con esas preguntas los chicos empiezan a comunicarse, a decir qué les pasa, a externar sus pensamientos, y además ella observa la capacidad que tienen para recordar actividades realizadas. Otros momentos en que los padres dialogan con sus hijos es cuando están comiendo juntos por la tarde, es decir cuando se reúnen en familia a comer y antes de dormir, cuando los niños ya están acostados.

Al preguntar ¿para qué sirve la escuela? Las madres de familia respondieron que sirve para que se desarrollen, conozcan más cosas, convivan con sus compañeros; para que los niños que están muy apegados a su mamá se desenvuelvan, para que aprendan, porque en la escuela aprenden muchas cosas; una señora comentó que piensa que todas las etapas de la escolaridad son

importantes, pero cree que preescolar es más importante porque es cuando los niños empiezan a explorar y a comunicarse.

En cuanto a las expectativas que los padres de familia tienen de su hijo y el jardín, al preguntar qué esperan que su pequeño aprenda en el jardín, en relación al lenguaje hablado, las respuestas fueron muy diversas, según la personalidad y necesidades de aprendizaje que observan en sus hijos, por ejemplo: la mamá de un alumno que emplea varios procesos de simplificación del habla y que en general posee un lenguaje poco claro y fluido, dijo: que aprenda a usar palabras, que pronuncie bien lo que dice, porque hay unas que no sabe pronunciar. La madre de un niño reservado al que se le dificulta expresarse ante sus compañeros de clase, expresó: que hable más, porque es serio y callado, habla en casa pero en otros lugares no; la de un pequeño que posee un lenguaje fluido, pero tiene dificultades para escuchar a otros, dijo: que aprenda a escuchar porque a veces no atiende cuando le hablan sus padres; la de una niña que tiene un vocabulario amplio y fluido, expresó: que se enseñe a conversar correctamente, que sepa cuándo hablar, que espere su turno, que cuando le toque intervenir exprese lo que realmente quiere decir, que no se quede con dudas y sepa expresar sus sentimientos.

Los padres de familia entrevistados poseen la noción de los diferentes componentes del lenguaje oral, ya que en las opiniones, expresaron con sus palabras, ideas sobre el aspecto fonológico al mencionar sobre vocablos que no pueden pronunciar; el aspecto léxico-semántico se hizo notar al mencionar que esperan que sus niños aprendan a usar más palabras; mientras en el aspecto pragmático mencionaron que quieren que sus hijos hablen correctamente, que digan expresiones correctas, frases de cortesía y que respeten los turnos de habla.

Por otro lado, se aplicó una guía de observación para los alumnos del grupo (Ver apéndice C). Para la aplicación de este instrumento se realizaron diversas

actividades: lectura y narración de cuentos en las cuales se tuvo como propósito observar el respeto en la toma de turnos al habla, así como la capacidad de escucha y la forma en que expresan y comparten las emociones que les provocan; además, se brindaron espacios para el intercambio verbal con la actividad “Tiempo de compartir” en la que los niños podían evocar sucesos o eventos, o bien, explicar sus preferencias por juegos, juguetes, programas de televisión, entre otras cosas; finalmente, también se observó a los chicos en los momentos en que su expresión es espontánea y no dirigida, o cuando no se está haciendo una actividad específica de lenguaje y en el recreo.

Bertely define la observación participativa como una técnica de investigación para recoger información, en la que el investigador tiene una función de observador porque no interviene de manera directa en el desenvolvimiento natural de los sucesos, y otra función de participante porque su presencia modifica lo que sucede en el espacio observado (2000; 48-49).

La observación participante que describe Bertely menciona que el observador debe tener habilidad para observar, escuchar, tomar notas, transcribir rápidamente; hacer registros ampliados. Su idea se centra en que primero se debe observar y tomar registros de esa información, y posteriormente, realizar otros ampliados de las notas tomadas, o hacer transcripciones de grabaciones, para que la información sea lo más puntual y objetiva posible, de acuerdo a cómo ocurren los sucesos.

Las conclusiones obtenidas fueron las siguientes: 15 de 20 alumnos son capaces de escuchar la lectura y narración de cuentos, así como de hacer comentarios en los que relacionan la historia con su vida cotidiana; sin embargo, hay cinco alumnos que se distraen fácilmente o que durante la lectura están platicando con algún compañero y eso provoca que no escuchen atentamente.

La mitad de niños pueden expresar y compartir lo que les provoca alegría, tristeza o miedo de manera clara y concisa, pero sin hacer elaboradas explicaciones, por ejemplo: un niño que dice “a mí me dan miedo los perros”; pero es sólo la mitad del grupo quienes pueden hacer eso. La otra parte de alumnos no se animan a hablar ante sus compañeros, incluso ante la educadora si se les cuestiona de manera individual. En esa fracción hay niños que tienen dificultades para expresarse claramente debido a procesos de simplificación del habla.

Cuando se les pide que informen a sus compañeros algo de sí mismos o que expliquen sus preferencias por un juego o un programa de televisión, la mayoría lo hace, pero hay tres niños que se quedan callados cuando deben hablar ante el grupo en actividades colectivas de intercambio verbal.

Hay 11 alumnos que de manera espontánea o voluntaria comparten con la educadora sucesos o eventos y hablan de ellos haciendo referencias espaciales (como fui a un lugar, allá, o mencionan el nombre de) y temporales (mañana, ayer, el sábado, el domingo) cada vez más precisas; cabe señalar que dos de estos niños se dirigen a la profesora para evocar estos sucesos de manera personal, y el resto de los pequeños puede hablar abiertamente para todos sus compañeros.

Los niños del grupo no dialogan para resolver problemas entre compañeros, incluso cinco alumnos no utilizan el lenguaje oral para solucionar un conflicto sino que emplean la agresión física.

La mitad de alumnos tiene dificultad para hacer uso de la toma de turnos de habla, ya que se observó que no han comprendido que sólo debe hablar una persona a la vez y que los demás deben estar atentos para escuchar lo que se dice, aunque levantan la mano para pedir la palabra, varios niños hablan a un mismo tiempo, y en varias ocasiones se les ha dicho que si se expresan de esa manera no se puede escuchar lo que dicen; son pocos los que respetan turnos, aproximadamente nueve de los 20 alumnos.

A la mayoría de alumnos se les dificulta narrar cuentos siguiendo la secuencia y el orden de las ideas, ya que únicamente describen de manera muy breve las acciones realizadas por los personajes, ello puede deberse a que no se han tenido las suficientes oportunidades para que realicen ese tipo de actividades en el jardín de niños.

A manera de síntesis se puede decir que el lenguaje oral es una herramienta esencial de comunicación y aprendizaje, ya que mediante él las personas se conocen, conviven, comparten, aprenden cosas nuevas, etc. En el desarrollo lingüístico intervienen varios aspectos como son la capacidad de escucha, de tomar turnos, confianza y seguridad para hablar ante un público, expresarse con claridad, es decir, que se pronuncien bien las palabras y no sólo eso sino también que se diga el mensaje que se quiere con claridad y sencillez, etc.

El desarrollo del lenguaje oral sigue ciertas etapas, que van de las primeras palabras a las oraciones simples, y así sucesivamente los niños van adquiriendo más vocabulario, conceptos, hasta que van formando cada vez oraciones más completas. En el jardín de infantes, la educadora debe ser un modelo lingüístico para apoyar el desarrollo de los chicos; eso significa hablar con un lenguaje culto, poseer un vocabulario amplio, pronunciar las palabras de manera clara y correcta, para que ellos las aprendan y asimismo las reproduzcan.

Los factores que influyen en este desarrollo son varios, principalmente es el contexto sociocultural que rodee al niño, es decir, la familia, la escuela, el medio circundante; otro factor determinante es la variedad de estímulos que el pequeño recibe de su contexto sociocultural, pero también tienen influencia las diferencias individuales, pues se acepta que cada chico es único y diferente.

2.3 Problematización

El problema identificado en el grupo escolar está centrado en el desarrollo de dos de las habilidades del lenguaje: hablar y escuchar, ya que se observó que la mitad de alumnos del grupo poseen poca confianza para expresarse ante la educadora, ante otros compañeros de manera grupal o ante adultos, por un lado; por el otro, los demás poseen dificultades para hacer uso de la toma de turnos en la interacción verbal; además, hay tres chicos que tienen dificultades para expresarse a través del habla porque su vocabulario no es muy entendible debido a dificultades de su sistema fonoarticulador, relacionadas con los procesos de simplificación del habla, comunes a la edad de los pequeños.

De los problemas observados, fue posible pensar en los distintos aspectos involucrados en ellos, a fin de problematizar la situación sobre el desarrollo del lenguaje oral de los alumnos; tomando como referencia lo expresado en el párrafo anterior, se formularon las siguientes cuestiones: ¿Por qué no todos los alumnos se expresan oralmente ante la educadora y sus compañeros?, ¿Por qué hay niños a los que se les dificulta hablar en actividades colectivas?, ¿Qué sucede con la participación individual y colectiva?, ¿Para qué sirve la toma de turnos del habla?, ¿Qué sentido tiene que los pequeños hagan uso de la toma de turnos al hablar?, ¿Cuál es el proceso que siguen para adquirir una expresión correcta?, ¿De qué manera se puede ayudar a los chicos a superar las dificultades al expresarse?, ¿Cuál es la función que ha de desempeñar la educadora para promover el desarrollo del lenguaje oral en sus alumnos?

2.4 Delimitación

A través del diagnóstico realizado se identificaron varias problemáticas relacionadas con la expresión oral en los alumnos: hay niños que no poseen la confianza o las oportunidades necesarias para expresar ideas, vivencias, conocimientos ante sus compañeros y la educadora en actividades colectivas; la mitad tiene dificultad para respetar los turnos del habla; varios chicos del grupo tienen dificultades para expresarse mediante el lenguaje oral, ya que no pueden

pronunciar algunas palabras o algunos sonidos, lo cual hace que su vocabulario sea poco entendible. Por lo anterior, se consideró la siguiente interrogante como problema central: ¿Cómo apoyar el desarrollo del lenguaje oral en los niños de nivel preescolar?

Respecto al espacio y tiempo donde se llevó a cabo, en un principio se tenía contemplado trabajar durante dos ciclos escolares con un mismo grupo en el jardín de niños “Lázaro Cárdenas”, es decir, con el grupo de 2° “B” en el ciclo escolar 2009-2010 y 3° “B” en el ciclo 2010-2011; sin embargo, en el transcurso de la investigación y por diversas situaciones, se trabajó con tres grupos, es decir con el grupo previsto y con dos distintos, de otro jardín; el grupo de 3° “A” en el ciclo escolar 2010-2011, y el de 1° “A” en el ciclo 2011-2012; los motivos se describen en su respectivo momento en este documento. El tiempo también fue un aspecto que se extendió un poco por motivos de insuficiencia en las estrategias aplicadas.

2.5 Propósito general

El propósito general de la investigación es promover en los alumnos el desarrollo de las habilidades lingüísticas de hablar y escuchar, a través de situaciones didácticas de intercambio verbal, para favorecer el desarrollo del lenguaje oral en los niños en el nivel preescolar.

2.5.1 Propósitos específicos

Del propósito general se desprenden otros específicos, que tienen que ver con algunas cuestiones que son tratadas en el aspecto de lenguaje oral (del PEP 2004), del campo formativo de lenguaje y comunicación, que es el que se pretende apoyar. Cabe señalar que los primeros dos son en relación a la función del docente como investigador, y los últimos son en función del desenvolvimiento de los niños.

- Conocer los procesos por los cuales los niños desarrollan sus capacidades de comunicación a través del lenguaje oral para tener herramientas que

permitan mejorar la intervención, mediante el análisis de la bibliografía y referentes teóricos pertinentes a la temática.

- Encontrar los sustentos teóricos metodológicos que permitan hacer una reflexión acerca de la intervención educativa adecuada, para favorecer el desarrollo de los componentes del lenguaje oral en los alumnos.
- Que los niños aumenten su capacidad de escucha, así como la capacidad para hacer uso de la toma de turnos en el intercambio verbal.
- Que los niños expresen con claridad y sencillez vivencias, ideas, pensamientos, emociones, para un mejor desenvolvimiento personal a través de la comunicación oral.

CAPÍTULO 3. EL LENGUAJE ORAL EN EL PREESCOLAR

3.1 Concepto de desarrollo

Es indudable que existe una interacción entre los procesos de aprendizaje y los de desarrollo; esta relación ha tratado de definirse en diferentes concepciones o posiciones teóricas. Dos principales y opuestas son la de Piaget, por un lado, y la de Vigotsky, por otro. La primera considera que el desarrollo precede al aprendizaje; mientras la segunda sostiene que el aprendizaje produce desarrollo.

La relación que hay entre el aprendizaje y el desarrollo es muy compleja; sin embargo, es sabido que ambos procesos están relacionados desde los primeros años de vida; el primero empieza mucho antes de que los niños asistan a la escuela; de hecho, todos los aprendizajes escolares tienen sus bases en los conocimientos previos de los alumnos, que deben servir como punto de partida de la enseñanza.

La postura que interesa mencionar es la de Vigotsky, que consiste en afirmar que los procesos de desarrollo son producto del aprendizaje; esta idea está fundamentada en uno de los conceptos medulares en esta posición teórica, el de la Zona de Desarrollo Próximo, la cual se define como la distancia que hay entre el desarrollo real y el desarrollo potencial de cada alumno; el docente tiene el deber de partir de lo que el alumno sabe hacer, es decir, de su Zona de Desarrollo Real, para plantear situaciones problemáticas que le permitan acceder a nuevos aprendizajes, que es la Zona de Desarrollo Potencial.

La idea anterior es planteada de manera sintética por Herrera, al mencionar que “la ZDP potencia el conocimiento, el aprendizaje y a consecuencia el desarrollo, o sea que el aprendizaje produce desarrollo” (1999; 100). Esta posición es contraria a la de Piaget, ya que mientras éste último ve al desarrollo

como condición para que se dé el aprendizaje, Vigotsky valora el desarrollo como producto de los aprendizajes.

Hernández, citando a Vigotsky, que a su vez es referido por Rogoff, presenta una definición del desarrollo (2002; 226):

“El desarrollo humano debe entenderse como un proceso dialéctico de internalización de la cultura provista por un contexto sociohistórico determinado. La participación del niño en escenarios y en actividades socioculturales organizadas, con la intervención y el apoyo de los otros más aculturados, le permite apropiarse activamente de los distintos instrumentos físicos y psicológicos que en dicho contexto sociocultural se consideran valiosos”.

De acuerdo con Garton y Pratt, el desarrollo del niño tiene lugar en entornos sociales, a partir de los cuales se interiorizan las estructuras intelectuales, cognitivas y mentales apropiadas culturalmente, así como sus funciones. En la interacción social el chico aprende el uso de instrumentos, desde los no verbales, hasta los más sofisticados como los signos: el lenguaje hablado y posteriormente, el escrito. El uso de un sistema de signos como la lengua permite una mayor organización, flexibilidad y creatividad en el uso de herramientas más prácticas (1991, 54-55).

3.2 Paradigmas en psicología de la educación: teorías del aprendizaje

Aunque en el apartado anterior se introdujeron dos posturas teóricas sobre la relación que se da entre el aprendizaje y el desarrollo; en este apartado se mencionan cinco paradigmas (en ellos se incluyen las dos posturas ya señaladas): conductista, humanista, cognitivo, psicogenético y sociocultural, que reflejan las distintas teorías de aprendizaje existentes, y en cada una de ellas se presentan sus concepciones particulares de la educación o enseñanza, el maestro, el alumno y el aprendizaje.

3.2.1 Conductista

El fundador de este paradigma fue J. B. Watson, quien creía que la psicología debía nombrar a la conducta observable su objeto de estudio, así como también tenía que hacer uso de métodos objetivos como la observación y la experimentación, y así lograr un verdadero status científico (HERNANDEZ, 2002; 80). El planteamiento de Watson tuvo buena aceptación y unos años después se desarrolló el neoconductismo con cuatro distintas corrientes, una de ellas es el conductismo operante, planteado por Skinner, el cual sostiene que la conducta de los organismos puede explicarse mediante el factor ambiental, ya que los procesos mentales no tienen influencia en el comportamiento.

Uno de los principios teóricos de los conductistas es el modelo estímulo-respuesta, ya que se piensa que todas las conductas pueden analizarse de esa manera en sus partes más elementales. Otros principios son: reforzamiento, control de estímulos, programas de reforzamiento (HERNANDEZ, 2002; 85-88). El primero de éstos se refiere a que una conducta incrementa su frecuencia si está influida por las consecuencias positivas que produce; puede haber reforzadores positivos y negativos.

Los conductistas conciben a la enseñanza como una educación bancaria, ya que consiste en enseñar contenidos, es decir, en depositar información en el alumno para que se instruya. Además, suponen que aprende más rápido una persona que es instruida, que alguien que no lo es.

El alumno se piensa como un sujeto cuyo desempeño y aprendizaje escolar pueden ordenarse desde el exterior; lo que se fomenta en los alumnos es que sean dóciles, respeten la disciplina impuesta y sean pasivos. Afortunadamente, en la actualidad, esta concepción ha quedado superada en mucho por las ideas del constructivismo, por ejemplo en cuanto la participación activa del alumno en su aprendizaje.

El maestro es concebido como un administrador de contingencias ambientales; su trabajo consiste en desarrollar una serie de arreglos de contingencia de reforzamiento y control de estímulos. Por otro lado, y de acuerdo con la teoría social de Bandura, y en palabras de Riviere (citado en HERNANDEZ, 2002; 95) “el profesor es un modelo ya que presenta constantemente modelos conductuales, verbales y simbólicos a los alumnos”.

La concepción de aprendizaje consiste en que “la conducta es aprendida como producto de las situaciones ambientales; el aprendizaje se explica como un cambio estable en la conducta...” (HERNANDEZ, 2002; 95).

3.2.2 Humanista

Este paradigma es la postura contraria al conductismo y al psicoanálisis; surge como una alternativa a los mencionados. La problemática central de la psicología humanista es el estudio y la promoción de los procesos integrales del hombre, ya que se parte de la idea de que la personalidad humana es una organización o totalidad que está en un continuo proceso de desarrollo (HERNANDEZ, 2002; 102).

Carl Rogers es el más representativo en las aplicaciones educativas del enfoque humanista. Los esfuerzos de éste están centrados en el logro de una educación integral y resaltan el desarrollo de la persona y la enseñanza de los procesos afectivos.

La educación se centra en ayudar a los alumnos a decidir lo que son y lo que quieren llegar a ser, ya que “la educación humanista se basa en la idea de que todos los alumnos son diferentes, y los ayuda a ser más como ellos y menos como los demás” (HERNANDEZ, 2002; 106).

Respecto a la concepción del alumno, se señalan tres aspectos: “son entes individuales, únicos y diferentes; son seres con iniciativa, con necesidades de

crecer, capaces de autodeterminarse y con la potencialidad de realizar actividades, así como solucionar problemas creativamente; poseen afectos, intereses y valores particulares; son personas totales” (HERNANDEZ, 2002; 109).

“El papel del docente se basa en la relación de respeto con sus alumnos; debe partir de las potencialidades y necesidades de los chicos; y además, ha de ser facilitador de la capacidad potencial de autorrealización de los niños”(HERNANDEZ, 2002; 109-110).

Según Rogers, el ser humano tiene una capacidad innata para aprender; si no se obstaculiza ese potencial, la instrucción se desenvuelve de manera oportuna; y llega a convertirse en significativa cuando involucra a la persona como totalidad y se desarrolla de manera experiencial (HERNANDEZ, 2002; 111).

3.2.3 Cognitivo

El enfoque cognitivo también es llamado procesamiento de información, surge en 1956, en ese año se empezó a gestar el movimiento de la revolución cognitiva, cuyo objetivo era recuperar la mente después de la glaciación conductista.

Existen dos amplias tradiciones en la corriente cognitiva: una tradición dura surgida en el campo de la inteligencia artificial, y una tradición más abierta con diferentes líneas de estudio, como la del procesamiento de la información.

Según Gardner (científico dedicado al estudio de la cognición) el enfoque cognitivo se interesa en el estudio de las representaciones mentales; él considera que la cognición “debe ser descrita en función de símbolos, esquemas, imágenes, ideas y otras formas de representación mental” (citado en HERNANDEZ, 2002; 122).

El sujeto elabora las representaciones y entidades internas de manera individual; las cuales determinan las formas de actividad. En este paradigma el sujeto es un agente activo cuyas acciones dependen de los procesos internos que ha elaborado como producto de las relaciones con el entorno físico y social.

Dos de los psicólogos educativos más reconocidos son: Bruner, quien es uno de los que tiene más trayectoria y David P. Ausubel, quien elaboró una teoría del aprendizaje significativo o de la asimilación. “La educación debería orientarse al logro de aprendizajes significativos con sentido y al desarrollo de habilidades estratégicas generales y específicas de aprendizaje” (HERNANDEZ, 2002; 133).

El alumno es un sujeto activo, procesador de información; posee competencia cognitiva para aprender y solucionar problemas. Es necesario que el chico participe activamente en el desarrollo de los contenidos curriculares.

Para que se dé el aprendizaje significativo son necesarias varias condiciones: que el material que se va a aprender tenga sentido lógico o potencial; que entre lo primero y los conocimientos previos de los alumnos exista una distancia óptima, para que puedan encontrarle sentido y que exista disponibilidad, intención y esfuerzo para formarse.

3.2.4 Psicogenético

Los orígenes de este paradigma datan de la década de 1920, y se encuentran en los primeros trabajos de Piaget sobre la lógica y el pensamiento verbal de los niños. Piaget fue biólogo, pero tenía mucho interés por los problemas filosóficos, especialmente por las cuestiones epistemológicas, de tal manera que se interesó en elaborar una epistemología biológica, pues según él existía una continuidad entre la vida y el pensamiento (HERNANDEZ, 2002; 171).

La problemática de estudio es epistemológica, las interrogantes de qué es el conocimiento y cómo es posible que el hombre conozca su realidad fueron

planteadas para ser estudiadas desde un punto de vista científico, desde una perspectiva genética.

Los fundamentos epistemológicos se centran en el constructivismo, el interaccionismo y el relativismo. En la postura constructivista hay una indisolubilidad entre el sujeto y el objeto, es decir una interacción recíproca: el sujeto actúa sobre el objeto y lo transforma, pero al mismo tiempo organiza y transforma sus propias estructuras interpretativas, en este sentido la postura epistemológica es relativista (HERNANDEZ, 2002; 177).

Las características principales del marco conceptual constructivista son la teoría de la equilibración y la teoría de los estadios. En el esquema conceptual piagetiano se parte de la acción, entendida como organización endógena, a las unidades de organización se les llama esquemas y, una totalidad de esquemas forman una estructura de conocimiento. Dos funciones que intervienen en el desarrollo cognitivo son la organización y la adaptación: la primera posee tres funciones: conservación, tendencia asimilativa y la propensión hacia la diferenciación y la integración. La segunda es una tendencia de ajustarse al medio; ésta supone dos procesos: la asimilación y la acomodación; de esta última se pueden distinguir varios niveles: de un objeto externo, recíproca entre esquemas y compleja; es una reacomodación de los esquemas como producto de la interacción con la información nueva (HERNANDEZ, 2002; 178-179).

El método psicogenético fue el método clínico-crítico que consiste en la realización de una entrevista o interrogatorio flexible, que un examinador aplica de forma individual al examinado, para ello se debe apoyar de materiales concretos que plantean una tarea o problema, todo ello con el fin de conocer las respuestas y los argumentos de los niños sobre alguna noción.

Es necesario mencionar que si bien Piaget se interesó por las relaciones existentes entre psicología genética y educación, los estudios e investigaciones

fueron realizadas por su gran interés en la epistemología genética, él quería entender cómo se daba el conocimiento, visto desde su rama profesional (biología), y nunca intentó aplicar sus estudios el campo educativo, otros seguidores fueron los que continuaron sus investigaciones e implementaron las teorías en el terreno pedagógico. A continuación se mencionan algunas características de la concepción de la enseñanza, por parte de Lerner:

“Enseñar es plantear problemas a partir de los cuales sea posible reelaborar los contenidos escolares y es también proveer toda información necesaria para que los niños puedan avanzar en la reconstrucción de esos contenidos...Enseñar es promover que los niños se planteen nuevos problemas fuera de la escuela” (citado en HERNANDEZ, 2002; 190).

El alumno es el constructor activo de su conocimiento y el reconstructor de los distintos contenidos escolares a los que se enfrenta; el alumno debe actuar en todo momento en el aula escolar.

El maestro debe promover el desarrollo psicológico y la autonomía de los alumnos. Forma parte importante de la relación tripolar existente en el acto educativo: profesor, alumno, saber.

3.2.5 Sociocultural

Este paradigma fue desarrollado por L. S. Vigotsky a partir de 1920. Vigotsky estuvo muy interesado en las problemáticas asociadas a cuestiones educativas. Nació en Bielorrusia en 1896. Influyeron en él dos filósofos: Hegel y Spinoza; tuvo un vital interés por la literatura y el teatro; de manera especial por la teoría dramaturgica de Stanislavsky. Se graduó como abogado, pero tuvo una sólida formación en distintas disciplinas como la filosofía, la historia, la literatura y la psicología (HERNANDEZ, 2002; 211-215).

A Vigotsky le interesaba desarrollar una psicología general centrada en el estudio de la conciencia humana; se preguntaba cómo era posible que no existiera una explicación sólida sobre las funciones psicológicas superiores y la conciencia, y en la que se consideraran las producciones humanas como la cultura. Fue por eso que gran parte de su obra giró en torno a la explicación del origen y desarrollo de las funciones psicológicas superiores y en ella otorgó un peso especial a temas referentes al lenguaje, el pensamiento y el intelecto.

“Para Vigotsky, el problema epistemológico de la relación entre el sujeto y el objeto de conocimiento se resuelve con un planteamiento interaccionista dialéctico, en el que existe una relación de indisociación, de interacción y de transformación recíproca iniciada por la actividad mediada por el sujeto” (HERNANDEZ, 2002; 220). Es a partir de este planteamiento que se define optar por esta teoría de aprendizaje para dar sustento a la investigación, ya que se considera que el aprendizaje se da en las interacciones sociales. Al respecto, cabe señalar otra idea:

“El conocimiento se construye entre las personas a medida que interactúan. Las interacciones sociales con compañeros y con adultos más conocedores constituyen el medio principal del desarrollo intelectual” (MEECE, 2000; 128).

Desde esta perspectiva teórica, la enseñanza se refiere a la transmisión de saberes culturales como conocimientos de tipo conceptual, habilidades, valores, actitudes, normas; es a través de la escuela como se pasan y recrean los saberes acumulados y organizados culturalmente y que se consideran legitimados.

La educación formal debe dirigirse a promover el desarrollo de las funciones psicológicas superiores (pensamiento verbal, memoria, formación de conceptos, atención voluntaria, entre otras) y el uso funcional, reflexivo de instrumentos y tecnologías de medición sociocultural.

El alumno es un ser social, protagonista de las múltiples interacciones sociales en que se involucra a lo largo de su vida escolar y extraescolar; es fundamental el papel de la interacción con los otros en el desarrollo psicológico. La relación entre iguales es sumamente importante, ellos también pueden promover la creación de la Zona de Desarrollo Próximo.

El maestro es un agente cultural que enseña un contexto de prácticas y medios social y culturalmente determinados, es un mediador entre el saber sociocultural y los procesos de apropiación de los alumnos.

Dos conceptos medulares que permiten comprender la teoría sociocultural son: la Zona de Desarrollo Próximo y la internalización de las funciones psicológicas superiores. El ambiente social y la cultura circundante son factores decisivos que impulsan el desarrollo en todas las áreas, entre ellas el lenguaje. Es por ello que desde estos conceptos puede entenderse cómo se da el desarrollo lingüístico en los niños de edad preescolar.

Vigotsky define la Zona de Desarrollo Próximo como: “La distancia entre el nivel real de desarrollo, determinada por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (HERNANDEZ, 2002; 227).

La Zona de Desarrollo Próximo define todas las funciones que se encuentran en proceso de maduración; en otras palabras, lo que se encuentra hoy en la ZDP, será mañana el nivel real de desarrollo; es decir, lo que un niño es capaz de hacer hoy con ayuda, luego podrá hacerlo por sí solo (VYGOTSKI, 1988; 133-134).

En relación al proceso de internalización, “Vygotsky pensaba que el desarrollo cognoscitivo consiste en internalizar funciones que ocurren antes en el

plano social. La internalización designa el proceso de construir representaciones internas de acciones físicas externas” (MEECE, 200; 128-129).

Este último concepto, a su vez, tiene estrecha relación con el de la ley de doble formación de los procesos psicológicos superiores, la cual consiste en afirmar: “en el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero a nivel social, y más tarde, a nivel individual” (HERRERA, 1999; 98).

En el lenguaje se distinguen tres etapas: el habla social, egocéntrica e interna. El habla comunicativa aparece antes del pensamiento verbal. A medida que el niño se comunica, esta habla social se convierte hacia el interior. Cuando se transforma en diálogo interno el niño adquiere la interna. La social precede a la adquisición de la interna; por tanto, ésta tiene un origen social: el desarrollo de la mente está regido por el lenguaje (las herramientas lingüísticas del pensar y la experiencia sociocultural del niño).

De acuerdo con Vygotsky, el niño usa, en un inicio, el lenguaje para comunicarse; el pensamiento se origina en el habla social internalizada. La relación entre pensamiento y lengua es dinámica y volátil. La expresión empieza a surgir gradualmente con el pensamiento hacia los dos años de edad. Permite representar internamente como pensamientos privados los objetos, las acciones y las relaciones, y luego pueden comunicarse a los demás. La percepción, la memoria y la solución de problemas son procesos mentales que se basan en el lenguaje internalizado. El desarrollo lingüístico le ayuda al niño a controlar la acción presente, y también puede utilizarlo para planear, organizar y regular sus acciones en el futuro.

En resumen, el habla social se refiere a cuando el niño utiliza el lenguaje fundamentalmente para comunicarse; en la egocéntrica lo usa para regular su conducta y su pensamiento, es cuando habla para sí mismo y no tiene la intención del habla social; en la interna los niños lo emplean para dirigir su pensamiento y

su conducta, y pueden reflexionar sobre la solución de problemas manipulando la palabra en su mente.

El pensamiento y el lenguaje se originan en forma independiente, pero se fusionan en algún momento de la niñez temprana. El niño nace dentro de una comunidad social, es cuidado por otras personas y se conecta al mundo a través de las interacciones lingüísticas. Las funciones psicológicas se manifiestan cuando interactúa con los adultos que estimulan y apoyan sus esfuerzos.

El individuo y sus pensamientos no son independientes de la cultura; los segundos se forman a través de las interacciones sociales moldeadas por una cultura; por tanto, el contexto sociocultural es decisivo en el desarrollo lingüístico de cada niño.

3.3 Concepto de lenguaje

El lenguaje es una herramienta indispensable en el proceso de comunicación humana. Está íntimamente relacionado con el pensamiento y las capacidades intelectuales. Existen diversos tipos: oral, escrito, no verbal, de señas, sin mencionar otros.

De acuerdo con Korín (2007; 09) el lenguaje se puede entender como una herramienta necesaria para conectarse con el mundo exterior y con el interior; es decir, tanto la realidad subjetiva, personal, como la externa, sólo adquieren significado cuando son abstraídas por el lenguaje.

El lenguaje es el instrumento más importante que tiene el niño para el desarrollo cognitivo; es una herramienta mental que facilita la representación del mundo. El progreso lingüístico hace posible un pensamiento más flexible permitiendo planificar, hipotetizar y pensar con abstracciones (GARTON y PRATT, 1991; 62).

De acuerdo con el programa de educación preescolar, el lenguaje es una actividad comunicativa, cognitiva y reflexiva, asimismo, es la herramienta fundamental para integrarse a la cultura propia y acceder al conocimiento de otras, para interactuar en sociedad y para aprender (SEP, 2004; 57).

El lenguaje oral y el lenguaje escrito son un sistema de símbolos; Goodman afirma que en el lenguaje oral el niño debe relacionar el símbolo oral (una palabra, frase, metáfora o una oración) con un significado o idea y con la realidad que cada uno representa (FERREIRO y GOMEZ, 1982; 120).

Para Vigotsky el lenguaje es la herramienta psicológica que más influye en el desarrollo psicológico, ya que afirma que el desarrollo intelectual del niño se basa en el dominio del medio social del pensamiento, que es el lenguaje; él distingue tres etapas en el uso: la social, la egocéntrica y la del habla interna (MEECE, 2000; 130).

El lenguaje permite representar objetos y acciones, entender y discutir ideas abstractas, inventar historias e intercambiar información compleja. El lenguaje oral es fundamental: todos los niños aprenden a hablar la lengua materna durante los primeros años (a menos que se tenga alguna discapacidad grave).

3.4 Las habilidades básicas

Las habilidades básicas del lenguaje o comunicativas básicas son cuatro: hablar, escuchar, leer y escribir. Se les divide en dos grupos: comprensión y expresión; se considera de comprensión a escuchar y leer, mientras que hablar y escribir son de expresión. También se dividen según el código del mensaje, de tal forma que las del lenguaje oral son hablar y escuchar, y las del escrito son leer y escribir. Una clasificación más se da en cuanto a que se consideran como activas a hablar y escribir, mientras que a escuchar y leer se consideran receptivas.

Para el tema de estudio: “El desarrollo del lenguaje oral en el nivel preescolar”, se hizo énfasis en las habilidades de hablar y escuchar, ya que fue en esas, principalmente, en las que tuvieron una participación activa. Resulta de vital importancia comprender cómo la comunicación verbal influye en el desarrollo de la enseñanza; tomando en cuenta que la educadora es un modelo lingüístico para sus alumnos; es necesario que el habla del profesor posea claridad, brevedad, naturalidad y corrección gramatical; todas ellas son pautas o cualidades de estilo que han de seguirse en todo mensaje oral (CAÑAS, 2010; 15-16). Ser claro significa decir lo que se quiere que hagan los alumnos evitando confusiones; la brevedad se refiere a decir las cosas en frases cortas que son más fáciles de comprender; la naturalidad es hablar de manera común, evitando extremos como utilizar un lenguaje muy familiar o, al contrario, usar términos muy complicados o rebuscados que son incomprensibles para los pequeños. La corrección gramatical se refiere a enriquecer el lenguaje mediante la lectura de textos, escuchar conferencias o consultar el diccionario.

En el ejercicio de la expresión oral en los alumnos (en relación a la habilidad de hablar) se pretende que mejoren sus habilidades en los diferentes componentes, por decir, en cuanto a la producción y pronunciación de palabras, en los significados y conceptos que van interiorizando, en la forma de estructurar las oraciones y en el uso de la pragmática, que se refiere a emplear el lenguaje correctamente, a expresarse propiamente.

Una de las unidades de análisis para el tema de estudio es la escucha, como una de las habilidades del lenguaje que han de desarrollar los alumnos; considerando que el profesor debe ser el primero en escucharlos, para que imitando el ejemplo progresen en esta habilidad, pues no es lo mismo oír que escuchar, lo primero supone la percepción del sentido del oído, y lo segundo tiene que ver con la atención que se preste a lo que se escuche y la respuesta que se dé. Cada alumno merece que se le escuche y se le tenga en cuenta, pues de escuchar a cada persona se puede aprender algo. De acuerdo con Cañas, “La

escucha activa es una de las competencias comunicativas decisivas para lograr aprendizajes significativos, formación democrática y construcción de ciudadanía” (2010; 33).

Escuchar implica poner atención a lo que se escucha y responder de alguna manera, si se dialoga o conversa con otras personas es bueno responder con palabras, gestos que demuestren que se está comprendiendo lo que se dice; por lo tanto, escuchar no es una actividad pasiva y receptiva.

Un buen profesor es aquel que se interesa en escuchar a sus alumnos; al hablar el alumno le transmite mensajes al profesor, sólo si éste escucha lo que el niño dice puede adecuar su respuesta a las necesidades manifestadas por el alumno.

3.5 Principios básicos del desarrollo del lenguaje

El lenguaje presenta varias formas y gran diversidad de acuerdo al contexto donde se use; para entender cómo se desarrollan sus modalidades es preciso tener en cuenta algunos principios básicos, los cuales son señalados por Meece (2000; 204-205) de la siguiente manera:

- El lenguaje es un fenómeno social. El niño aprende la lengua o las lenguas que oye en su ambiente.
- Los niños aprenden el lenguaje sin instrucción directa y en un lapso relativamente breve (en los primeros 7 años de vida). Aprenden a utilizarlo en contextos diversos.
- Todas las lenguas son sistemas de símbolos con reglas socialmente establecidas para combinar los sonidos en palabras, para crear significado por medio de ellas y disponerlos en oraciones. Los niños formulan estas reglas de manera inconsciente mediante la observación y la prueba de hipótesis. Gracias a la observación, los pequeños forman ideas de cómo expresar algo, prueban sus ideas hablando y las modifican si es necesario. El niño aprende a hablar participando en intercambios sociales.

- El lenguaje es muy complejo; los niños no pueden aprender todo el sistema en un solo intento, por lo cual pasan por varias etapas en las que van aprendiendo algunas cosas a la vez.
- El lenguaje está ligado a la identidad personal. Mediante él se puede interactuar con la gente e interpretar el mundo. Este proceso nos permite adquirir el sentido del yo, comunicar ideas y compartir experiencias con otros.
- Las capacidades lingüísticas se perfeccionan usando el lenguaje en contextos significativos. Los niños necesitan practicarlo como medio para interpretar el mundo; y también necesitan motivos auténticos y significativos para hablar.

Estos principios o criterios son útiles para entender cómo los pequeños adquieren y van desarrollando el lenguaje hablado en sus primeros años, así como los elementos que lo integran y los factores que ejercen influencia sobre él. Además, las ideas centrales del marco teórico sobre la temática se presentan de forma sintética en esta parte, ya que mencionan sobre el concepto, etapas, usos y beneficios del mismo.

3.6 Teorías sobre el desarrollo lingüístico

Las teorías sobre el desarrollo humano se han utilizado para explicar el desarrollo del lenguaje, porque éste y el pensamiento están muy vinculados. Existen varias posturas: conductista, innatista, interaccionista y contextual o sociocultural.

En la teoría conductista, planteada por Skinner, se entiende que el desarrollo es moldeado por el ambiente; pues se afirma que el aprendizaje del lenguaje se basa en mecanismos como la imitación y el condicionamiento operante (MEECE, 2000; 208).

La teoría innatista, postulada por Chomsky, sostiene que el desarrollo se da de manera espontánea por la maduración biológica, siguiendo un orden establecido; el niño empieza a aprender el lenguaje hacia el mismo tiempo en todo

el mundo; todos los idiomas presentan cualidades universales; los niños nacen con una propensión a la adquisición de la lengua, misma que se activa y permite adquirir estructuras lingüísticas cada vez más complejas (MEECE, 2000; 209).

Chomsky (citado en VILLARUBIA, 1983; 136) sugiere que las habilidades lingüísticas se deben a un mecanismo de adquisición biológicamente determinado; por tanto, la capacidad de los chicos para utilizar el lenguaje es fundamentalmente innata.

La teoría interaccionista, propuesta por Piaget, sostiene que el desarrollo del lenguaje se debe a una interacción entre factores innatos y ambientales, en esta teoría el niño tiene una participación activa, ya que el pensamiento simbólico es una condición para aprender el lenguaje (MEECE, 2000; 209).

En la última teoría, postulada por Vigotsky, se considera que el niño y el ambiente son flexibles y están sujetos a un cambio continuo; de tal manera que el contexto social y cultural son factores decisivos que impulsan el desarrollo del lenguaje. Es la teoría que da sustento a la investigación, porque se considera que las interacciones dadas en el contexto sociocultural de los niños son las que permiten el desarrollo del lenguaje oral.

3.7 Etapas de la adquisición y/o desarrollo del lenguaje hablado

El aprendizaje del lenguaje de un niño evoluciona desde su nacimiento hasta lograr una conversación con cualquier persona; el lenguaje que comienza con el llanto puede llegar a expresar oraciones estructuradas que le permiten al niño sostener cualquier tipo de conversación con otras personas.

Los niños se comunican mucho antes de aprender su primera palabra, ya que existen unos signos prelingüísticos, como el llanto, la tonalidad del lenguaje, el arrullo, el borbolleo, el balbuceo, estos signos permiten al niño acercarse al lenguaje.

Meece establece tres grandes etapas de desarrollo en el lenguaje oral, que son: la etapa de una y dos palabras, la etapa de muchas palabras, y la etapa del lenguaje del niño después de los cinco años (2000; 219).

En la primera etapa se presentan las expresiones de una palabra, hacia el primer año de edad, son palabras aisladas que se refieren a los objetos concretos de su entorno inmediato, en esta etapa los niños comprenden mucho más de lo que producen, por tanto en un término expresan una idea completa; las más frecuentes pueden ser: mamá, papá, agua, etc. Las expresiones de dos términos aparecen hacia los 18 meses aproximadamente, se dan cuando los pequeños combinan las palabras para comunicarse, puede mencionar sujeto y objeto o viceversa.

En la etapa de muchas palabras, todos los niños al ir aprendiendo nuevos vocablos, los combinan en expresiones de dos términos y luego empiezan a producir oraciones de tres, también llamadas habla telegráfica, en la cual los niños ajustan secuencias pequeñas; esta habla suele ser una oración breve y simple, cuyo contenido principal puede estructurarse en sujeto, verbo y objeto; se omiten las palabras enlace.

Los niños expanden la estructura y la función de su sistema básico de lenguaje; comienzan a aparecer las terminaciones “-te” en los verbos; en relación al aspecto funcional deben aprender a interactuar con el oyente en forma cada vez más compleja. El niño en esta etapa mejora su sintaxis, enriquece su vocabulario, aprende a discutir con sus compañeros y a pedir ayuda a los adultos.

Entre los cinco y seis años las estructuras y estrategias pragmáticas que van perfeccionando son esenciales para su competencia comunicativa futura. Precisamente, aprender a utilizar el lenguaje apropiadamente, es un aspecto muy importante en el desarrollo del lenguaje durante la niñez y toda la vida.

A los cinco años de edad los niños pueden distinguir entre los verbos que tienen una forma especial para el pasado y los que siguen la forma común. Los niños preescolares saben producir varias oraciones complejas en que son combinadas dos o más oraciones; el vocabulario y la sintaxis se amplía rápidamente, ya que se aprenden nuevas palabras o se expande la comprensión de lo que significa una palabra.

Por otra parte, existe una categorización de las etapas del desarrollo morfosintáctico, el cual se refiere a la estructura del lenguaje. De acuerdo con González, el orden de la adquisición de las estructuras sintácticas es universal, todos los niños pasan por diversos estadios hasta completar su desarrollo morfosintáctico, sin embargo no hay períodos de tiempo porque el ritmo por el que atraviesa uno es distinto en cada niño (1995; 104). Según esta autora son cuatro: emisiones de una sola palabra y la transición hacia las combinaciones de elementos, las frases de dos palabras, las oraciones de tres elementos y las de cuatro o más.

En el primer estadio los niños emiten expresiones de una palabra, se omite el resto de una oración, y sólo se consideran oraciones porque son traducidas por los padres como si en realidad tuvieran más elementos. Para la transición de las emisiones de una a la emisión de frases de dos, es útil la repetición y la imitación de palabras que escucha el niño.

En el segundo estadio, las frases que producen los niños son de dos palabras, son incompletas pero forman parte del sistema que estructura su lenguaje. Los términos que se utilizan suelen ser funcionales y frecuentes como preposiciones, pronombres, verbos auxiliares, por un lado, por otro lado están los sustantivos, los verbos y los adjetivos; todos estos tipos pueden ser combinados entre sí. Las estructuras idénticas de dos expresan relaciones semánticas de conjunción, genitivo o locativo. Otra característica de estas oraciones es que

suele presentarse la omisión de elementos como preposiciones, artículos y verbos auxiliares.

Las oraciones de tres elementos se consideran simples, presentan la estructura siguiente: agente, acción, objeto, y agente, acción, localización, aunque son más comunes las primeras; se emplea el verbo auxiliar ser y se puede observar que el uso de una vocal que acompaña al sustantivo sirve como artículo para cualquier género y número. Estas siguen siendo reducidas, porque para el agente o sujeto se emplean sólo las tres primeras personas del singular, para el verbo se utiliza sólo en algunos tiempos y en el objeto falta asignar plurales, así como la concordancia de género y número con el artículo (GONZALEZ, 1995; 109-110).

En la etapa de las oraciones de cuatro elementos se amplían las oraciones simples, ya que el sujeto puede aplicarse a todas las personas, se utilizan más tiempos verbales, como también objetos y circunstancias; y se transforman en oraciones compuestas, y aparecen las primeras oraciones subordinadas (GONZALEZ, 1995; 110). La característica principal es el uso de conjunciones para encadenar frases producidas previamente, dichas conjunciones sirven para mantener el flujo narrativo.

A los cinco años de edad el desarrollo morfosintáctico está avanzado pero no se puede decir que ha concluido, ya que a partir de esa edad continúan produciéndose avances en la estructura del discurso, en la comprensión de estructuras complejas y ambiguas como el uso de juegos de palabras, adivinanzas, chistes, etc.; y el acceso a la variedad de formas comunicativas como la narración, la exposición, la explicación, entre otras.

Las etapas del desarrollo del lenguaje están muy marcadas, la primera inicia cuando el niño logra emitir su primera palabra, la cual expresa el sentido de la oración; la siguiente etapa se da cuando logra expresar la combinación de dos

palabras, posteriormente expresa oraciones simples de tres, y más tarde emite oraciones de cuatro o más elementos, que son completas, en las cuales se incluyen nexos, preposiciones; éstas se van haciendo cada vez más complejas.

3.8 Componentes del lenguaje oral

Aprender una lengua consiste en dominar lo básico de su gramática, que es el conjunto de reglas que describen cómo estructurar el lenguaje. Incluyen varios niveles, desde combinar sonidos hasta el nivel más complejo de una conversación. “Todos los lenguajes cuentan con normas que controlan los componentes principales del lenguaje: fonología, semántica, sintaxis, pragmática” (MEECE, 2000; 206-207). El desarrollo lingüístico se da en estos cuatro componentes en forma simultánea.

El componente fonológico se refiere a los sonidos de la lengua; las reglas para combinarlos y formar palabras, también patrones acentuales y de entonación. El elemento semántico se encarga del significado de conceptos; éstos transmiten significado y pueden combinarse en oraciones con sentido. La sintaxis es la forma de combinar los términos para formar frases y oraciones en una lengua. La pragmática son las estrategias para usar el lenguaje apropiadamente en diversos contextos (MEECE, 2000; 207).

3.8.1 Los sonidos del lenguaje

El componente fonológico se refiere al proceso mediante el cual los niños adquieren los sonidos que configuran la lengua; en el lenguaje español los sonidos se dividen en vocales y consonantes. Las primeras son el núcleo silábico, se clasifican en función de la posición de los órganos articulatorios: abiertas (a), medias (e, o) o cerradas (i, u); y de su punto de articulación: centrales, anteriores o palatales y posteriores o velares. Por su parte, las segundas se clasifican en función de su punto de articulación, el modo en que se articulan y la vibración de las cuerdas vocales; se clasifican en nasales (m, n, ñ), oclusivas (p, t, k, b, d, g),

fricativas (f, s, z, j), africada (ch), lateral (l, ll) y vibrante (r, rr) (GONZALEZ, 1995; 78-81).

Los niños van adquiriendo los sonidos desde muy temprana edad en la etapa prelingüística a través del arrullo y el balbuceo. En la etapa lingüística los sonidos se adquieren gradualmente (GONZALEZ, 1995; 81), los chicos utilizan la estrategia de ensayo-error, ya que algunas veces los sonidos se pronuncian correctamente y otras ocasiones no; por otro lado, en la lengua existen sonidos que se dominan de manera tardía porque son más difíciles que otros, como el caso de las fricativas: f, s, z, j y de las vibrantes “r” y “rr”.

En base a un estudio de Bosh, (citado en GONZALEZ, 1995; 81) el proceso de adquisición de los sonidos de las consonantes es el siguiente: al término de los 3 años de edad los niños dominan los sonidos nasales, oclusivas excepto la “d” y la “g”, fricativa “j”, la lateral “l”; al final de los 4 años de edad pueden tener dominio de las oclusivas “d” y “g”, de la fricativa “f”, de la africada “ch” y de la lateral “ll”; al término del sexto año de edad se dominan las fricativas “s” y “z”; finalmente se tiene el mando completo de la vibrante “r” y “rr” al término del séptimo año de edad.

El desarrollo del aspecto fonológico es paulatino, el niño hace uso de los sonidos que va adquiriendo, y los utiliza mediante los procesos de simplificación del habla. Hay tres grupos de procesos: relativos a la estructura de la sílaba, asimilatorios y sustitutorios.

El primer grupo de procesos es la tendencia a reducir las sílabas de una palabra a cadenas sencillas compuestas por consonante y vocal como suprimir consonantes finales y sílabas átonas, reducción de grupos consonánticos, omisión de consonantes iniciales, reducción de diptongos a un elemento, inversión de sonidos, inserciones de sonidos.

Los procesos asimilatorios son aquellos en que un fonema es influido por otro dentro de una palabra; puede ser de dos formas: progresivos y regresivos; uno cuando el primer segmento de la palabra influye en el siguiente, y otro para los regresivos.

Los procesos sustitutorios se presentan cuando un sonido es reemplazado por otro; los más comunes son frontalización, donde un fonema posterior es sustituido por uno anterior; posteriorización, contrario al primero; ausencia de vibrante simple o múltiple, sustituir fricativas por oclusivas, pérdida de sonoridad, sustitución de la fricativa “s”, por “z”.

3.8.2 Léxico-semántico

La semántica se refiere al significado del lenguaje, es decir, la definición que tienen para los niños las palabras, en su representación mental (GONZALEZ, 1995; 89). Sin embargo, este componente, a diferencia del fonológico, no es fácil de observar, ya que es difícil analizar el proceso de adquisición del significado. Lo único que si se puede observar es el repertorio de conceptos o vocabulario que van adquiriendo los pequeños.

Como ya se mencionó anteriormente, la comprensión de las palabras por parte de los bebés antecede a la producción de las mismas debido a las limitaciones que se tienen en la adquisición de los sonidos. Los niños pueden responder a palabras como su nombre, mucho antes de que puedan expresar tal palabra.

Existen tres condiciones para producir las palabras: una es la intención de decir algo, otra es encadenar esa intención con la recuperación de la memoria de la palabra adecuada, y la última es coordinar la palabra que se quiere expresar con el sistema fonoarticulador.

En el proceso de adquisición del lenguaje, los niños emplean la sobreextensión, es decir extienden el uso de las palabras adquiridas para llamar un objeto, para designar varios objetos aunque no correspondan al campo referencial; en otros términos, utilizan una palabra para nombrar varios objetos que comparten ciertas características, es común porque los chicos adquieren primero los rasgos semánticos generales. Además, puede presentarse debido a la dificultad del pequeño para producir algunos sonidos, ésta se da en la producción, no siempre en la comprensión.

En cuanto al orden de adquisición de las palabras, los niños van de lo general a lo específico, pero también, de acuerdo con Rosch (citado en GONZALEZ, 1995; 96) existen tres niveles de categorización de la realidad: supraordenado, básico y subordinado. Los primeros términos son los más generales, los segundos comparten más atributos y los terceros tienen atributos específicos.

Por otro lado, en el proceso de adquisición del significado de las palabras se presentan tres etapas: referencia, denotación y sentido (GONZALEZ, 1995; 98). En la etapa de la referencia el niño asocia una palabra a un objeto particular, asigna un nombre a un objeto en su presencia; en la segunda las palabras comienzan a representarse mentalmente y se expresan conceptos basándose en rasgos funcionales, saben qué es y para qué sirve sin necesidad de estar en presencia del objeto; en la del sentido se desarrolla el establecimiento de relaciones entre los términos como la sinonimia, la antonimia y las taxonomías.

3.8.3 Morfosintáctico

La sintaxis se refiere a la forma en que se estructuran las oraciones. Las unidades sintácticas son sujeto, predicado, objeto, etc. Algunas reglas sintácticas son de combinación de unidades y de concordancia de género y número, así como persona.

Este componente incluye etapas como la emisión de la primera palabra, las frases de dos palabras, las oraciones de tres elementos o simples y las de cuatro o más elementos, mismas que ya se describieron en el apartado de etapas de la adquisición y desarrollo del lenguaje.

Por otro lado, de acuerdo con González (1995; 111) es preciso mencionar algunos errores morfológicos y sintácticos en el lenguaje infantil, el primero de ellos es la redundancia en las oraciones de tres o más elementos, pues si bien los niños suelen omitir elementos en esas, en ocasiones emiten algunos que no son necesarios. Otro error es emplear palabras de función, como preposiciones y conjunciones, con uso plurifuncional, por decir, las primeras sirven para establecer relaciones entre las palabras y ellos las utilizan para más cosas. Una falta más se presenta cuando utilizan la forma del singular en lugar de un artículo indeterminado, si de esa manera lo requiere la palabra; además, suelen omitir el artículo cuando el sustantivo está en plural. También emplean la sustitución de los morfemas de la primera persona del singular por la tercera.

Los errores mencionados son comunes en los niños pequeños; sin embargo, los más frecuentes se dan por la sobrerregularización (GONZALEZ, 1995) en la conjugación de verbos, este tipo de proceso surge cuando aplican una regla útil para las formas regulares a irregulares, por ejemplo cuando utilizan la de formación del participio para todos los casos, incluyendo los verbos irregulares que en vez de terminar en “ado” o “ido”, terminan en “to”, “so” y “cho”. Además los pequeños también suelen hacer sobrerregularizaciones en la formación de algunos plurales como: pluralizar nombres que no se pluralizan, no agregar ningún sufijo a palabras que terminan en “s” y añadir el sufijo “s” a palabras que requieren “es”.

3.8.4 Uso del lenguaje en distintos contextos

El componente pragmático se refiere a las formas en que se utiliza el lenguaje en la comunicación social, la cual se da a través de la conversación cara a cara con otras personas, la enseñanza, las conferencias, entre otras.

Uno de los aspectos esenciales a considerar es que el niño, desde que empieza a hablar, es un participante activo en las interacciones sociales, él contribuye a la interacción usando sus recursos comunicativos: emplea estrategias particulares para comunicarse con los adultos, habilidades que sientan las bases para el futuro uso del lenguaje (GARTON, 1991; 123).

La conversación cara a cara que se da en la interacción madre-hijo permite que el niño desde pequeño aprenda los aspectos más sutiles de las conversaciones como la toma de turnos ya que, de acuerdo con Garton (1991; 123), el niño debe aprender cuando es apropiado hacer una contribución a la conversación y cuando no; asimismo, puede asimilar las pistas no lingüísticas que indican el principio o el final de un turno en la conversación.

La conversación y el lenguaje que interviene en ella siempre se sitúan en un contexto de comunicación, en el cual se apoyan los participantes para extraer los significados del lenguaje utilizado.

Algunas de las estrategias que los niños utilizan en la conversación es que para acceder a ella utilizan frases interrogativas que permiten que el adulto les responda; otras son para centrar la atención de la otra persona y para finalizar la conversación. Conforme desarrollan los niños su lenguaje oral van cambiando sus conversaciones, y por tanto, las tácticas que utilizan en ellas.

“A veces, como adultos se considera a la conversación como un lujo, una hora extra en las vidas ocupadas. Pero para un pequeño cuya mente se está esforzando por aprender a leer y escribir, la conversación es esencial, y cuanto más significativa y sustantiva, mejor. Establezca un

tiempo y un espacio cotidiano para conversar entre adultos y niños, momento y lugar en que hablar sobre la vida de los pequeños sea el interés central” (PAYÁS, 2000; 29).

Así como en el ambiente familiar, en la escuela debe ofrecerse a los alumnos oportunidades suficientes para que tengan conversaciones completas con el profesor o entre los mismos compañeros, con fines educativos, ya que para un niño, hablar con adultos es la mejor forma de estar en contacto con nuevas ideas. Es por ello que a continuación se menciona sobre la conversación en el aula como una situación didáctica.

3.8.4.1 La conversación en el salón de clase

El intercambio basado en el diálogo tiene suma importancia pedagógica, ya que es una situación de lenguaje fundamental (iniciada en las interacciones madre-bebé) que permite moldear todos los aspectos de la comunicación verbal y a la vez es el marco de las relaciones sociales que se entablan con otras personas.

Desarrollar en los alumnos las habilidades para conversar no es una tarea sencilla, puesto que el profesor debe mantener la atención de todos, fomentar la participación de cada uno y al mismo tiempo aprovechar cualquier momento que le permita relanzar la dinámica, enriquecer los contenidos e introducir elementos formales que se estén trabajando en otras actividades de lengua.

La conversación puede ser una actividad creativa si es espontánea, importante para los intereses del niño, y en una atmósfera que conduzca al intercambio de ideas (REYZÁBAL 2002; 157).

Una conversación es una sucesión de varios intercambios relacionados entre sí, motivados por el diálogo, sin intervención directa de la acción, por lo que un niño accede a ella hasta los tres o cuatro años de edad (JUÁREZ, 1989; 94).

Para que una conversación sea eficaz deben cumplirse ciertas reglas; cuando el pequeño comete uno o varios errores en estas reglas es el oyente quien debe hacer un esfuerzo para compensar la información en las fallas; por ello, es muy importante entrenarse con un interlocutor competente como es el profesor.

Existen varios tipos de conversación que pueden darse en clase con sentido educativo: en torno a una actividad, a una observación, a un tema común o iniciada a partir de una vivencia particular.

Para todos los tipos de conversación es necesario que los niños hagan el mayor uso de la palabra, pero sus intervenciones deben ser breves para poder prestar atención a los demás, es bueno que todos participen y que haya intercambios entre iguales; sin embargo, tiene que haber límite en el tiempo para evitar que los alumnos se desinteresen por la actividad.

3.9 La comunicación en el aula y su relación con el desarrollo del lenguaje oral de los alumnos

La comunicación es un proceso fundamental en los seres humanos, y es de vital importancia, ya que es a través de ésta como se dan todas las formas de interacción social, se conoce a las personas, se intercambia información, se adquieren o amplían o se modifican algunos conocimientos, etc.

El desarrollo del lenguaje es un proceso natural que se va dando en los niños en sus primeros años, ya que son la familia y el grupo social más cercano quienes les transmiten los elementos básicos, que les permiten desarrollar instrumentos para comunicarse e integrarse a la sociedad. Sin embargo, este proceso se complementa en la escuela, que está encargada de enriquecer la lengua de los alumnos, haciéndolos conscientes de sus formas, funcionamiento e importancia.

La comunicación, y en especial el lenguaje, es un aspecto básico de la enseñanza en las escuelas, de hecho se hace presente en todo momento en la

interacción social con los alumnos y demás actores involucrados en el proceso educativo. Como en cada programa educativo existe una asignatura para abordar contenidos específicos del tema de la comunicación, en la educación preescolar este tema se trabaja de manera específica por medio del campo formativo de lenguaje y comunicación; que contempla dos aspectos: el oral y el escrito; aunque cabe señalar que esta separación es sólo por cuestión de especificidad, en realidad los contenidos están íntimamente relacionados, y ya que la lengua es considerada como un contenido transversal, tiene estrecha relación con los otros campos formativos que se manejan en el Programa de Educación Preescolar 2004.

“El profesor del aula tiene bastante presente que la estimulación del lenguaje oral de sus alumnos no se limita al tiempo concreto que dedica de forma específica a este fin; el lenguaje acompaña a todas las conductas de los niños y de los adultos a lo largo del día” (JUÁREZ, 1989; 108).

El profesor tiene un papel determinante en el tratamiento de los contenidos de la comunicación, pues en primer lugar él es un modelo a seguir por sus alumnos; asimismo, tiene la capacidad de responder a las necesidades de aprendizaje observadas en su grupo escolar, así como de llevar a cabo el análisis y la reflexión de su propia práctica docente, para que evaluando las condiciones contextuales pueda ofrecer a los chicos experiencias de aprendizaje significativas acerca del lenguaje oral, y se evite estar abordando únicamente algunos aspectos formales del idioma.

Abad afirma “hoy por hoy educación en materia de comunicación, pública o privada, es una mercancía más” (2006; 379), ya que en algunas escuelas acomodan la teoría y la práctica académicas no para resolver problemas en materia de comunicación sino para generar mano de obra útil al modo de producción comunicacional dominante.

La intervención educativa en el lenguaje debe servir para que los alumnos desarrollen las habilidades propias del lenguaje (hablar, escuchar, leer y escribir) que les permitan participar activamente en la sociedad, obtener un empleo digno, ser autónomos y críticos.

La comunicación en el aula se da a través de los diferentes tipos como son: la verbal, escrita, no verbal. Cabe señalar que en el caso de los niños de edad preescolar el lenguaje que más se utiliza es el no verbal, ya que cuanto menor es la edad de los niños mayor es el uso de éste, pues los pequeños no dominan aun la expresión oral; no obstante, es importante organizar actividades específicas del aspecto oral, así como intervenir en ellas para favorecer su desarrollo; algunas sugerencias son: articular cualquier situación didáctica en momentos de apertura, desarrollo y cierre, dar oportunidad de que los pequeños hablen en situaciones espontáneas y reforzar sus intentos, especialmente con los más tímidos.

En el proceso de comunicación intervienen: emisor, receptor, mensaje, código y canal por el cual se envían los mensajes. La comunicación es recíproca, es decir, hay un mutuo intercambio porque el emisor envía el mensaje al receptor, pero éste último al contestarlo se convierte a su vez en emisor que envía mensajes al receptor. Existen tres tipos: unívoca, biunívoca y múltiple (CAÑAS, 2010; 30-31); cabe señalar que en el grupos escolares con los que se estuvo trabajando se presentan estos tres. La primera se da en los momentos en que se dan indicaciones para o consignas de trabajo; la segunda ocurre cuando un alumno se dirige a la educadora o a otro compañero de manera personal de forma que se establece un diálogo; y la tercera se da en la mayor parte de tiempo, ya que se permite que los alumnos interactúen entre sí y con el profesor, de esa manera se promueve la libre expresión de ideas, dudas, comentarios. En ello se observa que no sólo el profesor es el emisor y los chicos los receptores de mensajes, sino que existen múltiples emisores y receptores, de los cuales se puede aprender.

Un aspecto fundamental en el proceso comunicativo es que el profesor conozca a sus alumnos, en el nivel preescolar es indispensable que conozca, por un lado, sobre el contexto en que viven, es decir, el entorno familiar y social en que se desenvuelven, para tener una idea clara de la situación personal de cada alumno; por otro lado el profesor debe conocer los intereses de los pequeños, para ello hay que ser muy observador de la clase para saber qué cosas les interesan a los niños, de qué hablan en sus pláticas con iguales, qué preguntas o inquietudes expresan.

De acuerdo con Cañas, la comunicación es la clave para el contacto entre el profesor y el alumno, pues en la medida que el profesor conozca y se acerque al pequeño es más fácil su progreso.

Otro aspecto importante de la comunicación en el aula es el lenguaje no verbal, ya que el cuerpo comunica tanto o más que lo que se dice, de acuerdo con Cañas (2010; 36) sólo el 10% de un mensaje recibido se capta a través de las palabras, mientras que el lenguaje corporal capta el 55% del mismo y el 31% se capta por la voz; significa que se debe cuidar mucho la forma en que se envían las señales comunicativas, debe haber congruencia entre lo que se dice, la forma en que se dice y los gestos que se expresan al decirlo.

En la comunicación no verbal interviene la apariencia física, la postura, el contacto visual, la voz, los gestos, el lenguaje corporal; todos estos aspectos están presentes en la comunicación que se da en el aula, se debe otorgar valor a cada uno de ellos, porque ninguno es menos relevante, no sólo las palabras comunican sino también los gestos faciales, las miradas, la postura corporal, etc.

La voz es uno de los elementos que caracterizan el lenguaje oral de otros tipos de comunicaciones. Es fundamental que el profesor respire correctamente para que no se quede sin aire al hablar, pero además es importante que controle su voz, que implica: modular el tono, controlar el volumen, utilizar una

pronunciación correcta, la entonación, la velocidad, el ritmo y las pausas adecuadas.

Todos estos componentes del lenguaje no verbal deben ser útiles para conocer y observar a los alumnos, comunicarse de mejor manera e identificar dificultades en el aprendizaje, así como también algunas situaciones de riesgo que esté viviendo en la escuela o en su ambiente familiar y social.

En el siguiente capítulo se presenta la planificación de las acciones a realizar para el tema de estudio, se describe el plan de acción, en el que se precisan situaciones didácticas distintas a las cotidianas, que permitan modificar y transformar la práctica docente.

CAPÍTULO 4. PLAN DE ACCIÓN Y SU APLICACIÓN

Esta fase de la investigación educativa es la medular, ya que es donde se tiene la oportunidad de diseñar y aplicar estrategias y acciones que permitan ir haciendo cambios en la práctica docente propia, a fin de mejorar en algunos aspectos y favorecer el desarrollo de los niños.

De acuerdo con Fierro (1999:213) en esta fase se debe tener presente que no se trata del cambio por sí mismo, sino que las propuestas que se planteen deben permitir a los profesores y a los alumnos un acercamiento a una experiencia educativa más integral, humana, gratificante y significativa.

Para ello, es muy importante que se realice la planificación de las actividades a implementar, ya que ésta será la guía a seguir en el proceso de aplicación y evaluación del plan. La planeación didáctica es parte del proceso reflexivo que todo profesor debe realizar en el sentido de que reflexiona antes de la práctica, es decir, debe pensar anticipadamente sobre su intervención educativa para prever las situaciones, recursos, formas de organización grupal entre otros elementos indispensables en la planeación.

La planificación de las actividades didácticas posee muchas ventajas, algunas de ellas son: proporciona claridad en la intención educativa que se persigue, da confianza y seguridad al profesor para que actúe con naturalidad, evita la improvisación de la enseñanza.

La planificación que se presenta a continuación es útil para tratar de dar solución a la problemática planteada en el diagnóstico, relacionada con el apoyo que debe darse a los niños de preescolar en el desarrollo de su lenguaje oral. Las acciones se diseñaron para aplicar en la jornada diaria del jardín de niños como una forma de implementar estrategias de intervención distintas a las tradicionales, a fin de ir haciendo transformaciones en la práctica docente.

4.1 Propósitos del plan

Tomando como fundamentos de este plan toda la información teórica sobre el tema, presentada en el capítulo anterior, y los resultados arrojados en el diagnóstico, con el diseño y aplicación del plan de acción se pretenden lograr los siguientes propósitos:

- Implementar diversas actividades específicas e innovadoras para el desarrollo del lenguaje oral en los niños de un grupo de educación preescolar.
- Proponer estrategias de trabajo que favorezcan el desarrollo de habilidades comunicativas en los alumnos, conforme a los distintos componentes del lenguaje hablado.
- Propiciar en los niños el desarrollo de habilidades como la expresión verbal de ideas, sentimientos, vivencias, con sencillez y claridad; así como la escucha y la toma de turnos en la interacción.
- Promover la participación diferenciada de los alumnos para establecer conversaciones completas y significativas.

4.2 Estrategias de acción

Las estrategias de acción a aplicar están centradas en los siguientes aspectos:

- Establecimiento de reglas para las interacciones verbales en el aula, con las cuales se busca propiciar la participación individual, el uso de la toma de turnos y la capacidad de escucha.
- Implementación de una actividad permanente llamada “Tiempo de compartir”, en la cual un niño comparte a los demás compañeros y a la educadora alguna experiencia personal, mientras lo escuchan pueden hacerle preguntas o comentarios, sin dejar a un lado su participación protagónica.
- Diseño y aplicación de actividades específicas para favorecer el desarrollo del lenguaje oral, relacionadas con el incremento de la capacidad de

escucha, la toma de turnos, el intercambio verbal en conversación de parejas o pequeños grupos, por un lado; por otro, relacionadas con el uso de las distintas formas comunicativas como la descripción, la narración, la explicación y la formulación de preguntas.

- Orientación dirigida a los padres de familia de los alumnos en una reunión grupal en el aula escolar, para brindar información sobre la riqueza de las conversaciones que tienen lugar en el ambiente familiar, en las cuales ellos pueden apoyar el desarrollo lingüístico de sus hijos.

Cabe mencionar que la actividad de “Tiempo de compartir” es una propuesta de Ana María Borzone de Manrique, (BORZONE, 1994; 62); conforme con la autora, en ese tiempo se aprenden nuevos roles, el lenguaje es asistido por el docente, se ensayan estrategias discursivas, donde se privilegia la participación diferenciada de cada uno de los pequeños. Un niño por vez es el protagonista, y el resto de los compañeros pueden intervenir para comentar o preguntar, mientras que el rol de la maestra es apoyar al chico en su relato. El objetivo de esta actividad es que los niños compartan el relato de una experiencia, de un cuento o de una situación que hayan vivido o hayan visto en la televisión, a fin de que los relatos de los niños se hagan más extensos, al tiempo de que los pequeños tengan la oportunidad de expresar una narración al tener una conversación completa entre alumno-profesor-alumnos, ya que también intervienen los compañeros.

4.3 Planificación de acciones

En este apartado se mencionan las estrategias, las actividades a realizar, el tiempo en que se llevarán a cabo así como la duración aproximada, los recursos didácticos a utilizar y los indicadores de evaluación. Esa información se sintetiza en un cuadro. Sin embargo, antes de presentarlo, cabe señalar algunas especificaciones.

En lo referente al tiempo se contempló una duración aproximada para cada actividad, que oscila entre 20 y 30 minutos, tiempo suficiente para realizar una

situación didáctica con sus diversos momentos (apertura, desarrollo, cierre) sin llegar al desinterés de los alumnos. Es necesario mencionar que dichas actividades se distribuyeron para el inicio de la jornada en su mayoría, ya que es preciso mantener la atención de los niños muy centrada en cada una de las situaciones, hecho que implica un buen esfuerzo físico e intelectual por parte de los mismos. Sólo en el caso de la lectura o narración de cuentos se propuso para después del recreo porque el tipo de contenidos que se manejan presentan un soporte muy llamativo para los pequeños.

Respecto a los recursos didácticos se consideraron: cuentos de la biblioteca del aula, fotografías personales de los alumnos, imágenes de animales y objetos diversos como bola de estambre y pelota, así como otros utilizados comúnmente en el aula y otros de uso personal, que permitieran apoyar el relato individual en la actividad de “Tiempo de compartir”. Todos los materiales utilizados fueron con el propósito de que los pequeños contaran con referentes, con apoyos visuales que permitieran ampliar su expresión verbal. Los recursos humanos, fueron indispensables, ya que gracias a ellos se dieron las diversas formas de interacción social en las situaciones didácticas.

En cuanto a la evaluación, se contemplaron indicadores para cada una de las situaciones didácticas, con el fin de constatar logros, aprendizajes de los alumnos, dificultades presentadas; éstos se plasmaron en cada una de los planes didácticos de situaciones, pero también en la columna de indicadores de evaluación en el cronograma de actividades. Hubo algunos criterios generales para observar en todas las actividades como la participación de los alumnos y el respeto por las reglas de intercambio verbal; los indicadores deben permitir hacer una valoración general del resultado de la experiencia al término de la aplicación del plan. A continuación se presenta un cuadro con la planificación de acciones; al final del documento aparece un ejemplo de cartas descriptivas: un cronograma semanal o plan general (ver apéndice D), así como cuatro cartas de planeación de situaciones didácticas (ver apéndice E):

	<p>sólo podrán participar los niños que levanten su mano para solicitar la palabra y que esperen su turno. Otro aspecto a observar será la expresión verbal de emociones que la historia provoca en cada uno.</p>	<p>*Una vez por semana (miércoles).</p> <p>30 minutos cada día.</p>	<p>-Cuentos de la biblioteca del aula</p>	<p>-Respeto por las reglas de intercambio verbal.</p> <p>-Tipos de ideas que expresan.</p>
<p>Implementación de una actividad permanente llamada "Tiempo de compartir"</p>	<p>"Tiempo de compartir" consiste en una oportunidad para que los niños relaten una experiencia personal, un cuento o algo observado en la televisión a la educadora y sus demás compañeros. Para ello es necesario hablar con los niños para</p>	<p>*Dos veces a la semana (lunes y jueves).</p> <p>30 minutos cada día.</p>	<p>-Objetos personales que lleve el niño protagonista.</p>	<p>-Tipo de oraciones formuladas.</p> <p>-Aciertos y dificultades en los distintos componentes del</p>

	<p>establecer el orden en las participaciones, ya que sólo será un alumno por día para brindarle el apoyo necesario en su relato (correcciones, reestructuraciones, ampliaciones al discurso del niño). El papel de los compañeros es escucharlo atentamente y hacerle preguntas o comentarios; mientras que la educadora debe hacer correcciones, ampliaciones al discurso del niño.</p>			<p>lenguaje oral.</p> <p>-Actitudes de los niños que escuchan al compañero que habla.</p>
<p>Diseño y aplicación de actividades específicas para favorecer el desarrollo del lenguaje oral</p>	<p>-Se realizarán actividades para abordar cuatro formas comunicativas básicas: descripción, narración, explicación, elaboración de preguntas.</p> <p><i>-Descripción:</i> la actividad consiste en que los niños describan de la manera más amplia posible</p>		<p>-Fotografías de</p>	<p>-Participación en</p>

	<p>fotografías personales, en un primer momento en binas y luego de manera colectiva; así como también describir imágenes de animales para resaltar sus características con los aportes de todo el grupo.</p> <p><i>Narración:</i> consistirá en realizar una actividad conjunta con los padres de familia en el jardín de niños, en la cual se leerá un cuento a los niños y de tarea se pedirá lo narren a sus papas, el apoyo de los padres de familia será cuestionar a sus hijos para que aclaren su discurso y puedan estructurar un relato coherente, que el adulto escribirá en una hoja para entregar y este será</p>	<p>24-05-11 30 minutos</p> <p>25-05-11</p> <p>26-05-11 30 minutos</p>	<p>cada alumno, donde aparezcan acompañados de otras personas y, de preferencia, recientes.</p> <p>-Imágenes a color de distintos animales.</p> <p>-Cuento infantil de la biblioteca del aula.</p>	<p>las actividades.</p> <p>Respeto por las reglas de intercambio verbal.</p> <p>-Rasgos que destacan en las descripciones.</p> <p>Logros y/ o dificultades para realizar descripciones.</p> <p>-Tipo de oraciones que estructuran.</p> <p>-Dificultades para estructurar el relato siguiendo un orden y secuencia de sucesos.</p>
--	--	---	--	---

	<p>preguntado a los niños.</p> <p><i>Explicación:</i> se realizará una dinámica grupal en la que expresen el nombre de su programa de televisión favorito y digan algunas razones de por qué es su preferido.</p> <p><i>Elaboración de preguntas:</i> la actividad consiste en realizar un juego llamado “El detective”, en el cual un niño tocará un objeto dentro de una caja y sin verlo, deberá reconocerlo por sus cualidades, se le pedirá al resto de los niños del grupo que le hagan preguntas para descubrir de qué objeto se trata; las preguntas serán para identificar las</p>	<p>31-05-11</p> <p>30 minutos</p>	<p>-No se requieren (sólo los niños)</p> <p>-Objetos cotidianos utilizados en el</p>	<p>-Respecto por las reglas de intercambio verbal.</p> <p>-Tipos de oraciones que emiten los niños al elaborar sus explicaciones.</p> <p>-Participación de los niños en la actividad.</p> <p>-Tipos de preguntas</p>
--	---	-----------------------------------	--	--

	características y poder nombrarlo.	03-06-11 30 minutos	aula como materiales didácticos.	formuladas.
Orientación dirigida a los padres de familia de los alumnos	Se realizará una reunión con los padres de familia del grupo escolar para informarles sobre el apoyo que ellos pueden dar a sus hijos para que desarrollen su lenguaje hablado, en la reunión se darán sugerencias prácticas para que conversen con sus niños, ya que la conversación cara a cara es muy valiosa para que los pequeños desarrollen su lenguaje.	18-05-2011 1 hora	-Ilustraciones de ejemplos de situaciones que pueden ser oportunidades para conversar con sus hijos.	-Comentarios y preguntas de los padres de familia.

4.4 Aplicación de estrategias

La aplicación de las estrategias se inició con el grupo de 3°“B” del jardín de niños “Lázaro Cárdenas” en el ciclo escolar 2010-2011, con un total de 23 alumnos, de los cuales hay 14 niños y 9 niñas. Cabe mencionar que se estuvo trabajando con ese grupo desde su ingreso al plantel educativo en segundo grado, por lo que ya se tenía un amplio conocimiento de los alumnos que lo integraban.

A continuación se narra la aplicación de estrategias de intervención, así como la evaluación que se realizó en cada una de las actividades realizadas, conforme a los indicadores previstos en la planificación.

Una de las actividades didácticas fue la lectura del cuento “Los Consejos del gran león”, la cual se realizó el día previsto conforme a la planificación de acciones, después del recreo, dentro del aula; para ello, se organizó al grupo sentados en sillas en semicírculo, de frente al pizarrón.

La historia que se leyó se centra en una asamblea de animales en un zoológico, que encabeza un león, el cual da tres consejos a los que asisten por primera vez a una asamblea; de hecho, las recomendaciones son formas de establecer las reglas de interacción verbal en una conversación: todos vamos a participar, vamos a escuchar para poder entender y vamos a hablar de uno en uno. El relato es un recurso para trabajar el diálogo y es parte de un libro de propuestas didácticas de primer grado de primaria para fomentar la participación en la escuela (PUIG et al, 1999; 107). El relato completo se presenta en el Anexo 1.

Se inició narrando el contexto en que se dio la asamblea descrita en el cuento, y se preguntó: ¿qué animales hay en el zoológico? La mayoría de alumnos mencionó nombres de bestias que viven allí, y de esa forma se tuvo la atención de los mismos; dos preguntaron por qué no les mostraba dibujos, se dijo que el cuento sólo estaba escrito en una hoja, y que además ellos conocían a algunos del bestial. Hubo un distractor, ya que a un alumno le salió sangre de la nariz y se interrumpió la lectura para auxiliarlo, luego se continuó con el cuento. En

general se mostraron atentos, haciendo comentarios sobre el relato, como el hecho de haber visitado un parque de ese tipo, o el gusto por algún animal de ese lugar en especial; sólo tres alumnos estuvieron platicando entre sí, durante la lectura la alumna 1*¹ comentó que los niños que estaban platicando se parecían a los animales (antes de recibir los consejos) en lo desordenados.

Al final se preguntó por el nombre del cuento leído y los consejos dados a los animales, se planteó escribir en una cartulina los tres consejos, los alumnos sólo recordaron dos y se apoyó con el referido a escuchar para poder entender. Se explicó que cuando un niño quiera participar debe levantar su mano para pedir su turno y se le escuche. La actividad tuvo una duración de 20 minutos.

En esta actividad se tuvo la participación de todos los niños, ya que estuvieron escuchando atentamente la historia (a excepción de los que platicaron entre sí); sin embargo, los comentarios que hicieron la mayoría de alumnos estuvieron centrados en la temática y en los personajes de la historia. Lograron identificarse como grupo con las asambleas y la necesidad de conversar sobre algunos temas, ya que así como los animales hicieron una reunión, ellos también presencian asambleas con distintos propósitos en la escuela.

Otra de las actividades fue “Tiempo de compartir”, que se realizó con la participación de un niño protagonista, quien relató una experiencia personal a sus compañeros y la educadora, al mismo tiempo que los demás podían hacer preguntas o comentarios, para intervenir en la conversación. La primer sesión se dio el día previsto, se inició retomando los consejos del león y se invitó a seguirlos; aunque se pidió a la alumna 2 (protagonista del relato) que contara a sus compañeros cómo había sido su fiesta de cumpleaños, efectuada el día anterior, ella tuvo el apoyo de la 3 (prima de la 2) que estuvo presente en la fiesta, ya que

*1 NOTA: Se omiten los nombres reales de los alumnos, por lo cual sólo se menciona el sexo con el término alumno o alumna y se asigna un número a cada uno para diferenciarlos.

la primer niña no se animaba a iniciar su relato. Cabe mencionar que la educadora también asistió a esa fiesta, por lo que sabía del contexto en el que hablaron las alumnas; asimismo, otra del grupo también asistió al festejo pero no intervino en la conversación.

La alumna que apoyó el relato inició diciendo: “quebramos una piñata” y se quedó callada, en ese momento se le pidió que dijera qué más cosas hubo en la fiesta de cumpleaños, dijo que la 2...”se embarró de pastel cuando le mordió”, el resto de los niños escuchaba; en eso la 2 se animó a participar diciendo: “mi tía Chata hizo un pastel de las cuatro leches, y también hubo gelatinas”. Se preguntó al resto del grupo si sabían cuáles son esas cuatro leches, y la misma alumna respondió: “Pues de esas que le ponen a los pasteles”. Mientras tanto, intervino el alumno 4 diciendo: “de vaca, de puerco, de chivo” (al decirlo sonrió), y el alumno 5 agregó: “de toro” (éste también sonrió). La educadora dijo: “pero no tomamos leche de puerco, ni de toro; se puede tomar de chiva pero de esa no llevan los pasteles”. El alumno 6 agregó: “hay leche de vaca y de chiva” refiriéndose a leche que puede ser de consumo humano; de los alumnos que participaron con aportaciones al relato de las dos alumnas, este último fue el único que levantó su mano para pedir la palabra. La 2 continuó diciendo que la 3...”tiene un tío que hace pasteles pero él no vino a mi cumpleaños”.

Luego se le preguntó a la alumna 2 qué regalos le habían dado; algunos de los que mencionó fueron un brassier, ya que dijo: “uno de éstos (al mostrar una parte de un corpiño que llevaba puesto)”, una carterita rosita, una blusa larga, una cajita para poner lápices y tijeras”. La educadora respondió: ah, una lapicera; la alumna 2 continuó diciendo: “una fotografía, para poner una foto de hadas, me la dio usted”; la educadora contestó: ah, un portarretratos.

Se dijo a todos los niños del grupo que si querían preguntar algo a las niñas que estaban contando sobre la fiesta de cumpleaños de la alumna 2, nadie levantó su mano o habló. Se dio por terminada la actividad porque algunos niños empezaban a platicar e inquietarse, y además porque la directora del plantel solicitó al personal que pasara a la dirección.

La actividad duró aproximadamente 20 minutos. Fue una experiencia distinta, ya que todos se sentaron alrededor de una mesa grande, integrada por 8 mesas normales. Y fue la primera ocasión en que se dedicó el tiempo exclusivamente para tener una conversación más o menos completa con un alumno en particular.

Conforme a los indicadores de evaluación, se observó que las oraciones que expresaron las dos alumnas protagonistas del relato son completas, gramaticalmente correctas, ya que incluyen pronombres, sujetos, sustantivos, concordancia de género y número, tiempos verbales. La actitud de algunos niños en esta actividad fue intervenir aportando sus conocimientos, por ejemplo el alumno que participó diciendo que había leche de vaca y de chiva; aunque sólo intervinieron en la conversación las dos alumnas protagonistas y tres alumnos, el resto estuvo escuchando la conversación, pero no quisieron hacer preguntas a los protagonistas del relato.

En esta actividad se dio una conversación completa entre profesor y alumno para tener un espacio de participación diferenciada (en esta sesión en realidad fueron dos alumnos protagonistas, porque la alumna protagonista tuvo el apoyo de una compañera). Se respetaron los turnos de habla, ya que cada niño hablaba en el momento en que había silencio y no se interrumpió a otros; aunque, los niños que hicieron aportaciones, tuvieron dificultad para pedir su turno porque sólo un niño levantó su mano para hablar, los otros no lo hicieron.

Esta actividad fue muy significativa para los alumnos que participaron en ella, ya que fue sobre un suceso que todos tienen en común, un festejo de cumpleaños, además de que se tenía el conocimiento suficiente del entorno familiar y social, pues se estuvo tratando con ellos desde segundo grado de preescolar.

En la lectura del cuento “El niño comecuentos”, los alumnos estuvieron atentos, pues les llamó mucho la atención la temática; ésta narra la historia de un niño que, literalmente, se comía los libros. Al mencionar en la lectura una

biblioteca, la alumna 2 comentó: “en Chicago hay una biblioteca grandotota”, el alumno 7 comentó: “Mira todos los libros”; la educadora preguntó: ¿quién ha ido a una biblioteca?, sólo contestó la niña que había hecho el comentario momentos antes; el 5 dijo que su papá guardaba los caballos en la biblioteca, entonces se cuestionó al grupo en general: ¿los caballos se tienen en la biblioteca? Nadie contestó, y se comentó que una librería tiene muchos libros, es el lugar donde se guardan muchos textos (esto mientras se mostraba un pasillo de una estantería en una de las ilustraciones del cuento).

En una de las ocasiones que en el cuento se mencionó que el niño protagonista comía muchos libros, la alumna 1 expresó la idea siguiente: “ese niño pensó que si se comía los libros iba a ser más inteligente”, un comentario muy acertado; sin lugar a dudas reflejó la comprensión que la niña tuvo sobre el contenido del cuento. Para finalizar, se hicieron preguntas sobre los elementos centrales de la historia.

En la lectura de ese cuento, los alumnos respetaron las reglas de intercambio como hablar de uno en uno y escuchar, pero no todos los niños que participaron levantaron su mano para pedir la palabra. Hubo una palabra que la 2 no expresó correctamente, ya que dijo: “grandotota” en vez de grandota; esta palabra no fue corregida por la educadora ni otros pequeños. En los intercambios verbales se notó que sólo una niña dijo que conocía una biblioteca, pero en realidad no se tuvo la certeza de que la pequeña sepa lo que es; los demás no han tenido la experiencia de asistir a una biblioteca pública, sólo conocen la del aula, que es un espacio con 4 estantes pequeños de plástico con libros, y es probable que éste referente no sea suficiente para que logren conceptualizarla, por eso hubo un alumno que dijo que su papá guardaba los caballos en la biblioteca y ante tal hecho sus compañeros se quedaron callados cuando se preguntó si de verdad podían guardarse en una.

Por otro lado, en la lectura de este cuento y por medio de las preguntas planteadas al final, los niños lograron captar la idea central de la historia que es el gusto por la lectura y por los libros como fuente de conocimiento, y reconocieron el

agrado que ellos poseen por los cuentos. Así como esta lectura, previamente a la aplicación de estrategias se estuvieron leyendo otros cuentos de manera periódica (1 ó 2 veces por semana).

Otra de las actividades aplicadas fue el juego de “Caricaturas” presenta...; el cual consiste en mencionar nombres de cosas de un campo semántico, por decir colores, animales, etc.; la actividad se dio en lugar del juego “La papa se quema”, pero básicamente se siguió la misma dinámica para que todos participaran a su turno dando información, sólo que se estableció un orden en la participación, organizados en círculo cada niño debía participar, a su turno, de acuerdo al orden en que estaban sentados; este juego tuvo una duración aproximada de 20 minutos y todos los niños participaron respetando los turnos de habla.

En esta actividad se establecieron tres rondas de participación: en la primera se dijeron nombres de colores, en la segunda de animales, y en la tercera de cosas que empiezan con la letra “A”. Se respetaron los turnos de participación, ya que no se adelantaron a decir lo que querían expresar y estuvieron escuchando a los demás para no repetir palabras. Sólo hubo 2 ó 3 alumnos que en alguna de las rondas no participaron, especialmente en la última se quedaron callados, porque no supieron qué decir.

No se aplicaron todas las acciones de la planificación, debido al cambio de jardín de niños, realizado al centro de trabajo “Temachtiani” de la misma localidad, efectuado el 19 de Mayo de 2011. El motivo del movimiento fue por razones personales y se efectuó en esa fecha porque se dio un concurso de recorrido al interior de la zona escolar, ya que se incorporaría personal docente de nuevo ingreso.

Antes de mencionar el tipo de acciones que se implementaron en dicho jardín de niños, es preciso hacer mención de algunos aspectos básicos del contexto social en que se encuentra: está ubicado en una de las zonas urbano-marginada de la ciudad, sobre la calle Emiliano Zapata poniente número 235; este

plantel es de organización completa ya que cuenta con una directora técnica, 7 educadoras frente a grupo, maestro de educación física, dos intendentes federales, una cocinera; además tiene todos los servicios: agua potable, luz eléctrica, drenaje, gas para la cocina y línea telefónica, calles de acceso principal pavimentadas, alumbrado público.

Los espacios en el jardín son adecuados; todos los salones están contruidos de concreto o de acero, son coloridos, cuentan con buena iluminación y ventilación; además, tienen el material didáctico y mobiliario suficientes; se cuenta con 7 aulas, una para cada grupo (no hay grupos mixtos), una cocina, baños para niños y niñas, dirección y salón audiovisual anexo, utilizado para actividades técnico-pedagógicas, una bodega y una sala de usos múltiples; así como también hay un patio cívico y áreas verdes.

Los padres de familia tienen un nivel socioeconómico medio, en su mayoría, ya que están al pendiente de cumplir puntualmente con las cooperaciones económicas que se determinan, de acuerdo con la mesa directiva.

Por la situación de la nueva adscripción, y aunque el nuevo grupo escolar a cargo fue del mismo grado que el grupo anterior, en este caso el grupo de 3° "A", con éste se reestructuró la misma problemática, por lo que se tomaron en cuenta algunas de las actividades de la planificación de acciones, ya que sólo algunas se consideraron viables; de ahí que fue indispensable una primera replanificación, a fin de dar continuidad al proceso de la investigación.

El grupo está conformado por 25 alumnos, de los cuales hay 6 niños y 19 niñas, cuyo rango de edades oscila entre 5 años con 4 meses, a 6 años con 4 meses, y que a diferencia del primer grupo, éstos en su mayoría son compañeros desde primer grado de preescolar. Por tales motivos, se vio la necesidad de hacer un pequeño diagnóstico para conocerlo mediante la observación durante la primera semana que se trabajó con ellos. Se observó que los alumnos poseen distintos niveles de dominio de algunas habilidades; así como diferentes hábitos, costumbres, tradiciones y conocimientos respecto del colectivo anterior.

En el aspecto específico de lenguaje oral, todos los alumnos pueden hablar sobre sí mismos y su familia, así como evocar sucesos haciendo referencias espaciales y temporales, a todos les gusta participar en las distintas actividades y en el caso de niños serios o tímidos no expresan ideas, pensamientos o sentimientos de manera espontánea pero si se les pregunta directamente responden de acuerdo a sus posibilidades. Sólo 3 alumnos tienen dificultad para escuchar con atención a la educadora o a otros compañeros, ya que cuando se les pregunta qué se acaba de decir no saben, el resto escucha con atención las indicaciones de la maestra, así como las opiniones de otros, pues responden con más aportaciones que retroalimentan el tema que se esté tratando. Todos escuchan con atención la lectura de cuentos infantiles, les agrada mucho esta actividad, y ellos mismos solicitan se les lea un cuento.

Por otro lado, también se tuvo que hacer un diagnóstico de la organización del centro de trabajo y del contexto sociocultural de la comunidad que acude a ese plantel educativo. Los datos básicos sobre la organización del jardín ya se mencionaron en párrafos anteriores; mientras tanto, el contexto sociocultural en el que se desenvuelven los pequeños es muy rico, ya que por ejemplo la mayoría vive en una familia nuclear, donde ambos padres son trabajadores por lo que no carecen de lo necesario (económicamente), pero ello genera que en algunos momentos los niños sean cuidados por algunos familiares como abuelos y tíos, la mitad tienen actividades recreativas y culturales por la tarde como por ejemplo clases de ballet; la gran mayoría de familias cuenta con todos los servicios en casa, incluyendo línea telefónica y televisión por cable. Los padres de familia son muy cumplidos para llevar a sus hijos a la escuela, así como para apoyarlos en las tareas escolares; todo ello contribuye a que los alumnos amplíen sus conocimientos de manera permanente y se desarrollen armónicamente.

Los resultados de dicho diagnóstico son que indudablemente el contexto social y cultural es distinto a cualquier otro y determina el tipo de actividades que puede desarrollarse. Por tanto, existe la necesidad de adecuar los contenidos curriculares; por ello se modificó la planificación de acciones de tal forma que

sólo dos estrategias podrían ser viables: la primera sobre el establecimiento de reglas para la interacción verbal y la tercera sobre el diseño y aplicación de actividades específicas para favorecer el desarrollo del lenguaje oral.

Se definió trabajar sólo dos estrategias de acción y no agregar propuestas distintas por el corto período de tiempo que restaba del ciclo escolar, que estaba próximo a terminar, ya que se sabe que en la parte final, se destina mucho tiempo a la preparación de clausura de fin de cursos, ya sea por ensayo de participaciones o elaboración de materiales, y ello hace que disminuya el tiempo en que se desarrollan actividades pedagógicas con los alumnos. Aunada a esa razón, se presentó otra situación; parte importante del personal docente y de apoyo del centro de trabajo tomó la determinación de participar en un paro de labores escalonado con motivo de la jornada de lucha 2011, de parte del SNTE de la S. XVIII democrática; de tal manera que durante tres semanas aproximadamente se estuvo laborando sólo dos días por semana; el resto de los días fueron de actividad sindical.

Ambas situaciones hicieron que disminuyera considerablemente el tiempo para aplicar las actividades; por lo cual sólo se aplicaron tres actividades de las propuestas en la estrategia de establecimiento de reglas para las interacciones verbales que fueron: lectura del cuento “Los consejos del gran león”, “La telaraña” y lectura de diversos cuentos infantiles de la biblioteca del aula.

En este momento de la aplicación ya no se presenta el cuadro con las acciones ni las fechas en que se aplicaron, debido al reducido tiempo que se tuvo por motivos ya expuestos; como se mencionó anteriormente, sólo se continuaría con la aplicación de dos estrategias, y se trabajaría con las actividades que serían las que hizo falta de realizar; sin embargo, se consideró valioso aplicar la primera actividad llamada “Los consejos del gran león” con este nuevo grupo, ya que es base para otras posteriores, porque es útil para establecer reglas de interacción verbal.

La actividad “Los consejos del gran león”, se realizó a primera hora; para ello se establecieron las reglas de interacción y se inició narrando sobre el contexto en que se dio la asamblea descrita en el relato; al estar hablando de los animales del zoológico, la alumna 1 empezó a hablar de un gato que tenía en casa, y otras dos niñas (2 y 3) intervinieron aportando comentarios sobre cómo atender a un gato o a un perro. Para que los alumnos volvieran a centrar su atención en el tema del relato se dio respuesta a una o dos de sus inquietudes acerca de las mascotas y se dijo que después se iba a hablar de ese tipo de animales pero que en ese momento se hablaría de la asamblea que tuvieron en un zoológico; todos los niños comentaron algo sobre el tema relacionado con sus vivencias y una vez que se inició la lectura del relato todos estuvieron en silencio, escuchando atentamente.

Al finalizar el cuento, se preguntó si recordaban cuáles eran los consejos que el gran león había dado al resto de animales, la alumna 4 dijo: “hay que hablar de uno en uno porque si todos hablan al mismo tiempo no podemos entender”, la 5 agregó: “hay que escuchar para poder entender”, el alumno 6 expresó: “hay que hablar de uno por uno porque si muchos hablan al mismo tiempo se escucha mucho ruido y no podemos entender” en ese momento se explicó que cuando un niño quiera participar debe levantar su mano para pedir su turno y se le escuche, ello en cuanto al consejo de hablar de uno en uno; la regla o consejo que no recordaron fue el de que todos participen; respecto a ello se indicó el consejo y se comentó que ellos si participan, y que sólo les falta seguir el de hablar de uno en uno para que también escuchen lo que dicen sus compañeros; esta actividad tuvo una duración aproximada de 20 minutos.

Cabe mencionar que aún cuando la primera actividad fue aplicada con el primer grupo, de la escuela “Lázaro Cárdenas”, hubo una respuesta distinta con el nuevo grupo del jardín “Temachtiani”, ya que al principio, el tema de los animales del zoológico se desvió un poco por el tema de mascotas y los cuidados que requieren, además también fue diferente la forma en que los alumnos expresaron comentarios acerca de los consejos dados por el león.

En esta actividad todos los niños participaron escuchando y haciendo aportaciones relacionados con el relato. Los comentarios hechos por los alumnos al final dieron cuenta que comprendieron la importancia de escuchar para poder entender y hablar de uno en uno, porque si todos hablan al mismo tiempo se escucha mucho ruido, no se puede entender, éstas fueron las ideas que varios alumnos expresaron al preguntarles por los consejos del león.

A diferencia del primer grupo en que fue aplicada esta actividad, los comentarios expresados por los niños sobre los consejos del león y su importancia, mostraron cierto grado de comprensión, ya que los explicaban para darles sentido, relacionando dos consejos, que fueron hablar de uno en uno y escuchar para poder entender.

La actividad “La telaraña”, consistió en que, por turnos, dijeran a los demás el nombre de su programa de televisión favorito; primero se dieron las indicaciones: se explicó en qué consiste el juego y las reglas, se ejemplificó, y en seguida, parados, formaron un círculo grande dentro del aula. Al principio a dos alumnas se les olvidó tomar el estambre con una mano y lanzar la bola con la otra mano, por lo que debían regresar para que el niño la tomara, fue un poco entretenido por este detalle.

En general todos estuvieron escuchando las aportaciones de sus compañeros, se observó que la actividad fue muy atractiva, ya que varios saltaban esperando su turno y un par de niños comentaron la respuesta de otros compañeros; se logró que todos expresaran lo que se indicó a su turno. Hubo tres alumnos que no estuvieron muy atentos, pues a la mitad de la actividad empezaron a jugar estirando el estambre de la telaraña formada, para enredarse en él; se les estuvo llamando la atención pero al final ya no escucharon las últimas participaciones porque estaban muy inquietos. La actividad tuvo una duración aproximada de 20 minutos.

En dicha actividad todos los alumnos participaron, incluso los más serios, y se respetaron los turnos de habla, fue muy útil el hecho de establecer la

participación al momento de que cada alumno tuviera en sus manos la bola de estambre, ya que eso permitió que estuvieran atentos, escuchando lo que decía el compañero que hablaba y observando si les tocaría a ellos atrapar la bola de hilo. El propósito se logró, ya que todos los niños participaron expresando el nombre de su programa o programación favorita en la televisión; es preciso señalar el término programación, porque varios mencionaron el nombre de un canal de caricaturas, series y películas infantiles y juveniles, de manera general y no especificaron algún programa en especial.

También se leyeron algunos cuentos infantiles de la biblioteca del aula como “Aladino y la lámpara maravillosa”, “Vamos a cazar un oso”, “El sastrecillo valiente”, “Siempre puedes contar con papá”. Cada uno se leyó en distinto día (la lectura de cuentos se hizo 1 ó 2 veces por semana), a última hora, antes de que llegaran los padres de familia por sus hijos, los pequeños estaban acostumbrados a que la lectura de libros fuera en ese horario. En cada relato se permitió que hicieran comentarios, o preguntaran sobre alguna duda; al final también se hicieron preguntas sobre el título del cuento, los personajes, la trama de la historia, a fin de asegurar la comprensión del relato; los alumnos contestaban a todas las interrogantes de manera completa y satisfactoria.

Los cuentos infantiles fueron leídos después del recreo, y como los mismos alumnos pedían se les leyera un cuento, en cada una de las historias leídas se mostraron muy atentos, ya que escuchaban el relato y había silencio; si un niño quería opinar algo, se detenía por un momento la lectura para escucharlo, pero aun así no hubo interrupciones porque estuvieran distraídos o platicando entre sí.

No hubo oportunidad de realizar más actividades de la primera estrategia, por decir jugar en distintos momentos los juegos de toma de turnos, o leer otros cuentos debido al término de ciclo escolar y a las actividades propias de la clausura de fin de cursos.

A pesar de que fue mínima la cantidad de actividades aplicadas en el segundo grupo, éstas tuvieron cierto impacto en los alumnos; cabe mencionar que

se estuvieron retomando y evaluando los consejos del león cada día para tenerlos como normas de interacción verbal en el grupo, mismas que facilitaron el orden y la disciplina de los niños al trabajar. Es preciso mencionar que semanas después de que se leyó el cuento “Los consejos del gran león”, la alumna 1 hizo un comentario espontáneo: “Maestra, tu nos enseñaste los consejos del león, y con la otra maestra (educadora anterior) hablaban muchos niños al mismo tiempo”. El comentario de la niña demuestra cómo se apropió de los consejos de hablar uno en uno y escuchar para poder entender al otro.

La actividad de “Los consejos del gran león”, hizo reflexionar a los alumnos de los dos grupos donde fue desarrollada, ya que les permitió tomar conciencia de la necesidad de seguir ciertas reglas básicas al conversar entre dos o más personas, así como reconocer la importancia que tienen éstas para que la gente se entienda.

Es muy interesante la forma en que los alumnos reaccionan ante las actividades de lenguaje oral, ya que en ellas se puede observar cómo los alumnos ponen en juego habilidades básicas como hablar y escuchar, al tiempo que pueden ir las desarrollando.

A pesar de que se estuvieron aplicando estrategias con dos grupos de tercer grado de preescolar, no se logró realizar todas las actividades previstas, hizo falta tener más oportunidades para realizar juegos en los que se toman turnos de habla, así como también tener más sesiones de “Tiempo de compartir”, puesto que lo ideal es que cada alumno tenga la experiencia de ser protagonista para compartir algo a sus compañeros y la educadora.

Los alumnos del grupo de 3°“A”, del ciclo escolar 2010-2011 egresaron del nivel preescolar, y como no se concluyó con la aplicación de estrategias de intervención, hubo la necesidad de hacer una replanificación de acciones.

CAPÍTULO 5.REPLANIFICACIÓN

5.1 Replanificación de estrategias

De las actividades realizadas con los dos grupos de tercer grado fue muy valiosa la participación que los alumnos tuvieron en las actividades de toma de turnos de habla, así como en la sesión de “Tiempo de compartir”, por lo que éstas se retomaron para iniciar una replanificación de estrategias, debido al cambio de grado y nivel de desarrollo de los pequeños. De tal forma que a tales situaciones didácticas se les hicieron algunas modificaciones y adecuaciones para ajustarlas a las características del grupo.

Además, es preciso resaltar que en la primer aplicación no se inició con las acciones de la estrategia: diseño y aplicación de actividades específicas para favorecer el lenguaje oral, así que esta estrategia se replanteó para diseñar y aplicar actividades acordes al grupo único de primer grado (1ºA”) de preescolar, que fue el siguiente grupo atendido por la educadora en el ciclo escolar 2011-2012. El motivo de ello fue que tal grupo fue asignado por la directora del plantel, debido a que la educadora le informó que solicitaría una licencia por beca-comisión para concluir los estudios de maestría.

En la siguiente planificación de acciones se consideraron como estrategias: establecimiento de reglas para las interacciones verbales en el aula, implementación de actividad permanente “Tiempo de compartir”, diseño y aplicación de actividades específicas para favorecer el desarrollo del lenguaje oral y la implementación de una metodología de trabajo, llamada “Rincones de juego”. Todo ello con sus respectivas adecuaciones a la edad cronológica y nivel de desarrollo de los niños.

El grupo de 1ºA” está conformado por 17 alumnos, de los cuales hay: 7 niños y 10 niñas; el rango de edad (al inicio del ciclo escolar) es de 2 años con 9 meses, a 3 años con 8 meses; para lo cual fue fundamental realizar un diagnóstico

para conocer las características de los pequeños. Para el diagnóstico se utilizaron instrumentos como una entrevista hecha a padres de familia donde se solicitaron datos globales de los pequeños; la misma planificación didáctica, la observación y el diario de campo.

Para empezar se consideró como período de adaptación escolar las primeras dos semanas de clase, ya que la jornada diaria fue más reducida en tiempo que la normal: la primera se trabajó de 9:00 a 11:00 horas sin haber recreo, mientras que en la segunda el horario fue de 9:00 a 11:30 horas con recreo la última media hora, ello con el fin de que se fueran adaptando a los horarios normales de almuerzo y recreación.

Algunas de las características generales de los pequeños es que todos tienen la capacidad de comunicar a través del lenguaje oral necesidades básicas como el hambre, necesidad de ir al baño, todos avisan cuando deben ir al baño, aunque no todos pueden ir solos, hay un alumno y dos alumnas que piden a la educadora los acompañe. Todos reconocen sus propiedades como mochila, bote de crayolas, libreta, sudadera, por cierto algunos son muy cuidadosos con ellas.

Respecto al desarrollo del lenguaje, los pequeños son capaces de dar información sobre sí mismos y su familia, como decir su nombre completo, el nombre de sus papás, mencionar sobre algunos de sus gustos personales por ejemplo: colores, juguetes, mascotas. Por otro lado, hay nueve pequeños que evocan sucesos y hablan de ellos haciendo referencias espaciales y temporales, esto lo hacen de manera espontánea dirigiéndose a la educadora. Mientras trabajan, algunas de las frases expresadas por esos niños son: “Maeta (maestra), un día fui a selva mágica”, “Yo voy a ir al cine a ver la pícula (película) de los pitufos”, “Ya me van a comprar (comprar) una biciqueta (bicicleta)”, “maesta (maestra), mi papá va a trabajar”, “Yo fui a un circo y vi un payaso”. A todos los niños les agrada escuchar música infantil, así como cantar y bailar canciones que han aprendido, del mismo modo, les encanta escuchar la lectura o narración de cuentos infantiles.

Por su edad cronológica, todos están en el proceso de adquisición y desenvolvimiento de la lengua, y por tanto todos emplean distintos procesos de simplificación del habla como la omisión de sílabas, o la inversión de sonidos, la ausencia de algunos sonidos en consonante inicial como “s” o “r”, principalmente.

Por todo lo mencionado sobre este último grupo escolar fue necesario hacer una replanificación de acciones. En lo referente a propósitos educativos se pretende lograr los primeros tres que se propusieron en la primera planificación de acciones. De acuerdo con este planteamiento, las estrategias principales serían: implementar la estrategia de establecimiento de reglas para la interacción verbal en el aula, y de manera especial la lectura y narración de cuentos, así como otras actividades específicas de pronunciación y cantos; otra seguiría siendo actividad permanente “Tiempo de compartir”, a fin de que cada niño tenga la oportunidad de contar de manera libre, alguna experiencia personal o familiar significativa y se sienta en un ambiente de confianza al saber que su casa y la escuela no están desconectadas.

Por otra parte, se agregó otra estrategia, aplicar una metodología de trabajo llamada “rincones”; los hay de trabajo y de juego; los implementados fueron del segundo tipo, en los cuales se pueden abordar contenidos de una o varias áreas de conocimiento, conforme a edad y características del grupo. Éstos se trabajan dentro del aula, poniendo a disposición de los pequeños los recursos didácticos pertinentes para que ellos desarrollen de manera libre su juego, representando situaciones reales de su contexto familiar y social, los cuales se convierten en oportunidades para que el docente los observe interactuando de manera espontánea. A propósito cabe mencionar que:

Ganaza afirma que “esta práctica educativa se fundamenta en el constructivismo social, cuyo punto de partida es el aprendizaje en interacción; los chicos aprenden a través de su propia actividad (manual y mental), pero aprenden mucho mejor con otros, y aprenden si lo que se les ofrece resulta interesante, relevante y tiene sentido para ellos” (2001; 6-7).

Los juegos de representación fueron: el consultorio médico, la tienda de abarrotes, la estética unisex y la casita, ya que en todos se presentó el juego simbólico, el cual posibilita a los pequeños representar su realidad, potencia el uso del lenguaje, conocer los personajes que se interpretan, asumir roles sociales y compartir una situación (GANAZA, 2001; 8).

El trabajo por rincones ofrece un espacio y un tiempo que permite conocer un poco más a los alumnos, así como brindar una atención personalizada. Se trata de una organización al servicio de los chicos y sus intereses, ya que la función del profesor es organizar, ser guía, observar a los niños para conocerlos, comprenderlos y ajustar mejor la intervención (GIL, 2001; 14).

Los rincones permiten a los pequeños ser y mostrarse tal como son, y para ello es indispensable que exista un ambiente de confianza y seguridad para que ellos se sientan aceptados y valorados, de esa forma pueden involucrarse en cualquier actividad de aprendizaje.

5.2 Replanificación de acciones

En seguida, se presenta un cuadro con la replanificación de acciones, similar al primer cuadro, ya que se contemplaron los aspectos: estrategias, actividades, tiempo, espacio, recursos didácticos y evaluación.

REPLANIFICACIÓN DE ACCIONES

CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES

ESTRATEGIAS	ACTIVIDADES	TIEMPO (FECHA DE REALIZACIÓN), DURACIÓN APROXIMADA	RECURSOS DIDÁCTICOS	INDICADORES DE EVALUACIÓN
<p>Establecimiento de reglas para las interacciones verbales en el aula.</p>	<p>Narración del cuento “Los consejos del león”, en el cual se establecen tres reglas básicas para el intercambio verbal. Se anotarán esas reglas en una cartulina que se pegará en el pizarrón para evaluarlas diariamente.</p> <p><i>Juegos que promueven el uso de la toma de turnos como:</i></p> <p><i>-La papa se quema:</i> en este juego el niño debe brindar información a su turno, que será cuando tenga una pelota en sus manos, acerca del</p>	<p>26-09-2011 30 minutos</p>	<p>-Títeres de diversos animales del zoológico. -Teatrino</p> <p>-Pelota de plástico chica.</p>	<p>-Participación de los alumnos. -Comentarios realizados durante la actividad.</p> <p>-Participación de los niños en los</p>

	<p>nombre de su mamá y papá.</p> <p><i>-Lectura de cuentos:</i> esta actividad servirá para observar y poner en juego la capacidad de escucha de los alumnos, al cuestionar sobre los elementos centrales de la historia, sólo podrán participar los niños que levanten su mano para solicitar la palabra y que esperen su turno. Otro aspecto a observar será la expresión verbal de emociones que la historia provoca en cada uno.</p>	<p>28-09-11</p> <p>20 minutos</p> <p>*Dos o tres veces por semana.</p> <p>30 minutos cada día.</p>	<p>-Cuentos de la biblioteca del aula</p>	<p>juegos.</p> <p>-Respeto por las reglas de intercambio verbal.</p> <p>-Respeto por las reglas de intercambio verbal.</p> <p>-Tipos de ideas que expresan.</p>
<p>Diseño y aplicación de actividades específicas para favorecer el desarrollo del lenguaje oral</p>	<p><i>Pronunciación:</i> ésta consiste en mostrar ilustraciones en tarjetas a los pequeños, mencionar el nombre de cada una y pedir que lo repitan después de escucharlo.</p> <p><i>Cantos:</i> éstos se entonarán a inicio y final de la jornada o entre una y</p>	<p>03-10-11</p> <p>15 minutos</p>	<p>-Imágenes a color, tamaño carta, de diversos objetos y oficios.</p> <p>-Disco de música</p>	<p>-Participación de los alumnos.</p> <p>-Procesos de simplificación del habla que utilizan.</p> <p>-Participación de</p>

	<p>otra actividad, con el fin de que los niños ejerciten la expresión oral. Algunos serán: “la foca Ramona”, “mis manitas”, “los pollitos”, “la casita”.</p>	<p>*Diariamente 15 minutos</p>	<p>infantil</p>	<p>los alumnos. -Actitudes de los alumnos en la actividad de canto.</p>
<p>Implementación de una actividad permanente llamada “Tiempo de compartir”</p>	<p>“Tiempo de compartir” consiste en una oportunidad para que los niños relaten una experiencia personal, un cuento o algo observado en la televisión a la educadora y sus demás compañeros. Para ello es necesario hablar con los niños para establecer el orden en las participaciones, ya que sólo será un alumno por día para brindarle el apoyo necesario en su relato (correcciones, reestructuraciones, ampliaciones al discurso del niño). El papel de los iguales es escucharlo atentamente y hacerle preguntas o comentarios; mientras que la profesora debe hacer</p>	<p>*Dos veces a la semana (lunes y jueves). 30 minutos cada día.</p>	<p>-Objetos personales que lleve el niño protagonista.</p>	<p>-Tipo de oraciones formuladas. -Aciertos observados y errores que cometen en los distintos componentes del lenguaje oral. -Actitudes de los niños que escuchan al compañero que habla.</p>

	correcciones, ampliaciones al discurso del niño.			
Implementación de metodología “rincones de juego”.	Se organizarán cuatro rincones de juego dentro del aula: consultorio médico, tienda de abarrotes, estética unisex y la casita, se presentarán a los alumnos y se explicará la dinámica: cada alumno tendrá la oportunidad de estar en uno de los rincones cada día, siempre y cuando permanezcan en él toda la sesión, elegirán libremente el rincón al que irán primero y deben pasar por todos en el transcurso de una semana.	03-10-11 al 14-10-11 *30 minutos al día.	-Diversos materiales, objetos o juguetes para que representen las distintas situaciones sociales.	-Participación de los alumnos. -Interacciones entre iguales. -Tipos de oraciones que estructuran al expresarse oralmente.

5.3 Aplicación de acciones de la replanificación

En este apartado se presenta parte significativa del desarrollo de algunas actividades aplicadas con el grupo de 1°“A”, del jardín de niños “Temachtiani”. Se lograron realizar, prácticamente, todas las acciones de la replanificación; la manera en que se expone es describiendo de forma general cómo se llevó a cabo y exponiendo fielmente registros (producto de transcripción de grabaciones de audio y notas de observaciones) de los diálogos o conversaciones, dadas entre profesor / alumno o entre iguales, en las situaciones didácticas.

En cuanto a la primera estrategia (establecimiento de reglas para las interacciones verbales en el aula) se consideró indispensable realizar la actividad de “Los consejos del gran león”, como base para posteriores actividades, ésta se adecuó a las características de los pequeños, por lo que se realizó a manera de narración, en lugar de sólo lectura. Para ello, se explicó a los alumnos qué se iba a hacer con el teatrino y unos títeres guiñoles, los chicos se encontraban sentados en sillas formando semicírculo frente al pequeño teatro, a continuación se presentan parte de los intercambios que se dieron en dicha situación didáctica:

Educadora: voy a contarles un cuento de los animales que viven en el zoológico, ustedes conocen algunos de esos, a ver díganme, uno por uno.

Alumno 1: Un cocodilo (cocodrilo)

Alumno 2: Una jirafa

Alumna3: Unas garzas

Alumna 4: Un león

Educadora: ¡Bien! Voy a presentarles a los personajes de esta historia: (se fue mostrando cada títere al momento de presentarlo a los niños, y a éstos últimos les causó risa cada uno de los personajes) éste es el rinoceronte, éste es el mono, el tigre, la jirafa, el hipopótamo, la cebra, el elefante, el oso, el cocodrilo, el oso panda...

Alumna 5: La osa...

Educadora: Es el oso pardo; el canguro con su bebé y, por último, el león.

Alumno 6: Me voy a comprar (comprar) una película de león

Alumna 7: Yo voy a comprar (comprarme) una peli de princesas

Alumno 1: A ver el cocodilo (cocodrilo)

Se mencionó que los animales que se habían mostrado estaban reunidos...de esa manera se inició con la narración del cuento, estuvieron escuchando en silencio la historia que narraba el títere de león, luego éste les dio tres consejos para seguir en cualquier asamblea y preguntó si los habían entendido, a lo que los chicos contestaron al unísono ¡sí!, por lo cual la fiera preguntó: ¿me los pueden decir? la alumna 4 expresó: hay que hablar de uno por uno, mientras que la 8 dijo: escuchar; se ayudó diciendo que debían atender cuando alguien estuviera hablando para poder entenderlo, así como también todos podrían participar diciendo algo.

Como siguiente actividad se llevó a cabo un juego de toma de turnos, cuya dinámica fue como el juego de la papa se quema, en el cual a su turno tendrían una pelota entre sus manos y darían a conocer el nombre de papá y mamá, los turnos siguieron un orden en la participación, para agilizar la dinámica y todos jugaran. De manera general, participaron sin dificultades, respetaron su turno, únicamente dos alumnas se mostraron tímidas al momento de decir el nombre de uno de sus papás. Éstos son algunos de los diálogos:

Alumna 1: Mi mamá se llama Erika

Alumno 2: Como la de Calita (Carlita)

Educadora: ¿Y cómo se llama tu papá?

Alumna 1: Luis

Educadora: A ver, ahora...(alumno 3) ¿cómo se llama tu mamá?

Alumno 3: Ma..ibel (Maribel)

Educadora: Y tu papá ¿cómo se llama?...Pásale a... (alumna 4, en cuanto ésta recibió de su compañero la pelota dijo: “mi mami se llama como tu”) Atentos para que escuchen el nombre de los papás de...(alumna 4)

Alumna 4: Mi mami se llama Paty, y mi papi Lalo

Educadora: Ahora tu (alumna 5)

Alumna 5: (Se quedó callada un momento y luego dijo el nombre de su padre con voz muy baja)

Alumno 6: ¿Y tu mamá?

Alumna 5: Ana

Educadora: ¿Cómo se llama tu mamá?

Alumna 7: (Se quedó mirando a la profesora unos momentos, por lo que se tuvo que volver a preguntar lo mismo, luego respondió) Paty (y lo hizo en voz baja)

Alumno 2: Mi mamá se llama Cadolina (Carolina) y mi papá Beto

Educadora: (Alumna 8) ¿cómo se llama mamá?

Alumna 8: Lili

Educadora: ¿Y tu cómo se llama tu papá?

Alumna 8: Se llama papá

Educadora: ¿Cuál es el nombre de tu papá, él tiene un nombre?

Alumno 9: Se llama Santiago (éste que respondió es primo de la alumna 8)

Educadora: Ah, tu papá se llama igual que tu hermano.

La lectura de cuentos se realizó como se previó en la planificación, cada día después del recreo, los mismos alumnos pedían se les leyera un cuento, por lo que se mostraron atentos y participativos, aportando comentarios en los que relacionan la historia con sus experiencias. Algunos de los textos leídos son: “La casita de chocolate”, “El mago de los colores”, “Me gustan los libros”, “Hombre de color”. En cuanto a la participación y capacidad de escucha, mostraron interés porque al finalizar la lectura solicitaban que se les volviera a leer el mismo libro en ese momento o incluso algunos, pedían que se les prestara el libro para verlo. Además, respondieron a las preguntas hechas resaltando los personajes; algo curioso es que no se esforzaron en tratar de explicar algunos sucesos del relato,

sino que en una frase simple expresaron de qué había tratado; no lograron verbalizar emociones, más bien externalizan sus sentimientos con lenguaje no verbal como gestos faciales y corporales al momento de hacer sus aportaciones.

De la segunda estrategia (actividades específicas para el desarrollo del lenguaje oral), en la actividad de pronunciación se seleccionaron 20 palabras que eran del conocimiento de los niños, cuando ya estaban sentados se indicó que les mostraría unos dibujos y debían decir el nombre de cada uno, después de que la profesora lo mencionara. Las imágenes se mostraron en el siguiente orden: pelota, globo, mariposa, pastel, doctor, perro, tambor, elefante, rana, jirafa, barquillo, catarina, espejo, pingüino, conejo, arcoíris, robot, tráiler, ensalada y tractor. Los pequeños hicieron comentarios en algunas de las imágenes que les son más familiares como: pastel y perro; en seguida se expone parte de los diálogos que surgieron al ir mostrando las imágenes:

Grupo: ¡Pastel! (los niños dijeron el nombre de la imagen al verla, no esperaron a que la profesora lo mencionara)

Educadora: Ese si lo conocían todos

Alumna 1: Mi mamá me compró un pastel de éstos

Educadora: Creo que todos han tenido un pastel

Alumna 2: Mi mami me compó (compró) un pastel

Alumno 3: Mi mami me hizo uno de oso

Alumna 2: Y a mí me hizo uno de calamar; si, o sea que le pusieron dibujos de calamar.

Educadora: ¿Te gusta el calamar?

Luego, pasó lo mismo con la imagen del perro, los chicos nombraron a esta mascota en cuanto se mostró la tarjeta (cabe mencionar que la mayoría de alumnos no puede decir aún perro (algunos dicen pedo ó peyo); sin embargo, la palabra generó el siguiente diálogo:

Alumna 2: Yo conozco a un perro que se llama Peluchín

Alumno 4: Nosotros tenemos un peyo (perro) en mi casa

Alumno 5: Yo tenía un perrito chiquitito

Alumna 2: Yo tengo un perro de ese color, de éste (se paró y señaló el fondo blanco de la tarjeta)

Educadora: ¿Blanco?

Alumna 2: Sí, de este color blanco

Alumno 6: Y yo tenía un perro nego (negro)

Educadora: Éste es un perro, y puede ser de otras formas y colores.

Alumna 2: O lo pueden llamar lobo

Educadora: No, los lobos son otros, a los perros los podemos tener en casa y a los lobos no, ellos viven en el bosque.

Los cantos se entonaron acompañados de música infantil, que agradaba casi al total del grupo, sólo hay tres alumnos que no se integraban al canto y baile de canciones infantiles y dos de ellos expresaban en cada ocasión que no les gustaba bailar y tampoco cantaban. Los momentos en que se estuvo realizando esta actividad de esparcimiento y relajación fue a inicio de la jornada, principalmente, aunque también se hizo para descansar entre una actividad y otra y algunas ocasiones se cantó antes de ir a casa porque los alumnos solicitaban cantar y bailar.

De la estrategia “tiempo de compartir”, en la primera sesión se sugirió al alumno que se había escogido como protagonista, contara a sus compañeros algo como un paseo, un programa visto en la televisión ó una fiesta a la que haya ido, él acordó platicar sobre una fiesta que hubo en una cabaña, a continuación se presentan algunos diálogos de la conversación dada:

Protagonista: Lalo tenía una foto de cars, ¡y que tenía un pastel!

Alumna 1: ¿Quién le mordió?

Protagonista: ¡Sí!

Alumna 1: ¿Quién?

Educadora: ¿Quién le mordió? Pregunta... (alumna 1)

Alumno 2: ¡Yo!

Protagonista: ¡No! (refiriéndose al niño que contestó que él le había mordido al pastel), las de esas de Lalo allí estaban y le pusieron algo y las sopló, y le moldió (mordió).

Educadora: ¡Ah!, él le sopló a una vela, acuérdense que los pasteles casi siempre tienen una o varias velas.

Protagonista: Tenía tes (tres) piñatas.

Educadora: Tres piñatas, ¿cómo eran?

Protagonista: Tenía casi y mate...

Alumna 1: ¿Mate?

Protagonista: Tenía una piñata de cars

Educadora: ¿Qué más hubo en la fiesta?

Protagonista: Dulces, bolsas y vasos... tenía una bolsita grandotota grandotota

Educadora: ¿Hubo bolsas grandes?

Alumna 3: Yo también tengo dulces, tuve una piñata de princesas.

Protagonista: Yo me voy a comprar (comprar) una piñata de tolytolyltes (Toystory 3).

Educadora: ¿De qué?

Protagonista: De toly, tolytes (Toystory 3), me voy a comprar (comprar) una piñata de tolytolyltes.

Educadora: A ver, los niños que le iban a preguntar cosas a... (protagonista). Se dijo a la alumna 4 si quería preguntarle algo al protagonista, dice que se va a comprar una piñata de Toystory 3

Alumna 4: Yo quiero una piñata de Bany (Barney)

Educadora: ¿La quieres para tu cumpleaños?

Alumna 4: ¡Sí! (sonríe)

Protagonista: Yo me voy a comprar (comprar) un pastel de tolytolyltes.

Educadora: ¿Y con qué te vas a comprar el pastel, tienes dinero?

Protagonista: Mi papá si tene (tiene)

Educadora: ¡Ah!, entonces más bien tu papá te va a comprar un pastel.

Alumna 4: Y mi papá también tene (tiene).

Educadora: (por unos momentos se escucharon varias voces, por lo que se dijo que estaba hablando...el niño protagonista, que debían escucharlo y luego se escucharía a los demás)

Alumno 5: ... había una piñata de Mickey

Educadora: Tuviste una fiesta en una cabaña y te compraron una piñata de Mickey

Alumno 5: ¡Sí, también una gelatina y un pastel

Alumno 2: (intervino en la conversación pero su lenguaje no es muy entendible, no se alcanzó a escuchar o comprender lo que dijo)

Educadora: ¿Qué dijiste...?

Alumno 2: Omeana (hombre araña)

Educadora: ¿Te gusta el hombre araña?

Alumno 2: ¡Sí! omeana (hombre araña)

Protagonista: Mayesta (maestra) que mi papá me compó (compró) una cajita de tolytes, y mi pícula (película) de tolytes

Educadora: ¿Tu película es de Toystory 3?

Protagonista: Sí, es en inglés, es de Disney

Educadora: A ver... (alumna 6) ¿qué quieres decir?

Alumna 6: Me van a comprar (comprar) una piñata de tanta (blanca) nieves

Protagonista: Voy a comprar (comprar) una piñata...

Educadora: Si, pero no la vas a comprar tu, se la vas a pedir a tu papá, y él es el que te la va a comprar.

Para la segunda sesión de “tiempo de compartir” se eligió como protagonista a una niña que estaba muy entusiasmada por contar a la educadora la fiesta de su último cumpleaños, por lo cual se le solicitó a su mamá la apoyara llevando a la clase objetos que tuviera y que le ayudarán en su relato. La alumna llevó al salón 3 de los obsequios que recibió en esa celebración.

Protagonista: Me dieron estos regalos (la niña se sentó a un lado de una mesa donde estaban sus regalos), fue en mi casa

Educadora: Puedes pararte para que muestres mejor tus regalos

Protagonista: Una barbie, miren lo que hace (intentó mostrar las funciones que puede realizar la muñeca, e inmediatamente la pasó a la profesora para poder mostrar otro de sus regalos)

Educadora: Esta es la barbie, uno de tus regalos

Protagonista: Si, y aquí ¡miren que hay! (sacando un ratón de peluche): un ratón, escuchen (presiona un botón que reproduce un sonido en el animal de peluche).

Niños: Otro (le piden que les muestre la tercera bolsa que llevó con regalo).

Protagonista: Trastes, una charola, plato, un peine... ¿quieren oír otra vez a la barbie? Miren, ¿quieren ver? (tomando a la muñeca entre su manos).

Educadora: ¿Qué hace tu muñeca?

Protagonista: Canta, sólo eso, se cambia de vestido

Educadora: ¿Cómo que se cambia de vestido?

Protagonista: Mira (mostró el interior del vestido que traía puesto la muñeca).

Educadora: ¡Ah!, tiene para ponerle otro vestido

Alumno 1: ¿Se cambia por otro verdad?

Protagonista: ¡Sí!,

Educadora: ¡Sabes por qué fue tu fiesta?

Protagonista: No sé.

Educadora: ¿No sabes?, ¿fue tu fiesta de que cumpliste años?

Protagonista: ¡Sí

Educadora: Fue tu fiesta de cumpleaños, como la que tuvo... (una niña del grupo) aquí en el salón.

Alumno 1: (pregunta a la educadora) ¿ya no tiene más de esos? (refiriéndose a los regalos mostrados).

Educadora: No, ya sacó todos los regalos, eran tres. Oye, ¿qué más hubo en tu fiesta?

Protagonista: ¿Quieren que juguemos con éstos? (le dijo a los niños mientras señalaba sus juguetes)

Educadora: Antes de que te dieran estos regalos ¿qué hubo en tu fiesta?

Protagonista: Pastel, también juguetes, un burro y una abeja

Educadora: ¿Qué hacían un burro y una abeja en tu fiesta?

Protagonista: Eran de juguete, también me los regalaron, estaban aquí (señaló en eso las bolsas de regalo).

Educadora: ¡Ah!, pero esos no los trajiste para mostrarlos.

Protagonista: ¿Quieren ver el otro vestido de la barbie?

Niños: ¡Sí!

Protagonista: Ahorita la barbie tiene puesto un vestido, y se va a cambiar por otro (en eso le hizo el cambio de vestido).

Alumno 2: ¿Puede ser una mariposa? A mí vi una caricatura que había una mariposa.

Educadora: ¿Viste una caricatura donde salía una mariposa?

Al finalizar la conversación, se permitió que los niños y las niñas jugaran unos momentos con los juguetes que llevó la niña protagonista, ya que ella misma los invitó a jugar y estuvo dispuesta a compartir con sus compañeros. La actividad tuvo una duración aproximada de 20 minutos.

En relación a esta estrategia, es relevante mencionar algo curioso que surgió en tres alumnos (dos niñas y un niño): cuando se les decía que si querían preguntar algo al compañero que hablaba, levantarán la mano, éstos lo hacían, pero no hablaban, o expresaban algo de su vida personal, por decir en una ocasión una de esas alumnas dijo que quería preguntar algo, y se le dio oportunidad, pero en realidad quería evocar vivencias particulares; otro día, estando en una visita guiada fuera del jardín, una señorita indicó al grupo si querían preguntar algo acerca del tema que les estaban hablando (la química) y una pequeña levantó su mano entusiasmada, para expresar: “ mi Tita (abuela materna) vive en mi casa y yo la quiero mucho”.

Respecto a los rincones de juego, se estuvieron trabajando durante cuatro días hábiles de dos semanas de trabajo, debido a diversas suspensiones de labores. En general, los pequeños se mostraron muy alegres y participativos; se logró que todos se integraran y fueron capaces de asumir distintos roles sociales, en los diferentes rincones, de tal manera que la elección fue libre y las interacciones ricas y variadas porque convivieron con distintos compañeros; cabe resaltar la integración de un alumno en especial, ya que es difícil que se una al trabajo colectivo, sólo lo hace en algunas ocasiones cuando la actividad es manual, de manera individual y le parece sumamente interesante, pero en el caso de la casita, él mismo se integró al de la casita cuando el resto de los niños inició la interacción entre iguales.

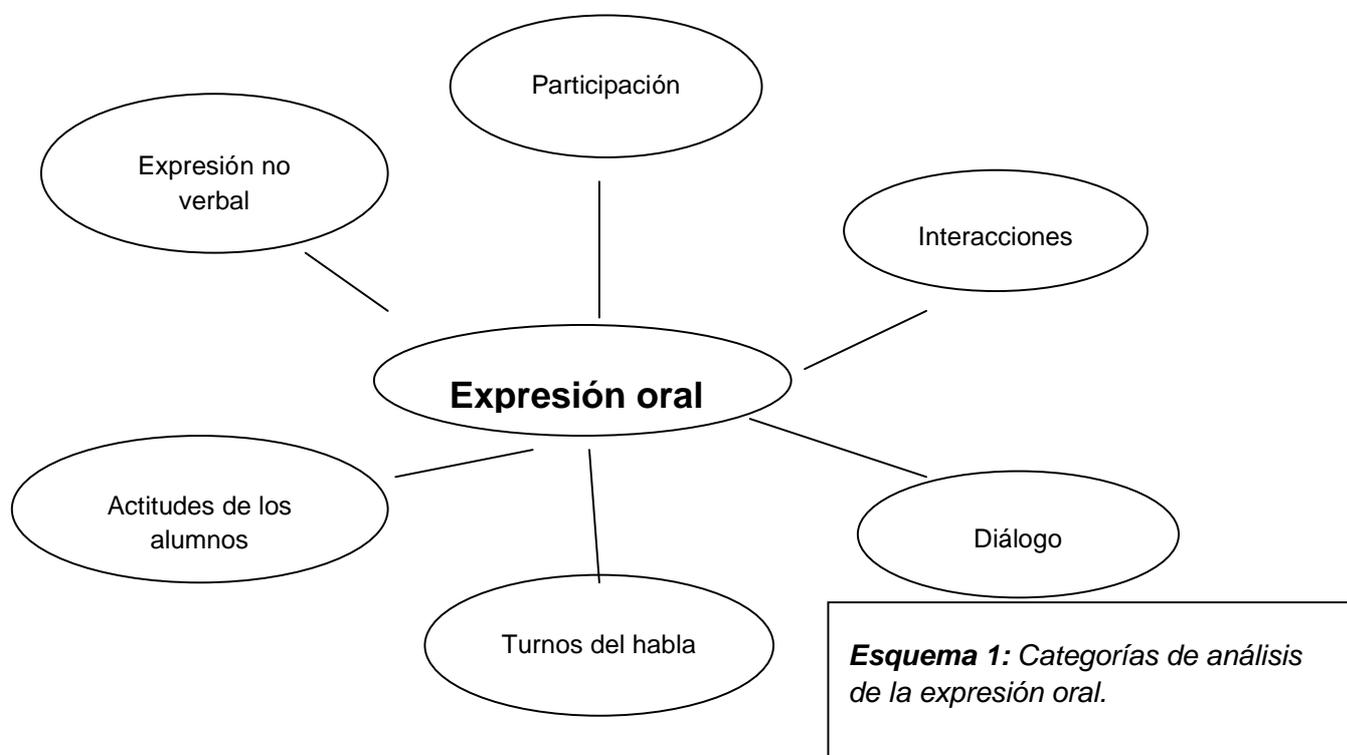
En esta metodología de trabajo con los pequeños se hicieron presentes algunas dificultades, como para permanecer en algún rincón durante las sesiones de 30 minutos aproximadamente, porque los chicos tuvieron ciertas preferencias por la casita y el consultorio médico, más que los otros dos; por lo que fue necesario estar recordando las reglas de la dinámica respecto a jugar cada día en un espacio distinto a fin de tener la oportunidad de estar en cada uno, así como checar con listas, la asistencia de los niños para que no estuvieran dos veces en el mismo lugar; en el caso del alumno que no se integra a todas las actividades, sólo asistió dos días y estuvo en la casita, porque no se logró convencerlo de que fuera a jugar a otro lugar, fue el único que no cambió de actividad. Una dificultad más fue que en los días que se llevaron a cabo las sesiones hubo ausentismo de alumnos por condiciones climáticas, y ello hizo que varios no tuvieran la oportunidad de jugar en todos los rincones, pues sólo pasaron por dos o tres.

El tiempo total de duración en la aplicación de las estrategias del plan de acción y la replanificación fue de dos meses aproximadamente (tomando en cuenta días hábiles del ciclo escolar); ya que se utilizó un mes en ciclo 2010-2011, y otro mes en el siguiente ciclo; sin embargo, se estuvo trabajando con actividades durante varios meses; de manera que, la puesta en práctica con los

dos grupos de tercer grado, se llevó a cabo de mediados de mayo a mediados de junio, del ciclo escolar pasado; y la replanificación con el grupo de primero, de igual forma, en los meses de septiembre y octubre de 2011 .

5.4 El análisis y la reflexión sobre la expresión oral

Después de haber descrito la aplicación de las estrategias de intervención, para realizar el análisis de las mismas, se establecieron varias categorías, que giran en torno a la expresión oral, como categoría central, las cuales son: participación, interacciones, diálogo, turnos del habla, actitudes de los alumnos, expresión no verbal; esta información se presenta en el siguiente esquema:



5.4.1 Participación

En relación a la participación de los alumnos en las distintas actividades didácticas realizadas, se observó que todos se integraron a éstas y estuvieron participando de alguna manera; las formas fueron: ser protagonista de un relato,

hacer aportaciones a una historia para expresar opiniones, dudas o simplemente relacionarla con sus vivencias personales, dar información solicitada respetando los turnos del habla y escuchar a quien tiene la palabra.

Hubo tres tipos de participación de los niños: de manera personal y voluntaria (cuando los pequeños tuvieron la iniciativa de intervenir); en actividades grupales donde cada uno debía dar cierta información y, por otro lado, se dio el caso de alumnos que únicamente estuvieron escuchando a quien hablaba pero no hicieron aportaciones; cabe señalar que sólo en las primeras dos situaciones la participación de los alumnos fue activa, ya que pudieron expresarse de manera verbal involucrándose en el diálogo. A continuación se presenta una idea sobre lo que el PEP 2004 maneja en torno a la participación de los alumnos en actividades de lenguaje oral:

“Cuando los niños presencian y participan en diversos eventos comunicativos, en los que hablan de sus experiencias, de sus ideas y de lo que conocen, y escuchan lo que otros dicen, aprenden a interactuar y se dan cuenta de que el lenguaje permite satisfacer necesidades tanto personales como sociales” (SEP, 2004; 57). Contrastando esta idea con la práctica, puede decirse que la participación de los chicos en este tipo de actividades es indispensable para favorecer el aprendizaje permanente, porque el ejercicio de la expresión oral moviliza los conocimientos que cada persona posee, para ajustarse a las situaciones de comunicación que se le presentan, por lo cual, en lo general los saberes se van ampliando para tener más desarrolladas las habilidades lingüísticas.

Aunque lo anterior se aplica a los niños que participan activamente en las actividades, también en cierta medida, se favorece el aprendizaje de los niños que sólo escuchan, como fue el caso de alumnos que solamente participaron dando información en los juegos de toma de turnos del habla. Lo ideal sería que todos los pequeños tuvieran un rol activo en las situaciones comunicativas, pero en la

realidad no se puede obligar a los alumnos a hablar, las intervenciones son mejores si son espontáneas; muchas ocasiones los estudiantes tienen razones para no expresarse verbalmente, mismas que tienen que ver con su historia personal y contextos que les rodean. Por lo tanto, si no es posible hacer que todos los niños se expresen de manera activa, si es factible ofrecer oportunidades para que cada alumno progrese en su aprendizaje y desarrollo, de acuerdo a su propio ritmo y posibilidades individuales.

Retomando la idea de la participación en eventos comunicativos, cabe señalar que la expresión oral no sólo se promueve en las actividades didácticas del aspecto de lenguaje hablado, sino que se emplea en cada uno de los momentos de la jornada de trabajo en el jardín y en la vida cotidiana; por lo tanto, los niños participan en numerosas situaciones de intercambio verbal que pueden ser: de manera individual, colectiva o grupal, en equipo, en juegos, en la hora del almuerzo, durante el recreo, en su ambiente familiar, etc.

“La participación es no sólo un derecho de todas y cada una de las personas, sino también un deber que permite reconstruir la verdad” (SANTOS, 2003; 106). En el jardín de niños es indispensable que los pequeños se sientan en un ambiente de confianza y seguridad, para que de esa manera perciban el derecho y la importancia que tiene su participación en las distintas actividades y situaciones en que ésta se presenta.

La participación individual se da en los momentos en que el alumno interviene espontáneamente, dirigiéndose a la maestra, para compartir vivencias, opinar sobre lo que se esté tratando, preguntar acerca de sus inquietudes, brindar información solicitada y para expresar necesidades y preferencias; la manera en que realiza estas acciones es acercándose a la educadora, ya que no tiene la confianza para hacerlo en colectivo.

Por su parte, la participación colectiva se presenta al trabajar en equipos y en actividades grupales, donde las intervenciones que se dan por parte de los niños se hacen ante el grupo. El trabajo en pequeños grupos (equipos) posee la ventaja de reducir el tiempo de espera para participar, por la cantidad de chicos (cuatro en promedio) y, por ende, aumentan las aportaciones de los integrantes, cosa que no suele suceder de manera grupal.

La participación de los pequeños en juegos o actividades grupales se centra en seguir las indicaciones dadas, así como respetar las reglas establecidas, por ejemplo, hablar cuando sea su turno o escuchar a quien esté hablando. Cuando los niños participan en juegos dentro o fuera del aula, son capaces de respetar las reglas de intercambio verbal, incluso en el recreo, en pequeños grupos de amigos, los chicos organizan entre sí los juegos a realizar y establecen las normas a seguir.

La participación de los niños durante el desayuno escolar, en el recreo y con compañeros de juego es muy espontánea, ya que hablan abiertamente de sus gustos, expresan vivencias personales y familiares, comentan de juegos que conocen y les agradan, planean con sus amigos qué harán en el receso; las actividades en este espacio son, en su mayoría, juegos en el patio o distintas áreas de la escuela; sin embargo, hay quienes prefieren acercarse a conversar con su maestra.

En su ambiente familiar, los pequeños también tienen cierto tipo de participación; no para todos son iguales las oportunidades, así como el contexto y los estilos de comunicación establecidos en cada familia, ya que hay padres que incluyen a sus hijos en las conversaciones, pero otros no les permiten intervenir cuando conviven con otros adultos, o ni siquiera los escuchan.

Santos (2003; 108) afirma que “una forma de mejorar la convivencia en la escuela es aumentar y enriquecer la participación” de los alumnos, porque es

necesario que ellos se sientan parte importante de la misma, para que se involucren en aspectos como la toma de decisiones que les sean significativas, por decir en relación al reglamento escolar, los niños deben participar en su elaboración, con el fin de que se apropien de las normas, las defiendan y respeten.

Fomentar la participación de los chicos en la escuela es uno de los tantos deberes de todo profesor; sin embargo, para ello es necesario que exista un clima de respeto y confianza entre el maestro y los alumnos, de tal forma que el adulto haga ver al niño que lo que quiere comunicar es importante; para que éste último, a su vez, sea capaz de reconocer que su aportación es valiosa en el grupo, si se piensa en éste como una comunidad de aprendizaje.

5.4.2 Interacciones

La interacción social que se suscita en la escuela, como contexto de participación, es enriquecedora en el sentido que se convive con distintas personalidades y se conocen distintos modos de ser, pensar y hacer las cosas, de las cuales se puede aprender.

Herrera (1999; 90) citando a Vigotsky, menciona que “el camino que va del niño al objeto y del objeto al niño pasa a través de otra persona”; esta idea permite resaltar la importancia de la interacción social en el aprendizaje, ya que no basta con que el niño interactúe con el objeto de conocimiento, sino que es necesaria la interacción con otros (maestro y/o compañeros) que puedan orientar o reafirmar sobre las propiedades de dicho objeto. Al respecto cabe citar la siguiente idea:

“El alumno no sólo interactúa con el profesor, sino también con el propio objeto de conocimiento, con los textos, con su ámbito, con el lenguaje mismo como herramienta comunicativa y, por supuesto, con los otros alumnos, sus compañeros” (HERRERA, 1999; 92).

Sin duda, las interacciones en un grupo son muchas; son la esencia de la convivencia diaria en el aula y la escuela; la que se da entre iguales es de importancia mayor y tiene lugar, principalmente, en el trabajo en equipos o en pequeños grupos donde los niños tienen una relación directa con otros. Existen varios criterios para la integración de los equipos, pueden ser: por afinidad, niveles similares de dominio de un contenido (homogéneos) o la diversidad de saberes de los integrantes (heterogéneos); en cualquiera se brinda la posibilidad de la interacción y el intercambio entre iguales, ya sea conviviendo, compartiendo conocimientos o bien ayudando a otros.

Las interacciones dadas fueron, principalmente, de dos tipos: una fue la relación maestro-alumno, en actividades colectivas, es por decir, en los momentos donde se daban indicaciones al inicio de una actividad, se explicaba la dinámica a seguir, se cuestionaba a los niños, o éstos se dirigían a la maestra para comentar o preguntar algo, cuya forma de comunicación estuvo basada en el diálogo. Resulta interesante observar cómo el maestro se puede adentrar en una comunicación bidireccional con el alumno, en la cual en momentos funge como emisor y en otros como receptor, con el fin de responder a las inquietudes del niño.

Interacciones de este tipo se dieron en la lectura del cuento “El niño comecuentos”, cuando por un comentario hecho por la alumna 2, surgió el diálogo con la maestra; intervinieron 3 alumnos; de los cuales, el alumno 7 comentó: “Mira todos los libros”, mientras que la alumna 2 hizo dos aportaciones, la primera para comentar sobre una biblioteca y la segunda para responder a la pregunta elaborada por la profesora, dijo que ella sí ha ido a una biblioteca; el alumno 5 comentó: “mi papá guarda los caballos en la biblioteca”, por lo que se planteó al grupo: ¿los caballos se tienen en la biblioteca? Los alumnos no dieron respuesta, así que la maestra comentó algo sobre el cuestionamiento pero no hubo más intervenciones, por lo que se continuó con la lectura.

Por otro lado, también se dio una relación alumno-maestro-alumnos, es decir, una comunicación múltiple, en la que hay varios interlocutores, como fue el caso de la situación didáctica “Tiempo de compartir”, ya que en ella se entabla una conversación entre el niño protagonista, el maestro y los compañeros (que deseen intervenir en la conversación). En esta relación los alumnos interactúan de manera espontánea expresando sus ideas sobre la temática tratada, al tiempo que comparten sus saberes y aprenden unos de otros.

En esta relación, hubo interacciones entre cinco alumnos y la maestra; ya que la alumna 2 fue la protagonista de un relato personal, pero tuvo el apoyo de la alumna 3 (su prima hermana) que animó a la primera para que hablara, sus intervenciones fueron complementarias; otros que hicieron aportaciones fueron los alumnos 4, 5 y 6; éstos últimos sólo intervinieron una vez y la protagonista fue quien tuvo mayor número de aportaciones.

Los alumnos que intervinieron de manera espontánea en las actividades, sin duda, fueron pocos, aproximadamente una tercera parte del grupo, y sólo cuatro alumnos son los que intervinieron más que otros. Éstos, generalmente, participan en todas las actividades haciendo aportaciones de sus vivencias o exponiendo su punto de vista; ello puede deberse a que pertenecen a familias nucleares, tienen entre uno y cuatro hermanos, mayores y menores, sus padres son democráticos porque los escuchan, son tomados en cuenta respetando sus derechos, les permiten participar en las conversaciones con adultos y en familia se realizan distintas actividades recreativas, deportivas, culturales, etc.

En este punto, es preciso señalar que en las situaciones didácticas que se realizaron no se planteó el trabajo en equipos, debido a que la organización grupal fue de manera colectiva, es decir, se reunía a todos los niños juntos; no obstante, en las interacciones dadas en “Tiempo de compartir” hubo intercambio entre iguales, puesto que se dio una sola conversación en la que todos podían intervenir aportando algo a la misma.

5.4.3 Diálogo

Respecto al diálogo, cabe mencionar que implica el habla y la escucha; lo primero tiene que ver con la expresión verbal de ideas, pensamientos, sentimientos; se produce mediante el aparato fonológico; es una de las habilidades comunicativas; y se caracteriza por ser activa y expresiva. De hecho, “hablar es la función más simple al parecer, pero a la vez más fundamental del lenguaje” (HERRERA, 1999; 68), pues es la forma de comunicación más usada entre personas en los distintos contextos de interacción.

De acuerdo a lo anterior, todos los alumnos de los grupos con que se trabajó, utilizan el habla para comunicarse con la educadora y con los compañeros, ello lo hacen conforme a sus posibilidades, ya que, por un lado, hay niños que tienen más desarrollada la habilidad para hablar que otros, a los que les cuesta trabajo expresar ideas o dudas ante la profesora o el grupo completo en actividades colectivas, ya que muestran más dificultad para aprender que los que si lo hacen; por otro lado, los pequeños se expresan con algunos errores, que pueden ser fonológicos, semánticos, sintácticos, entre otros, pero tal situación no impide que ellos se manifiesten, esa es la finalidad; así que los errores han de ser considerados como parte del proceso de aprendizaje, del lenguaje que van adquiriendo y/o desarrollando; para la corrección de los errores en muchas ocasiones basta con que el profesor exprese la forma correcta de decir las palabras, sin necesidad de imponer la forma de expresarlas.

En cuanto a la escucha, es otra de las habilidades comunicativas, más que receptiva, de comprensión de lo que se habla. Escuchar implica prestar atención al hablante, mostrando disposición para comprender el mensaje, a manera de ejemplo, los comentarios de los alumnos en las actividades, donde hacían aportaciones relacionadas con el tema que se estuviera tratando, bien podían ser para compartir sus experiencias o para preguntar alguna duda en base a lo que estaban escuchando. “La escucha activa es fundamental para crear en el aula ambientes democráticos basados en la confianza, y comunidades de aprendizaje

donde cada cual pueda expresarse, de manera libre y auténtica...” (CAÑAS, 2010; 33).

Como se mencionó en líneas anteriores, el saber escuchar permite que en un grupo los alumnos desarrollen la confianza y seguridad necesarias para expresarse, sintiéndose parte importante del colectivo, como ejemplo, lo que ocurrió con la alumna que sería protagonista de un relato personal, quien no se animaba a hablar pero después de escuchar que una compañera la apoyó iniciando el relato sobre la celebración y observar que el resto del grupo tenía la disposición de escucharla, se animó a compartir la experiencia en su fiesta de cumpleaños.

“Escuchar es uno de los elementos componentes del diálogo, por lo tanto éste permite la comunicación como parte del binomio conversacional hablar-escuchar” (HERRERA, 1999; 77). Esta idea puede constatarse con la forma en que se llevaron a cabo las actividades, en las que se presentaron diálogos y conversaciones; en base a lo escuchado se realizaban las aportaciones, manteniendo la atención centrada en el tema que se estuviera abordando y había roles para determinar el momento oportuno de intervenir en la conversación, respetando la toma de turnos del habla.

La capacidad de escucha permite aprender de lo que otros dicen, es decir, siempre que se escucha con atención se puede comprender al hablante y aprender algo de él, para tener nuevas ideas y abrirse a otras posibilidades (CAÑAS, 2010; 33).

En el caso del profesor, escuchar a los alumnos es una manera de conocer sus intereses, sólo si se escucha lo que el alumno dice, el mensaje del maestro podrá adecuarse a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

La manera en que se dialoga en el grupo es mediante preguntas de la maestra hacia los niños y viceversa, o con los comentarios hechos por los alumnos. Por lo regular, la educadora es quien inicia el diálogo lanzando preguntas sobre el contenido que se tratará, con el fin de indagar en los saberes previos de los estudiantes y partir de ellos; por lo que se escuchan sus respuestas y en base a éstas se plantea la situación didáctica, tomando en cuenta las ideas manifestadas.

Cuando los pequeños son los que hacen alguna pregunta a la maestra, ésta responde a la inquietud o inquietudes, para luego plantear la situación didáctica o centrar la atención en el contenido. En el caso de las preguntas para conocer sus experiencias previas, algunas veces se da que todos responden al unísono “sí” o “no”, y en esas ocasiones se les vuelve a plantear la pregunta para que reflexionen sobre su respuesta y puedan explicarla.

El diálogo es triádico porque siempre se presenta bajo el esquema pregunta-respuesta-evaluación; de tal forma que la maestra pregunta, el niño responde y la primera evalúa consciente o inconscientemente la respuesta, positiva o negativamente; por lo que esta valoración influye en la participación del pequeño, de manera que puede promoverla o hasta inhibirla, pues si un alumno se da cuenta que lo que dice es importante para los demás, se sentirá motivado a seguir hablando; pero si el maestro lo evalúa de alguna manera negativa, es menos probable que quiera participar en otras ocasiones.

5.4.4 Turnos del habla

La toma de turnos del habla es un aspecto esencial de la expresión oral, ya que sin éstos resulta difícil pensar que puedan darse las interacciones. El uso y respeto de turnos se favorece a través del diálogo, principalmente, puesto que es en esa forma comunicativa donde se pone en juego la capacidad de hablar y de escuchar, capacidades necesarias para una comunicación recíproca que permite tener momentos para expresarse ante el otro, pero también momentos de silencio

para escuchar lo que el otro comunica, donde haya alternancia en las intervenciones.

A propósito de este aspecto de la toma de turnos, el PEP 2004 expresa: “el diálogo y la conversación implican comprensión, alternancia en las intervenciones, formulación de preguntas precisas y respuestas coherentes; así se propicia el interés, el intercambio entre quienes participan y el desarrollo de la expresión (SEP, 2004; 59). Esa alternancia en los roles es, en otras palabras, la toma de turnos; esto junto con los demás aspectos implicados en el diálogo, favorece el desarrollo del lenguaje hablado.

La toma de turnos al habla apareció en todas las actividades de las estrategias aplicadas, pero se observó directamente en juegos que promueven su uso, como “La telaraña” y “Caricaturas”; aunque también se presentaron en otras situaciones como la lectura de cuentos y “Tiempo de compartir”, principalmente.

La manera como se establecieron los turnos del habla en actividades que no se plantearon en forma de juego fue mediante la norma: hablar de uno en uno, que incluía levantar su mano para participar, así como escuchar a quien esté hablando. Se logró que se expresaran de uno a la vez, ya que se dio una participación diferenciada y precisa, evitando respuestas como “sí” o “no”. Mientras tanto, la segunda parte de la norma (lo referido a levantar la mano) no se cumplió, pues se observó que para la mayoría los niños es más sencillo hacer una intervención en un momento de silencio después de otra participación, que tener que coordinar su deseo de hablar con la acción de levantar un brazo, como señal de solicitud para hacer una contribución, pues en cada grupo sólo uno o dos alumnos alzaron su mano al momento de hablar; en otras palabras, cuando se pide a los chicos que participen conforme a las reglas de intercambio, son varios los que levantan su mano y, al mismo tiempo, expresan su idea olvidándose de la necesidad de que sólo hable uno y los demás escuchen, aun cuando se le otorgue la palabra a quien levantó su mano primero, hasta que se les hace notar

su falta vuelven a participar, en esta oportunidad algunos ya no usan la mano, pero respetan los turnos del habla.

Por otro lado, el modo en que se dio la toma de turnos en los juegos fue muy distinto al de las otras actividades, ya que en estos había una dinámica a seguir para que cada niño distinguiera su turno, como el orden que debía continuar en la participación o el aviso de que el momento para dar la información sería cuando tuvieran la bola de estambre entre sus manos. Hecho curioso en dichos juegos fue que los niños respetaron sin dificultad los turnos del habla, no tuvieron necesidad de levantar su mano para intervenir (no se les indicó que lo hicieran); es posible que la toma de turnos se haya presentado de esa manera porque todos debían participar dando la información solicitada o simplemente por la actividad lúdica planteada.

Parece sencillo el hecho de que los niños participen en conversaciones en el jardín de infantes y hagan uso de la toma de turnos pero no lo es, ya que el aprendizaje en este aspecto inicia desde muy pequeños, a través de la conversación cara a cara en la relación madre-hijo (GARTON y PRATT, 1991; 123).

El aprendizaje de la toma de turnos del habla, que inicia en el ambiente familiar, debe continuarse en la escuela mediante conversaciones con fines educativos; éstas han de ser espontáneas, acordes a los intereses del niño y que conduzcan al intercambio de ideas en el grupo. De hecho, la toma de turnos es una destreza que se puede ir aprendiendo a partir de las conversaciones, y mediante el desarrollo cognitivo, lingüístico y social (JUÁREZ, 1989; 94).

La tarea del maestro en este aspecto es propiciar el ambiente adecuado para que se den distintos tipos de situaciones comunicativas, que sean significativas, donde los alumnos desarrollen las capacidades que ponen en juego al dialogar o conversar.

5.4.5 Actitudes de los alumnos

Este tema es relevante para el análisis de las actividades y la evaluación de los pequeños, porque son las actitudes el resultado del pensamiento, sentimiento y reacción que tiene una persona ante cada situación que se le presenta; en este caso, se consideraron las manifestadas por los alumnos en la aplicación de estrategias de intervención.

Como es sabido, existen actitudes positivas y negativas, pero adoptar unas u otras depende de cada individuo: su personalidad, intereses, motivaciones, etc. En un intento de clasificación de las actitudes observadas, pueden mencionarse como actitudes positivas: el interés, el entusiasmo y el diálogo; mientras que las actitudes negativas sería el desinterés o apatía.

En relación al interés de los niños en los juegos y actividades, éste se observó desde el momento de plantear la situación didáctica, ya que se mostraban dispuestos y listos a participar, integrándose a la organización grupal y prestando atención a las indicaciones de la educadora, a escuchar la lectura de una historia o bien, el relato de algún compañero.

Uno de los principios pedagógicos del PEP 2004, referido a las características infantiles y procesos de aprendizaje, menciona que “la función de la educadora es fomentar y mantener en las niñas y en los niños el deseo de conocer, el interés y la motivación por aprender” (SEP, 2004; 34). Este principio tiene que ver con la necesidad de hacer atractivos todos los contenidos de aprendizaje, ya que son primordiales pero el niño puede no verlos de esa manera, así que hay que hacer interesante lo importante.

A su vez, el programa de preescolar asevera que el interés de los niños pequeños es situacional, caracterizado por una tendencia dinámica y cambiante; éste surge frente a lo novedoso, lo que sorprende, lo complejo, lo que plantea cierto grado de incertidumbre (SEP, 2004; 34). Es por ello que en el planteamiento

de las actividades se hizo notar esta actitud de parte de los chicos, que se mostraron atentos para escuchar lo que harían, por ejemplo en el juego de “La telaraña”, al momento de explicar en qué consistía la dinámica hubo quienes preguntaron acerca de alguna duda sobre la forma de jugar, lo que refleja la atención prestada a lo que estaban escuchando.

El interés y la disposición para escuchar también se manifestaron en ese mismo juego en el momento en que algunos niños comentaron la información dada por otro. De manera similar, ocurrió en la lectura de cuentos, en los que los alumnos hicieron comentarios donde relacionaban el relato con sus vivencias personales.

En la situación “Tiempo de compartir”, los alumnos que se mostraron interesados, fueron sin lugar a duda, quienes participaron en la conversación con la alumna protagonista del relato; de los demás niños del grupo no se puede afirmar lo mismo, ya que se mantuvieron en silencio, y aunque al final se indicó si querían preguntar algo a la protagonista, no hablaron.

En cuanto al entusiasmo, los pequeños expresaron esta actitud en el gusto por realizar los juegos o actividades, ya que muy animados compartieron sus conocimientos en actividades como “Tiempo de compartir” y en la lectura de los cuentos, al hacerlo, varios sonreían mostrando su alegría. Además, en el juego “La telaraña”, algunos estaban tan ansiosos de que llegara su turno de participación que saltaron en su lugar varias veces.

El diálogo, como actitud, se reflejó en el respeto de turnos del habla en distintas actividades, ya que no se presentaron interrupciones de parte de compañeros cuando hablaba la educadora o algún niño, lo que a su vez hace notar la capacidad de escucha que estuvieron empleando para poner atención a lo que se decía y responder con comentarios acertados o bien, en la necesidad de esperar su turno para hablar.

Sin embargo, en cada grupo también hubo actitudes negativas de parte de los niños; en el primer grupo se presentó que en “Tiempo de compartir” muchos mostraron cierta apatía en la situación comunicativa, puesto que no quisieron intervenir en la conversación aportando o preguntando algo. Además, se dio que en el juego de “Caricaturas...” un par de alumnos no quisieron participar en alguna de las rondas; en esta ocasión el motivo de la apatía de los pequeños fue la falta de conocimiento para expresar, ya que se trataba de mencionar palabras diferentes, no se debía repetir lo que ya se había dicho.

Otro tipo de actitudes negativas fue el desinterés que manifestaron, en cada grupo, un pequeño grupo de amigos (todos hombres) que en algunos momentos de la actividad dejaron de prestar atención a lo que se estaba haciendo y empezaban a hacer otra cosa, como por ejemplo, platicar entre sí durante la lectura de un cuento o jugar a meterse debajo de la red que se iba formando con estambre en “La telaraña” (cuando eso no fue permitido), sin tomar en cuenta que esto ocasionaba que se jalaran todos los hilos y causara molestia al resto de los participantes.

5.4.6 Expresión no verbal

Pudiera entenderse que la expresión oral es el lenguaje verbal; es decir, lo que se habla; sin embargo, ésta siempre va acompañada de la comunicación no verbal, la cual tiene que ver con todas las acciones que realiza el cuerpo humano para expresarse; esta idea es mejor expuesta por Davis, al mencionar:

“La comunicación verbal, y la no verbal están estrechamente vinculadas entre sí, ya que cuando dos humanos se encuentran cara a cara se comunican simultáneamente a muchos niveles, conscientes e inconscientes, y emplean para ello la mayoría de los sentidos: la vista, el oído, el tacto, el olfato” (DAVIS, 1976; 19). Lo anterior da cuenta de la importancia que tiene la expresión no verbal en la comunicación humana, pues se observa en numerosos aspectos, por ejemplo, las miradas, las expresiones faciales, posturas corporales, etc.; que bien podrían

pasar desapercibidos por pensarse que tienen poca o nula relación con el lenguaje hablado.

La comunicación va mucho más allá de las palabras que se expresan oralmente; de hecho, la misma autora afirma que se le da mucho valor a las palabras, cuándo éstas manifiestan menos de la mitad de un mensaje hablado; el resto lo hacen los aspectos de la expresión no verbal, que pueden ir desde el tono de la voz utilizado y la forma de mirar, hasta la postura corporal adoptada y el ritmo de la conversación.

En relación al sentido de la vista, es muy importante establecer contacto visual con las personas que se habla, en este caso con los pequeños. Este aspecto puede ser un indicador a observar en el desenvolvimiento de cada alumno. “El lugar hacia donde mira una persona indica cuál es el objeto de su atención” (DAVIS, 1976; 101); esta frase permite descifrar o interpretar qué niños prestan atención a lo que la maestra dice o a sus compañeros; o bien cuando alguien se distrae o pierde el interés en la actividad; por ejemplo, en las actividades colectivas de lectura de cuentos, los chicos que estuvieron atentos tenían su mirada puesta en la educadora y/o portador de texto que se estaba usando porque querían observar algunas ilustraciones que se les mostraban; los niños que se distrajeron con otros compañeros, conversaban entre sí en momentos en los cuales se veían de frente uno al otro.

La mirada, además de mostrar la atención prestada a algo o alguien, refleja el grado de interés que se tiene hacia una persona, incluso puede transmitir actitudes, sentimientos y la personalidad misma (DAVIS, 1976; 112).

El espacio o proximidad es otro de los aspectos de la comunicación no verbal, ya que el simple hecho de elegir libremente el lugar para sentarse en un grupo define la posición que se tiene en él; por mencionar un ejemplo, alguien que quiera pasar desapercibido no se pondrá en una fila delantera o cerca del

maestro; asimismo, cuando se pedía a los chicos que se integraran de manera grupal, cada uno buscaba sentarse junto a sus compañeros afines, ya que tal como lo afirma Davis, (1976; 143) “los seres humanos prefieren ponerse más cerca de aquellas personas que les agradan, y más lejos de las que no son de su gusto”. Otro ejemplo concreto de ello puede ser cuando se le indica a un alumno cambiarse de lugar de lugar y éste muestra oposición y si se mueve lo hace disgustado.

La postura corporal expresa las actitudes de las personas, sean positivas o negativas, y es la forma más fácil de observar el comportamiento no verbal, porque basta ver la forma en que la gente está de pie o se sienta, la posición de sus hombros, brazos, cadera, pies. Es sencillo observar cuando los niños están interesados en una actividad o pierden el interés, están aburridos o muestran alguna emoción básica como alegría, tristeza, ira, miedo, etc.

Respecto a las expresiones faciales, así como los ademanes, puede decirse que constituyen el principal medio de comunicación de los pequeños que asisten al jardín de niños, debido a las limitaciones en el uso de un amplio vocabulario. En estudios realizados por Jones (citado en DAVIS, 1976; 240-241) se dice que los pequeños muestran un gran repertorio de gestos: expresiones de ataque, sonrisa de juego, juegos de lucha, hablan con personas que los escuchan.

En cuanto al intercambio verbal, existen unas claves que son indispensables para regular las conversaciones; algunas de ellas son: prestar atención, dirigir la cabeza hacia la otra persona, intercambiar miradas con ésta y hacer retroalimentaciones mientras se habla (DAVIS, 1976; 290). Los aspectos mencionados sólo son algunos de los tantos que integran la expresión no verbal, y que se observan claramente en el trabajo cotidiano en preescolar.

El rol de la educadora en el aspecto no verbal es sumamente amplio, pues debe mostrar una actitud positiva en la interacción con los alumnos y utilizar todos

los recursos expresivos que posee (además de la voz): modular su volumen y tono de voz para captar o mantener centrada la atención de los niños; expresar interés en las intervenciones de los pequeños mediante el contacto ocular y la escucha activa; es decir, la maestra ha de mirar a los niños cuando se dirigen a ella para decirle algo y responder al mensaje enviado; además, su postura corporal y expresiones faciales tienen que ser congruentes con la actitud que manifieste; también es muy útil el uso de las manos para clarificar ideas; el contacto físico de la educadora con los pequeños es indispensable en la relación maestro-alumno, pues permite una experiencia mutua en la convivencia.

5.4.7 Expresión oral

Esta categoría es la que se consideró como central del análisis; se retoma hasta este momento con el fin de presentar la estrecha relación que existe entre ésta y cada una de las categorías encontradas, así como la forma en que todas están vinculadas entre sí.

La expresión oral, como medio de comunicación humana, es el más utilizado entre personas, pero no es el principal, ya que existen varios tipos de lenguaje y todos son valiosos. Si se considera a la expresión oral como sinónimo de lenguaje, puede asegurarse que “es el instrumento más importante que tiene el niño para el desarrollo cognitivo; es una herramienta mental que facilita la representación del mundo. El progreso lingüístico hace posible un pensamiento más flexible permitiendo planificar, hipotetizar y pensar con abstracciones” (GARTON y PRATT, 1991; 62).

De acuerdo con el programa de educación preescolar, el lenguaje es una actividad comunicativa, cognitiva y reflexiva, asimismo, es la herramienta fundamental para integrarse a la cultura propia y acceder al conocimiento de otras, para interactuar en sociedad y para aprender (SEP, 2004; 57).

Estas dos definiciones se extrajeron del capítulo referente al marco teórico para dar cuenta que lo que en ellas se expresa se vio cumplido en la práctica, especialmente en los términos de que el lenguaje permite planificar acciones, y es la herramienta fundamental para interactuar y aprender; cabe mencionar el rol del niño en el desarrollo de su lenguaje: es el protagonista de su aprendizaje, por lo tanto, debe tener una participación activa en las interacciones que se suscitan en el contexto o contextos en que se desenvuelve.

La participación de los pequeños en las situaciones de intercambio verbal es tan importante como la misma necesidad de relacionarse y comunicarse con otros. Aunque hay distintos modos de participar; el hecho de que el niño sea capaz de expresar de manera verbal ideas, pensamientos, sentimientos ante la educadora y los compañeros del grupo escolar le permite avanzar en el desarrollo de habilidades lingüísticas y sociales, de las primeras porque se mejora su competencia comunicativa; de las segundas, porque al interactuar con los demás se socializan y comparten saberes; finalmente, también se ve favorecido el aspecto cognitivo, en el sentido que se van adquiriendo nuevos conocimientos.

Todas las categorías de análisis expuestas son aspectos de la expresión oral, los cuales se desarrollan de manera conjunta o simultánea mientras los niños se manifiestan en las situaciones comunicativas. Aunque las categorías se presentaron de manera separada, cada una de ellas tiene directa relación con la principal, así como también existen vínculos entre las mismas.

En la escuela se da la interacción social entre todos los sujetos involucrados: alumnos, profesores, padres de familia, entre otros; ésta es muy importante, ya que es mediante ella como se entablan distintas relaciones, que pueden favorecer el aprendizaje como son la relación maestro-alumno(s) y entre iguales, principalmente. Es en este contexto donde, a través de las interacciones, se muestran los diversos niveles de participación de los alumnos, que van desde la individual hasta la colectiva o grupal, pues no es lo mismo que el niño participe

de manera libre y espontánea en una situación ante la educadora o el grupo completo, a que deba hacerlo ante todos sus compañeros cuando se le solicita, pese a las dificultades que tenga para expresarse en público.

En base a la idea anterior, puede afirmarse que, en cierto sentido, las interacciones permiten la participación de los chicos, porque si un niño se encuentra interactuando en un equipo le es más fácil expresarse ante sus compañeros que si lo hiciera ante todo el grupo; o si los alumnos se muestran seguros de sí mismos y tienen confianza para hablar en público, pueden hacer aportaciones individuales en actividades colectivas; otro ejemplo es cuando en la relación maestro-alumno, el primero se interesa en escuchar a los pequeños, en esta situación es probable que éstos se sientan motivados para participar.

De las relaciones que se entablan como producto de la interacción, surge el diálogo, en el que se ponen en juego las habilidades de hablar y escuchar; la primera como forma de expresión verbal que se da de acuerdo a las posibilidades de cada niño, y la segunda como capacidad de prestar atención y responder al mensaje que se comprende. El diálogo está estrechamente vinculado con la toma de turnos del habla, porque para dialogar o conversar debe haber roles para alternar las participaciones, de tal forma que se siga un orden en el que hable una persona a la vez y se escuche a quien está hablando, evitando interrumpir.

El diálogo y la toma de turnos del habla están íntimamente relacionados con la expresión no verbal, ya que ésta y la comunicación verbal van de la mano, pues la comunicación va más allá de lo que se expresa con las palabras. Respecto al diálogo, cabe mencionar que la comunicación tiene aspectos no verbales como el tono de voz, las expresiones faciales, la mirada, las posturas corporales, el ritmo de la conversación, entre muchos otros los cuales transmiten mensajes, más que las mismas palabras. Por su parte, la toma de turnos en el intercambio verbal también tiene "señales no verbales que regulan el fluir de una conversación, de manera que cada persona hable cuando es su turno y se produzcan pocas

interrupciones o silencios incómodos o prolongados (DAVIS, 1976; 291). Esas señales pueden ser desde prestar atención, ver a la persona que habla, ofrecer retroalimentación no verbal, etc.

De manera similar al diálogo y la toma de turnos del habla, las actitudes de los niños o las formas de reaccionar y participar en las actividades planteadas se reflejan en comportamientos no verbales, por lo general, se manifiestan sin palabras, ya que los pequeños expresan todo tipo de actitudes a través de su mirada y posturas que adoptan; observar e identificar esos mensajes en todo momento de la interacción es tarea del profesor.

En este apartado se le da tratamiento a las categorías que permiten estructurar el conocimiento obtenido en el proceso de la investigación y en el siguiente se presentan las reflexiones finales, que son complementarias a la categoría de expresión oral, puesto que se reflexiona en torno a la experiencia en la aplicación de estrategias de intervención para promover el desarrollo del lenguaje oral en los niños de preescolar.

REFLEXIONES FINALES

En este apartado, se inicia hablando del propósito central planteado para la investigación, que en este caso se refirió a promover en los alumnos el desarrollo de las habilidades lingüísticas de hablar y escuchar, mediante actividades didácticas de intercambio verbal; por los hallazgos obtenidos, puede decirse que el propósito fue cumplido, ya que en todas las actividades los alumnos pusieron en juego esas dos habilidades del lenguaje, así como de otras áreas de conocimiento. De hecho, por la organización de las actividades, los alumnos empezaron a reconocer los momentos en que las actividades colectivas serían para compartir experiencias a través del lenguaje oral, por ello en varias ocasiones preguntaban a la maestra si iban a platicar en grupo cuando el acomodo de los alumnos era reunidos en un espacio del salón.

Uno de los logros del propósito central fue el desarrollo de la capacidad de escucha y el respeto de los turnos al hablar; ya que los niños hacían aportaciones a una conversación en los momentos de silencio después de una participación y se evitaron las interrupciones.

Respecto a la pregunta en que se enunció el problema central: ¿Cómo apoyar el desarrollo del lenguaje oral en los niños de nivel preescolar? Se logró dar una amplia respuesta, pues la mejor forma en que la educadora puede apoyar a los pequeños al respecto es siendo un modelo lingüístico, en el cual se aprecie una guía, un ejemplo a imitar, como ejemplo lo que ocurre si el maestro escucha a sus alumnos; por otra parte; se vivió la relevancia que tienen las interacciones en los procesos de aprendizaje, ya que siempre se aprende de los otros; por tanto, la función de la maestra es propiciar las oportunidades para que los niños interactúen.

Para completar el análisis de la aplicación de las estrategias, específicamente las que se realizaron con el grupo de primero, se menciona sobre

la evaluación general de las actividades aplicadas en la última replanificación, de modo que se mencionan aspectos como: participación y actitudes de los alumnos en las actividades, actitud al escuchar a un compañero, respeto de turnos del habla, interacciones entre iguales, tipos de ideas u oraciones formuladas, errores que cometen en los distintos componentes del lenguaje oral. En un segundo apartado se expresan algunas de las reflexiones surgidas después de haber diseñado y desarrollado actividades para favorecer el desarrollo de habilidades de lenguaje oral con distintos grupo de preescolar.

En cuanto a la participación, puede decirse que todos participaron mostrando gusto por actividades novedosas como juegos, lectura y narración de cuentos y rincones de juego simbólico; sólo los más tímidos no se animan a hablar ante sus compañeros; sin embargo hay pequeños que incluso participan ayudando a otro cuando éste no responde a lo que se le pregunta.

Respecto a los comentarios y aportaciones, a los niños les agrada aportar sus experiencias relacionadas con lo que se esté hablando, así como sus conocimientos o dudas, para ampliar sus saberes.

Las ideas u oraciones que emiten los pequeños del primer grado son simples, ya que no se observan varias palabras enlace o nexos, pero en su mayoría son entendibles, ya que las articulan de manera clara.

Los pequeños de este grupo cometen diversos errores en los distintos componentes del lenguaje oral, principalmente en el fonológico y morfo-sintáctico; éstos no deben verse como problemas sino como parte del proceso de adquisición y desenvolvimiento del lenguaje (desarrollo), para lo cual es imperativo observarlos de manera sistemática y tomarlos como aspectos a trabajar como apoyo para favorecer el progreso de las habilidades lingüísticas de los chicos.

Una vez aclarada la cuestión de los errores, es necesario precisar que los niños del grupo de primero emplean procesos de simplificación del habla como relativos a la estructura de las sílabas como la omisión de sonidos o sílabas átonas, ejemplo “pinno” (pingüino) en ésta el niño omite la segunda sílaba; “tene” (tiene) en este caso se reduce un diptongo a un elemento. Otro tipo de procesos son los sustitutorios, y ejemplos de ellos es la ausencia de vibrante simple: “cocodilo” (cocodrilo), “compar” (comprar) o múltiple: “peyo” o “pedo” (perro).

También existe otro tipo de errores en sus oraciones: semánticos como no denominar a cada cosa con su nombre, o no comprender el concepto de una palabra; morfosintácticos como la redundancia por ejemplo cuando un niño dijo: “una bolsita grandototota, gandotota”; y pragmáticos, referidos al respeto en el uso de la toma de turnos, ya que muchas ocasiones levantaban la mano varios niños a la vez y en ese momento empezaban a hablar.

Lo que pudo observarse respecto a la interacción entre iguales en las distintas actividades fue que éstas se tornan enriquecedoras porque los intercambios son muy diversos, de acuerdo al tema o situación que se esté representando, por ejemplo cuando los pequeños tuvieron experiencia de interactuar en los rincones; cada día convivieron con diferentes compañeros y desempeñaron distintos roles sin dificultades.

Ahora bien, al término de esta experiencia de aplicación de estrategias, puede afirmarse: desde que el niño nace se encuentra inmerso en el proceso de desarrollo lingüístico, en sus primeros años y gracias a la interacción sociocultural que tiene con las personas cercanas y el contexto que le rodea, aprende a comunicarse de acuerdo a la estimulación que se le brinde; sin embargo, es en la escuela donde se presenta la oportunidad para que éste amplíe y complejice sus conocimientos de manera sistemática, a fin de que desarrolle sus competencias comunicativas y siga aprendiendo durante toda su escolaridad, ya que el desarrollo del lenguaje es un proceso que dura toda la vida.

El lenguaje oral es una de las principales herramientas de la comunicación y la principal en el aprendizaje, por lo que es indispensable realizar actividades específicas (donde se aborden contenidos de este aspecto) que permitan promover su progreso en los niños, pues éste puede contribuir al desarrollo humano integral.

La intervención o el tipo de apoyo que requieren los pequeños debe estar centrada en ofrecer experiencias diversas donde los niños puedan poner en juego sus habilidades para hablar y escuchar; pero para ello es necesario que el profesor y los padres de familia muestren actitudes positivas para ser modelo lingüístico para los niños, escuchar atentamente lo que dicen, crear un ambiente de confianza para que puedan expresarse.

Los pequeños esperan que la escuela les brinde la oportunidad de hablar, de manera similar a la que tienen en el hogar, en el cual muchos pueden tener conversaciones significativas con sus padres o familiares; para que ello se efectúe en el jardín, se necesita organizar momentos dedicados a conversar con los alumnos, ya que este tipo de intercambio oral es de suma importancia para el desarrollo; sin embargo, no es una tarea sencilla, tanto para el profesor como para los niños, escuchar a varios en un grupo escolar. Una estrategia para atender este aspecto puede ser “tiempo de compartir”, como actividad permanente de conversación entre profesor y alumnos, ofreciendo en cada sesión un espacio para que un alumno comparta alguna vivencia personal al resto del grupo, esta actividad es interesante, con sentido y al mismo tiempo, fomenta el desarrollo de las habilidades lingüísticas necesarias para el óptimo desempeño como personas en la sociedad actual.

Otra forma de que los niños pongan en juego sus habilidades de expresión oral es mediante el trabajo en rincones de juego, ya que permite que los niños se organicen por sí mismos (entre iguales) en pequeños grupos de interacción, y al

jugar se expresan tal como son, lo que permite que se sientan seguros y puedan aprender en compañía de otros.

Las actividades que pueden favorecer el desarrollo del lenguaje oral son muchísimas, y pueden ser muy diversas: lectura y narración de cuentos, historietas, etc., actividades como dialogar con los alumnos y demás intercambios verbales; juegos lingüísticos como rimas, cantos, trabalenguas, entre otras tantas.

Un elemento fundamental en este desarrollo es la capacidad de escucha, ya que los pequeños desean ser escuchados y comprendidos en todo momento; es un deber del profesor escuchar verdaderamente a los alumnos, ya que ello le permite un mayor conocimiento de los mismos y la opción de responder de manera adecuada a las necesidades del grupo. A los chicos les agradan las actividades como escuchar una nueva historia, o donde se les permita hablar sobre sus gustos, intereses, inquietudes, experiencias.

Si el profesor escucha a los alumnos, está enseñando de la mejor forma (con el ejemplo) esta capacidad, para que a su vez, la vayan desarrollando los niños. Es a través de actividades que ponen en juego las habilidades comunicativas de hablar y escuchar donde se va desarrollando la escucha comprensiva, el uso de la toma de turnos de habla, entre muchas otras que son requisito para conocer a otros y establecer relaciones sociales positivas.

FUENTES DE INFORMACIÓN

BIBLIOGRÁFICAS

ABAD, F.B. (2006). *Filosofía de la comunicación*. Caracas, Ministerio de Comunicación e Información, Venezuela.

ALBERT, Gómez María José (2007). *La investigación educativa: claves teóricas*, Mc Graw Hill, Madrid.

BERTELY, Busquets María (2000). *Conociendo nuestras escuelas*. Paidós. México.

BORZONE, de Manrique Ana María (1994). *Leer y escribir a los 5*, Aique, Buenos Aires.

CAÑAS, Tirado Juan Manuel (2010). *El proceso comunicativo dentro del aula*, Ittakus, España.

DAVIS, Flora (1976). *La comunicación no verbal*, editorial Alianza, España.

FERREIRO, Emilia y GÓMEZ Palacio Margarita Comps. (1982). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, Siglo XXI editores, México.

FIERRO, Cecilia et al (1999). *Transformando la práctica docente*, Paidós, México.

GARTON, Alison y PRATT Chris (1991). *Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito*, Paidós, Buenos Aires.

GONZÁLEZ, Cuenca Antonia M. et al (1995). *Psicología del desarrollo: teorías y prácticas*, Aljibe, Granada.

HERNÁNDEZ, Rojas Gerardo (2002). *Paradigmas en psicología de la educación*, Paidós, México.

HERRERA, Álvarez Rafael (1999). *La intercomunicación en el aula. Uso de los textos escolares en la construcción de los significados*, IMCED, Morelia.

- JUÁREZ, Sánchez Adoración (1989). *Estimulación del lenguaje oral. Un modelo interactivo para niños con dificultades*, Santillana, México.
- KORIN, Ezequiel (2007). *Los lenguajes de la comunicación de masa*, IESALC UNESCO, Caracas.
- MARDONES, J. M. y N. Ursua (1987). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*. Fontamara. México.
- MEECE, Judith (2000). *Desarrollo del niño y del adolescente, compendio para educadores*, Mc Graw Hill /SEP, México.
- MEDINA, Rivilla Antonio y CASTILLO Arredondo Santiago Coords. (2003). *Metodología para la realización de proyectos de investigación y tesis doctorales*, Editorial Universitas, Madrid.
- PAYÁS, Gertrudis. Trad. (2000). *Un buen comienzo: guía para promover la lectura en la infancia* (Biblioteca para la actualización del maestro), SEP/FCE, México.
- PÉREZ, Serrano Gloria (2008). *Elaboración de proyectos sociales. Casos prácticos*, Narcea, Madrid.
- PUIG, M. et al (1999). *Cómo fomentar la participación en la escuela. Propuestas de actividades*, Graó, Barcelona.
- REIZÁBAL, María Victoria (2002). *La comunicación oral y su enseñanza* (Biblioteca para la actualización del maestro), SEP/ La Muralla, México.
- SANTOS, Guerra Miguel Ángel Coord. (2003). *Aprender a convivir en la escuela*, Akal, España.
- SEP (2004). *Programa de educación preescolar*, SEP, México.
- SOLCHAGA, Zamudio Noé y SOLCHAGA Peña Luisa Aurora (1981). *Expresión oral infantil. Para la enseñanza preescolar y el primer ciclo de la escuela primaria* Tomo 1, Avante, México.

VILLARUBIA, Castelero María José Trad. (1983). *Psicología evolutiva*, ediciones Pirámide, Madrid.

VYGOTSKI, Lev. S. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, editorial Crítica, Barcelona.

WITTROCK, Merlin C. Comp. (1990). *La investigación de la enseñanza. Profesores y alumnos*, Paidós Educador, Barcelona.

HEMEROGRÁFICAS

ESCUADERO, Muñoz Juan Manuel (1990). "Tendencias actuales en la investigación educativa: los desafíos de la investigación crítica", en *Curriculum*, núm.2, España.

GANAZA, M. Isabel (2001). "Evaluar los rincones: una práctica para mejorar la calidad en las aulas de educación infantil", en *Aula de infantil*, año 1, núm.2, julio-agosto, Graó, Barcelona.

GIL, Juan María Rosa (2001). "El papel de la maestra en los rincones. Oportunidades para la observación y el intercambio con los niños y las niñas", en *Aula de infantil*, año 1, núm.2, julio-agosto, Graó, Barcelona.

VIRTUALES

RICO, Gallegos Pablo. Investigación-Acción. En <http://www.monografias.com/trabajos35/investigación-acción/investigación-acción.shtml> Fecha de consulta: 12-04-10.

VIDAL LEDO, María y Rivera Michelena Natacha (2007). *Investigación-Acción*, en Escuela Nacional de Salud Pública. Cuba. En http://bvs.sld.cu/revistas/ems/vol21_4_07/ems12407.html Fecha de consulta: 05-04-10.

WIKIPEDIA. En <http://es.wikipedia.org/wiki/Investigación-Acción>, Fecha de consulta: 12-04-10.

ANEXOS Y APÉNDICES

Anexo 1. Cuento “Los consejos del gran león”.....	148
Apéndice A. Encuesta para docentes.....	149
Apéndice B. Guión de entrevista a padres de familia.....	150
Apéndice C. Guía de observación para alumnos.....	151
Apéndice D. Plan general (Cronograma semanal de actividades).....	152
Apéndice E. Cartas descriptivas de planeación didáctica.....	153
1. “Los consejos del gran león”.....	153
2. “La telaraña”.....	154
3.”Tiempo de compartir”.....	155
4.”Lectura de cuento”.....	156

Anexo 1

Cuento “Los consejos del gran león”

Era medianoche y en el zoo reinaba un silencio absoluto. Todas las jaulas estaban vacías. Todas menos una, la de los monos. Allí se encontraban todos los animales del zoo en asamblea, tal como el gran león les había pedido. Cuando el gran reloj de la iglesia daba las doce, el gran león levantó su pata para pedir la atención de sus compañeros. Todos los animales hicieron silencio y el león dijo: “Amigos míos, quiero daros la bienvenida y agradeceros vuestra asistencia, pues demuestra que todos estamos preocupados por nuestro amigos Andrés y Maite. Como sabéis soy el animal con más experiencia en asambleas, y en muchas de ellas he visto como amigos de toda la vida se han peleado por no saber dialogar. Para que esto no nos ocurra voy a daros unos consejos que debemos tener presentes para llegar a entendernos en la asamblea. Mis consejos son: primero, todos hemos de participar; segundo, debemos escuchar para poder entendernos y tercero hablaremos de uno en uno. Bien, esos son mis consejos. Hay más pero estos son los más importantes. Y ahora podemos empezar nuestra asamblea”.

A continuación el león dio la palabra a los pájaros. Estos explicaron el problema de Maite y Andrés. Mientras tanto el resto de los animales escuchaba con mucha atención. Cuando acabaron de hablar los pájaros, todos los animales de uno en uno fueron diciendo lo que pensaban y creían que podían hacer para ayudar a sus amigos. Al final decidieron que harían algunos de los trabajos sin que Maite y Andrés se diesen cuenta. Para cerrar la asamblea, el gran león les dijo: “Os felicito, porque hemos sido capaces de encontrar una solución para ayudar a nuestros amigos y hemos dialogado como auténticos expertos. Doy por cerrada la asamblea”. Todos volvieron a su jaula sin hacer ruido. Al día siguiente por la mañana todos los animales empezaron a trabajar para ayudar a Maite y Andrés.

Apéndice A. Encuesta para docentes

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN EN EL ESTADO
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD UPN 162
SUBCENTRO JIQUILPAN

CUESTIONARIO PARA DOCENTES (ENCUESTA)

Propósito: Compartir conocimientos, entre docentes, sobre el desarrollo del lenguaje oral en los niños de edad preescolar e identificar las prácticas que se realizan para su promoción.

Instrucciones: Contesta de la manera más completa lo que se pide a continuación:

1. ¿Qué entiendes por lenguaje?
2. ¿Qué es el lenguaje oral?
3. ¿Cuál es el proceso que siguen los niños en el desarrollo del lenguaje oral?
4. ¿Qué factores influyen en ese desarrollo?
5. ¿Qué capacidades ponen en juego los pequeños al hacer uso del lenguaje oral?
6. ¿Crees que el lenguaje oral tiene relación con otras áreas de conocimiento, cómo se da esto?
7. ¿Cómo debe ser la intervención didáctica en este aspecto del desarrollo?
8. ¿Qué tipo de actividades pueden favorecer el desarrollo del lenguaje oral en los niños de preescolar?
9. ¿Qué actitudes debe manifestar la educadora para favorecer que los niños desarrollen su lenguaje oral?
10. ¿De qué manera promueves el desarrollo del lenguaje oral en tus alumnos?

Apéndice B. Guión de entrevista a padres de familia

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN EN EL ESTADO
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD UPN 162
SUBCENTRO JIQUILPAN

GUIÓN DE ENTREVISTA PARA PADRES DE FAMILIA

1. ¿Para qué sirve el lenguaje hablado?
2. ¿Qué cosas cree que influyan cuando los niños están aprendiendo a hablar?
3. ¿Qué dificultades pueden presentar los niños en su desarrollo del lenguaje hablado?
4. ¿De qué manera apoya a sus hijos cuando están aprendiendo a hablar?
5. ¿Qué cosas considera es importante que su niño aprenda, sobre el lenguaje y la capacidad de expresión oral?
6. ¿Qué oportunidades brinda a su hijo (a) en casa para que exprese sus ideas, pensamientos, sentimientos, etc.?
7. ¿Para qué sirve la escuela en el desarrollo del lenguaje de su hijo (a)?
8. ¿Qué espera que su niño (a) aprenda en el jardín en relación al lenguaje hablado?

Apéndice C. Guía de observación para alumnos

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN EN EL ESTADO
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD UPN 162
SUBCENTRO JIQUILPAN

GUÍA DE OBSERVACIÓN PARA ALUMNOS

INDICADORES:

- Expresa y comparte lo que le provoca alegría, tristeza, temor, asombro, a través de expresiones cada vez más complejas.
- Explica sus preferencias por juegos, juguetes, deportes, series de televisión, cuentos, películas, entre otros.
- Evoca sucesos o eventos y habla sobre ellos haciendo referencias espaciales y temporales cada vez más precisas.
- Dialoga para resolver conflictos con o entre compañeros
- Solicita la palabra y respeta los turnos de habla de los demás.
- Se expresa de manera diferente cuando se dirige a un adulto y cuando se dirige a otros niños, en diversas situaciones comunicativas.
- Escucha la narración de cuentos y expresa qué sucesos o pasajes que escuchó le provocan alegría, miedo o tristeza, entre otros.
- Narra cuentos siguiendo la secuencia y el orden de las ideas; utiliza la entonación y el volumen de voz adecuados para hacerse comprender por quienes lo escuchan.

Apéndice D. Plan general (Cronograma semanal de actividades)

JARDÍN DE NIÑOS "LÁZARO CÁRDENAS"
 CLAVE: 16DJN2500Q
 CICLO ESCOLAR 2010-2011
PLAN GENERAL

Educadora: Alma Patricia Olivares Guerrero. Grado/ Grupo: 3°"B"
 Período de realización: Del 16 al 20 de Mayo de 2011.

LUNES	MARTES	MIERCOLES	JUEVES	VIERNES
9:05-9:15	9:05-9:15	9:05-9:15	9:05-9:15	9:05-9:15
Honores a la bandera	Pase de lista	Rutina de activación	Rutina de activación	Rutina de activación
9:15-9:45	Identificación de fecha	Cantar mañanitas a Israel	9:15-9:45	9:15-9:45
Identificación de fecha	9:15-9:45	9:15-9:45	"Tiempo de compartir"	Juego "La papa se quema"
Cantar mañanitas a Citlaly	"Tiempo de compartir"	Juego "La telaraña"	(Lenguaje oral)	9:45-10:15
Revisión de aseo /tarea	(Lenguaje oral)	(Lenguaje oral)	9:45-10:15	Palabras con la letra "U"
9:45-10:15	9:45-10:15	9:45-10:15	Palabras con la letra "O"	10:15-10:45
"Los consejos del león"	Contestar libro de actividades	Palabras con la letra "I"	10:15-10:45	Act. Figuras geométricas
(Lenguaje oral)	10:15-10:45	10:15-10:45	Contestar libro de actividades	10:45-11:30
10:15-10:45	Palabras con la letra "E"	Lectura de cuento "El increíble niño comelibros"	10:45-11:30	Almuerzo-Recreo
Educación física	10:45-11:30	10:45-11:30	Almuerzo-Recreo	11:30-11:40
10:45-11:30	Almuerzo-Recreo	Almuerzo-Recreo	11:30-11:40	Lavado de dientes
Almuerzo-Recreo	11:30-11:55	11:00-12:00	Lavado de dientes	11:40-12:00
11:30-11:40	Educación física	REUNIÓN CON PADRES DE FAMILIA PARA ORIENTACIÓN SOBRE APOYO QUE PUEDEN DAR EN CASA PARA FAVORECER EL DESARROLLO DEL LENGUAJE.	11:40-12:00	Lectura de cuento por parte de una madre de familia
Lavado de dientes	11:55-12:00		Entrega de tarea	Despedida
11:40-12:00	Entrega de tarea		Despedida	
Préstamo de libros	Despedida			
Despedida				

Apéndice E. Cartas descriptivas de planeación didáctica

1. “Los consejos del gran león”

JARDIN DE NIÑOS “LÁZARO CÁRDENAS”

CLAVE: 16DJN2500Q

SAN JOSÉ DE GRACIA, MICH.

PLANEACIÓN DIDÁCTICA

EDUCADORA: ALMA PATRICIA OLIVARES GUERRERO

GRADO /GRUPO: 3°“B”

FECHA DE REALIZACIÓN: 16 de Mayo de 2011.

Campo formativo: Lenguaje y comunicación.	
Aspecto: Lenguaje oral.	
Competencia: Utiliza el lenguaje para regular su conducta en distintos tipos de interacción.	
Propósito: Interiorizar reglas de intercambio verbal como solicitar la palabra y respetar los turnos de habla.	Contenido: <ul style="list-style-type: none">Intercambio verbal
“Los consejos del gran león”	
Apertura: <ul style="list-style-type: none">Organizar al grupo en un círculo para leer una historia de cuento llamada los consejos del gran león.	
Acciones de desarrollo: <ul style="list-style-type: none">Iniciar la lectura con una frase fórmula, y durante el relato hacer énfasis en los tres consejos del león sobre la participación en asambleas: todos deben participar, escuchar para poder entender, y hablar de uno en uno.	
Cierre: <ul style="list-style-type: none">Al final de la lectura se harán preguntas para reflexionar sobre las reglas de intercambio como: ¿por qué el león dio esos consejos a los animales?, ¿cuáles son esos consejos?, ¿es importante que escuchemos a los demás, por qué?Pedir que digan mencionen los consejos y anotarlos en la cartulina, ya que éstos fungirán como reglas de intercambio verbal y se estarán evaluando diariamente al inicio de la jornada, o bien al empezar una actividad de lenguaje.	
Recursos didácticos: <ul style="list-style-type: none">Texto “Los consejos del león”Cartulina.	Tiempo aproximado /Espacio: <ul style="list-style-type: none">30 minutos aproximadamente. Aula.
Indicadores para valorar los aprendizajes o progresos de los niños: <ul style="list-style-type: none">Participación de los niños en la actividad.Comentarios realizados durante la actividad acerca de solicitar la palabra y respetar los turnos de habla.Actitudes mostradas por los alumnos.	

2. “La telaraña”

JARDIN DE NIÑOS “LÁZARO CÁRDENAS”
CLAVE: 16DJN2500Q
SAN JOSÉ DE GRACIA, MICH.
PLANEACIÓN DIDÁCTICA

EDUCADORA: ALMA PATRICIA OLIVARES GUERRERO

GRADO /GRUPO: 3°“B”

FECHA DE REALIZACIÓN: 18 de Mayo de 2011.

Campo formativo: Lenguaje y comunicación.	
Aspecto: Lenguaje oral.	
Competencia: Utiliza el lenguaje para regular su conducta en distintos tipos de interacción.	
Propósito: Que el niño de la información solicitada a su turno.	Contenido: <ul style="list-style-type: none">• Intercambio verbal
“La telaraña”	
Apertura: <ul style="list-style-type: none">• Iniciar retomando los consejos del león.• Plantear que se realizará un juego llamado “La telaraña”, el cual consiste en ir lanzando una bola de estambre, de niño por niño, para ir formando la red.• Preguntar si han jugado un juego similar.	
Acciones de desarrollo: <ul style="list-style-type: none">• Explicar en qué consiste el juego: cada alumno a su turno, tomará la bola de estambre, y al tenerla en sus manos expresará el nombre de su programa de televisión favorito, luego sostendrá un extremo del hilo, pero lanzará la bola a otro niño, y así sucesivamente hasta que todos hayan participado.	
Cierre: <ul style="list-style-type: none">• Al final del juego se harán comentarios sobre las aportaciones, así como la evaluación sobre las reglas de intercambio.	
Recursos didácticos: <ul style="list-style-type: none">• Bola de estambre.	Tiempo aproximado /Espacio: <ul style="list-style-type: none">• 20 minutos aproximadamente. Aula.
Indicadores para valorar los aprendizajes o progresos de los niños: <ul style="list-style-type: none">• Participación de los niños en el juego.• Respeto por las reglas de intercambio.	

3. "Tiempo de compartir"

JARDIN DE NIÑOS "LÁZARO CÁRDENAS"
CLAVE: 16DJN2500Q
SAN JOSÉ DE GRACIA, MICH.
PLANEACIÓN DIDÁCTICA

EDUCADORA: ALMA PATRICIA OLIVARES GUERRERO
GRADO /GRUPO: 3°"B"

Campo formativo: Lenguaje y comunicación.	
Aspecto: Lenguaje oral.	
Competencia: Comunica estados de ánimo, sentimientos, emociones y vivencias a través del lenguaje oral.	
Propósito: Privilegiar la participación diferenciada de un alumno a través del diálogo con el profesor, para establecer una conversación completa.	Contenido: <ul style="list-style-type: none">• Intercambio verbal
"Tiempo de compartir"	
Apertura: <ul style="list-style-type: none">• Previamente se eligió al niño protagonista y el tema del relato, además se le propone llevar algunos objetos personales para apoyar su relato.• Organizar al grupo en semicírculo donde el niño protagonista queda a un lado de la educadora.	
Acciones de desarrollo: <ul style="list-style-type: none">• Recordar de qué va a tratar la actividad y establecer las reglas de interacción.• Dar apertura al relato con una frase fórmula.• Brindar ayuda contingente a las expresiones del protagonista.• Conducir el intercambio entre el niño protagonista y el grupo, ya que éstos deben escuchar pero además pueden hacer preguntas o comentarios.• Hacer correcciones, reestructuraciones o ampliaciones al discurso del niño protagonista.	
Cierre: <ul style="list-style-type: none">• Reestructurar la información, para que el grupo la pueda escuchar completa.	
Recursos didácticos: <ul style="list-style-type: none">• Objetos personales que lleve el niño protagonista.	Tiempo aproximado /Espacio: <ul style="list-style-type: none">• 30 minutos aproximadamente. Aula.
Indicadores para valorar los aprendizajes o progresos de los niños: <ul style="list-style-type: none">• Tipos de oraciones formuladas.• Errores que cometen en los distintos componentes del lenguaje oral.• Actitudes de los niños que escuchan al compañero que habla.	

4."Lectura de cuento"

JARDIN DE NIÑOS "LÁZARO CÁRDENAS"

CLAVE: 16DJN2500Q

SAN JOSÉ DE GRACIA, MICH.

PLANEACIÓN DIDÁCTICA

EDUCADORA: ALMA PATRICIA OLIVARES GUERRERO

GRADO /GRUPO: 3°"B"

Campo formativo: Lenguaje y comunicación.	
Aspecto: Lenguaje oral.	
Competencia: Escucha y cuenta relatos literarios que forman parte de la tradición oral.	
Propósito: Promover la lectura de un cuento en voz alta favorecer en los niños la capacidad de escucha.	Contenido: <ul style="list-style-type: none">• Intercambio verbal
"Lectura de cuento"	
Apertura: <ul style="list-style-type: none">• Organizar al grupo en un semicírculo, donde la educadora quede de frente al grupo.• Establecer las reglas de interacción.• Explicar en qué consiste la actividad.	
Acciones de desarrollo: <ul style="list-style-type: none">• Iniciar la lectura con una frase fórmula (Atención niños, vamos a...).• Durante la lectura, se permitirá a los niños observar algunas imágenes del cuento.• Realizar algunas pausas entre la lectura para cuestionar a los niños sobre algunos aspectos de los personajes o la trama de la historia	
Cierre: <ul style="list-style-type: none">• Al final de la lectura, cuestionar: ¿cómo se llamó el cuento?, ¿qué personajes aparecieron en él?, ¿de qué se trató?, ¿cómo fue el final de la historia?, ¿les gustó, por qué?	
Recursos didácticos: <ul style="list-style-type: none">• Textos de la biblioteca del aula	Tiempo aproximado /Espacio: <ul style="list-style-type: none">• 20 minutos aproximadamente. Aula.
Indicadores para valorar los aprendizajes o progresos de los niños: <ul style="list-style-type: none">• Participación de los niños en la actividad.• Comentarios realizados durante la actividad acerca de solicitar la palabra y respetar los turnos de habla.• Actitudes mostradas por los alumnos.	