



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Grado

*Interacción y adquisición de competencias comunicativas en
el aula de Educación Infantil: un estudio de campo*

Autor

M^a Amelia Montilla Crespo

Director

Elena González Pastor

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Campus de Huesca.

2015

Índice

Introducción.....	¡Error! Marcador no definido.
Capítulo I	6
Contextos de interacción en la adquisición lingüística.....	6
Adquisición del lenguaje, importancia de la interacción y sus funciones en medios formales de aprendizaje	10
Patrones lingüísticos en contextos de interacción	23
Capítulo II.....	31
Introducción a la investigación.....	31
Objetivos y limitaciones	33
Metodología, alcance de la investigación y variables	36
Contexto y análisis de las observaciones.....	40
Análisis de los resultados obtenidos	43
Conclusiones.....	54
Referencias bibliográficas	58
Anexo I.....	61
Anexo II.....	82

Interacción y adquisición de competencias lingüísticas en el aula de Educación Infantil: un estudio de campo

- Elaborado por M^a Amelia Montilla Crespo.
- Dirigido por Elena González Pastor.
- Presentado para su defensa en la convocatoria de Septiembre del año 2015

Resumen

Este trabajo investiga los intercambios conversacionales que se dan en un aula de Educación Infantil (tercer ciclo), en este caso en la ciudad de Huesca (España). Se parte de diferentes teorías sobre la adquisición lingüística, así como de metodologías de enseñanza-aprendizaje de idiomas que promueven la interacción, y se examinan las funciones del lenguaje en relación con la escuela infantil. Se procura así determinar los contextos comunicativos y las técnicas utilizadas por el maestro que más contribuyen a la adquisición de competencias lingüísticas y socio-pragmáticas en esta etapa educativa. La evaluación se ha realizado considerando el comportamiento lingüístico del maestro en las diferentes actividades observadas durante mi periodo de prácticas y las respuestas/interacciones entre alumno-maestra y alumno-alumno.

Palabras clave: *Educación Infantil, España, lenguaje, adquisición, interacción, competencia comunicativa.*

Abstract:

This project looks into the conversational exchanges which are produced in a classroom in Huesca (Spain) on the third stage of Preschool Education. Based on different theories of language acquisition as well as on methodologies of teaching-learning that promote language learning through interaction, various language functions examined in typical preschool situations. The main purpose is to define the communicative contexts and techniques used by the teacher that most effectively contribute to the acquisition of linguistic and socio-pragmatic competences at this educational stage. The study has been carried out taking into consideration the linguistic behavior of the teacher when dealing with different activities observed throughout my internship, as well as the responses/interactions between student-student and student-teacher.

Key Words: *Preschool Education, Spain, language, acquisition, interaction and communicative competence.*

Introducción

Por mucho tiempo excluida, la comunicación en el aula es un área crucial para reflexionar y actuar. Difícilmente es concebible la acción educativa sin un docente y un alumno, por eso consideramos necesario revisar las relaciones que se establecen entre ellos, no sólo el vínculo educativo, sino también el comunicativo. Actualmente ya no se piensa en la educación como un proceso en el que el maestro es un transmisor unívoco de conocimientos. La relación se establece en ambas direcciones, no solo entre el maestro en la clase sino entre todos los participantes del proceso. (García, M; Olvera, C; Flores, JC; 2007, p. 54)

Desde mi primer contacto con el aula de infantil me he podido dar cuenta de la importancia que tienen las distintas experiencias comunicativas que surgen en la misma para el desarrollo de la personalidad, de las relaciones que se establecen y del pensamiento. Poco a poco me fui percatando de que determinados tipos de actividades e incluso diferentes aportaciones, técnicas o metodologías utilizadas por los maestros, daban pie a diferencias en el tipo de comunicación que se producía en el aula (clases expositivas en las que predomina la comprensión oral, actividades de expresión de experiencias, tiempos de juego libre, etc.); por lo que decidí profundizar en el tema.

El objetivo del proyecto será por tanto estudiar los intercambios comunicativos que se producen en el aula, analizando el grado de participación e interacción que surge en las diferentes actividades.

El primer capítulo este trabajo ofrece una revisión teórica que pone de manifiesto la importancia de la interacción lingüística en la adquisición de la competencia comunicativa. Centrándome en el primer apartado en establecer los contextos de interacción en los que el niño se desenvuelve, haré referencia a las teorías que explican cómo se produce el aprendizaje en términos generales y el aprendizaje de la lengua en particular, teniendo en cuenta la interacción como un elemento indispensable para adquirir la competencia comunicativa y partiendo del supuesto de que la adquisición de la lengua materna se produce esencialmente de la misma forma que la lengua extranjera. Posteriormente realizaré un barrido cronológico en el que se plasmarán las utilidades que como hablantes le damos al lenguaje desde las diferentes perspectivas que han ido proponiendo las diferentes escuelas lingüísticas. Para concluir

este primer capítulo plasmaré diferentes tipos de enunciados iniciados por la maestra en las actividades, para analizar el uso o las funciones del lenguaje dentro del aula, y cómo pueden influir estos enunciados en las interacciones que pueden surgir en el contexto de la clase.

En el segundo capítulo expongo una observación sistemática realizada en el aula del tercer ciclo de Educación Infantil en la que analizo los diferentes papeles alumno-maestro y la relación que se da entre ellos en diferentes tipos de actividades. Al comienzo de este apartado, explicaré la metodología y los instrumentos que he utilizado en la investigación, seguido de la explicación del contexto, los sujetos de evaluación, los objetivos y los resultados obtenidos en la misma. El análisis está centrado en la descripción de los diferentes contextos de interacción, las técnicas que utiliza la maestra para fomentar el desarrollo de la atención y comprensión de las diferentes actividades y la metodología utilizada para favorecer las destrezas orales de los alumnos.

CAPÍTULO I

Contextos de interacción en la adquisición lingüística

El niño, desde que nace, tiene la necesidad de comunicarse con su entorno y las personas que están a su alrededor. Desde los primeros intentos gestuales, balbuceos y sonrisas sociales, provocan reacciones sobre las personas que le rodean, comenzando de esta manera la interacción, los primeros intentos comunicativos y el inicio del aprendizaje de la lengua. Desde las primeras reflexiones teóricas se ha considerado que “El lenguaje es el medio fundamental de comunicación, ya que la función comunicativa es su principal propósito” (Vigotsky, 1973; Martinet, 1978, etc.).

La adquisición y el aprendizaje de la lengua es un hecho tan habitual, aunque maravilloso, que a menudo no caemos en la cuenta de la complejidad que ello comporta. Por un lado el lenguaje es un instrumento de comunicación que facilita la convivencia con los demás seres y el conocimiento del entorno socio-histórico y geográfico; por otro, gracias al desarrollo de la inteligencia, el lenguaje actúa como elemento ordenador y estructurador del pensamiento al tiempo que permite que vayamos accediendo a un conocimiento científico de la realidad. (Pujals, G; 2002, p. 273).

Según Gema Pujals, con cuyo planteamiento estoy plenamente de acuerdo, es mediante la interacción lingüística y comunicativa con el adulto como se aprenden los significados rituales, culturales, y de todo tipo, así como también aquellos no estrictamente lingüísticos: los cognitivos y motores, ya que aprender a hablar, adquirir y desarrollar el lenguaje significa poderlo usar en diferentes situaciones sociales e individuales. (Pujals, G; 2002).

En los párrafos que siguen, explicaré la importancia que adquiere la interacción, y concretamente la interacción en contextos de aprendizaje, para el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos.

Una primera aproximación con la que me gustaría comenzar es la que hizo Ainsworth en el año 1961. Se trata de un estudio en el que demuestra que, dependiendo del tipo del vínculo de apego que la madre haya creado con el niño, este se desarrollará de una manera u otra. El estudio concluye que aquellos niños que desarrollan un apego seguro tenían más facilidad exploratoria y de desarrollo.

La interacción lingüística, que se produce durante el proceso de aprendizaje, es la forma por la que los niños acceden al mundo y van creando sus estructuras mentales para seguir evolucionando, por lo que el contexto en el que nace el niño influye notablemente en la adquisición del lenguaje. Los elementos estimuladores que surjan durante el intercambio comunicativo facilitarán que vaya adquiriendo y asimilando significados del mundo que le rodea.

De esta forma, el contexto familiar (en el que influye la creación de vínculos de apego con los principales cuidadores) el contexto escolar (donde el niño comienza a abrir su abanico de relaciones sociales, aprende del entorno, codifica informaciones para incorporarlas a su conocimiento sobre el mundo, etc.) son los primeros contextos influyentes en su desarrollo global y es lo que voy a definir como contextos de aprendizaje o contextos de interacción educativa.

En el contexto escolar de interacción y sobre todo en la etapa de Educación Infantil, he podido observar cómo las maestras van adoptando y aplicando habilidades y técnicas que son consideradas imprescindibles para el desarrollo global del alumno (desarrollo socio-afectivo, cognitivo, del lenguaje, etc.) y en las que se concede suma importancia a la interacción.

Como muestra de contextos u ocasiones donde se hace uso de estas técnicas para lograr una buena adquisición del lenguaje en el contexto escolar, podemos mencionar:

a) Rutinas:

Las actividades rutinarias en el aula permiten la adquisición de mayor autonomía por parte del alumno y, con respecto al desarrollo del lenguaje, contribuyen a la adquisición de la “competencia socio-pragmática”¹, entendida como el conjunto de normas sociales que están relacionadas con el uso que hacemos del lenguaje y con el efecto que un uso u otro ejerce sobre el interlocutor.

Algunos ejemplos que servirán de indicadores para la observación realizada en el aula son: saludos o despedidas al entrar o salir del aula, hábitos como dar las gracias a

¹ Los autores que introdujeron el término pragmática en el ámbito de la lingüística fueron el británico J.L Austin y el estadounidense J.R Searle.

la maestra o a los compañeros o disculparse cuando se producen acciones inconvenientes.

b) Asambleas:

La asamblea es uno de los procedimientos más conocidos en el ámbito de la Educación Infantil. Se trata de un conjunto de actividades grupales que adopta un carácter rutinario, en el que se favorecen notablemente las destrezas orales.

En el tipo de actividades que se promueve durante la asamblea, el relato cobra gran importancia para que los niños expresen sus experiencias, comiencen a establecer conversaciones con sus iguales, tengan la oportunidad de iniciar conversaciones, hacer preguntas, etc., así como ir construyendo el lenguaje con coherencia en el discurso. Pienso que se trata de un conjunto de actividades que exigen un alto grado de conocimiento por parte de los maestros de técnicas que ayuden a favorecer este tipo de destrezas orales y un correcto manejo de las situaciones (oportunidades lingüísticas) que puedan surgir, ya que son ellos los que de alguna forma controlan la conversación del aula.

Esta misma idea es expresada por Michael Stubbs de esta forma: los profesores comprueban constantemente si sus alumnos y él están “en la misma onda”, si la mayor parte de los alumnos siguen lo que están diciendo, además de controlar activamente, comentar de modo crítico y corregir el lenguaje real que los alumnos emplean. Por tanto, los profesores ejercen constantemente distintos tipos de *control sobre el estado del habla* en el aula en cada momento. (Stubbs, M; 1987).

c) Actividades de juego libre:

Las actividades de juego libre como los recreos, actividades extraescolares y todas aquellas que no se vean controladas por la maestra son un buen vehículo para facilitar los intercambios conversacionales entre iguales.

Aunque el resto de actividades mencionadas no son excluyentes, el hecho de gozar de mayor libertad facilitará que el niño comience a adquirir su propia iniciativa en el uso del lenguaje. De esta forma podrá expresar sentimientos y emociones, actuar

sobre el compañero para modificar su conducta, relatar experiencias vividas, inventar juegos, historias o hechos imaginados.

d) Actividades semi-estructuradas:

Definiría este tipo de actividades como aquellas que han sido pensadas por la maestra para lograr determinados objetivos, pero que no exigen de un control total por su parte. Para poner un ejemplo, el juego por “rincones” (donde se persigue fundamentalmente el desarrollo de juego/lenguaje simbólico, e interacción oral con los iguales) son actividades en las que la maestra adopta un papel semi-directivo. De esta forma, la maestra evita el excesivo control que puede resultar de actividades estructuradas con objetivos muy concretos, y al mismo tiempo consigue mantener su papel de guía de los alumnos.

En las actividades semi-estructuradas los alumnos podrán utilizar el lenguaje para relatar, imaginar, interactuar con el otro y establecer turnos de conversación pero también cuentan con el apoyo de la maestra para obtener consejo o respuesta a sus preguntas.

Tras analizar las técnicas/rutinas de interacción utilizadas, podemos concluir que esta diversidad de actividades y metodologías de aprendizaje que se dan en el aula contribuyen al desarrollo de la competencia comunicativa en su amplio espectro (utilizando el lenguaje de diferentes formas dependiendo de la actividad que estén realizando).

Contrastando con el inmovilismo de las clases expositivas del pasado en las que el maestro era el poseedor, transmisor y núcleo del aula, en el presente se valora más el hecho de que los niños sean los protagonistas de su propio aprendizaje a través de la participación e interacción. A estas conclusiones han podido llegar los trabajos de personalidades importantes en el mundo de la psicología y la pedagogía, que han aportado numerosas explicaciones sobre cómo se produce el aprendizaje.

Adquisición del lenguaje, importancia de la interacción y sus funciones en medios formales de aprendizaje

Este apartado tiene como objetivo contextualizar el desarrollo del proyecto a través de las principales teorías existentes sobre el aprendizaje, la adquisición del lenguaje y los usos que los hablantes hacen del mismo con el fin de comprender mejor la clasificación que realizaré en la evaluación sobre los diferentes contextos de aprendizaje.

En primer lugar y para contextualizar dichas teorías, haré referencia a los modelos existentes para el aprendizaje en términos generales (incluyendo la adquisición lingüística). Más adelante continuaré exponiendo algunas pinceladas sobre la definición de lenguaje y los estudios sobre la adquisición del mismo, para finalizar haciendo un recorrido cronológico de las aportaciones de los diferentes lingüistas sobre el lenguaje y sus funciones.

Dentro de las principales corrientes que abordan el aprendizaje, destacaré los modelos conductistas, cognitivistas y constructivistas.

Por un lado, las *teorías conductistas* cuyo precursor es Watson (1955), conciben el aprendizaje como un cambio en la tasa o frecuencia de aparición y forma de un comportamiento (respuesta, conducta) como función de cambios ambientales (estímulos). El aprendizaje se produce cuando una conducta observable que era ineficaz cambia en forma positiva y perdurable mediante la práctica. Los conductistas argumentan que su énfasis sobre el cambio de conducta observable para definir el aprendizaje, se debe a que es un hecho objetivo, positivo, medible. No niegan que la mente intervenga en ese proceso, pero lo que en ella sucede es desconocido, no se puede ver y por lo tanto no es evaluable. De allí que resalten el cambio de la conducta y forma de comportamiento (respuesta) como función de cambios ambientales (estímulos).

Por otro lado, desde una posición contraria al conductismo, la *teoría cognitivista*, donde se incluye la gestaltista, su precursora, reconoce que el aprendizaje es un fenómeno mental, central, que se produce mediante la comprensión, la reflexión, el pensamiento y el discernimiento, es decir, el *razonamiento*. En el modelo cognitivista el alumno es activo y participa en el proceso de aprendizaje. Sin embargo,

lo que hace es procesar e incorporar la información aportada por el docente, es decir que redundando, construye en su mente la realidad que le presenta el profesor.

Fue Paul Ausubel (1973), quien creó el término de “aprendizaje significativo” al exponer su teoría cognitivista. “El aprendizaje significativo es el opuesto al aprendizaje mecánico o repetitivo, memorístico, no conectado con la estructura cognitiva del alumno”. (Fonseca, H; Ninón, M; 2001).

Afirmó que las condiciones para que el aprendizaje sea significativo son:

1. Organización lógica del nuevo contenido a aprender
2. Que tenga un significado psicológico para quien lo estudia porque lo comprende; esto debido a que parte de los nuevos contenidos son familiares para su estructura cognitiva.
3. Que el alumno tenga motivación para aprender.

Para terminar de contextualizar el tema, expondré la *teoría constructivista* destacando a Vigotsky (1979). La principal contribución fue la de desarrollar un enfoque general que incluyera plenamente a la educación en una teoría del desarrollo psicológico. La pedagogía humana, en todas sus formas, es la característica definitoria de su enfoque y representa el concepto central de su sistema. Vigotsky (1979), señala que todo aprendizaje en la escuela siempre tiene una historia previa, todo niño ya ha tenido experiencias antes de entrar en la fase escolar, por tanto aprendizaje y desarrollo están interrelacionados desde los primeros días de vida del niño.

Refiere dos niveles evolutivos: el *nivel evolutivo real*, que comprende el nivel de desarrollo de las funciones mentales de un niño, supone aquellas actividades que los niños pueden realizar por sí solos y que son indicativas de sus capacidades mentales. Por otro lado, si se le ofrece ayuda o se le muestra cómo resolver un problema y lo soluciona, es decir, si el niño no logra una solución independientemente del problema, sino que llega a ella con la ayuda de otros constituye su *nivel de desarrollo potencial*. Lo que los niños pueden hacer con ayuda de “otros”, en cierto sentido, es más indicativo de su desarrollo mental que lo que pueden hacer por sí solos.

Se demostró que la capacidad de los niños, de idéntico nivel de desarrollo mental para aprender bajo la guía de un maestro variaba en gran medida, e igualmente el

subsiguiente curso de su aprendizaje sería distinto. Esta diferencia es la que denominó *Zona de Desarrollo Próximo*:

(...) no es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado 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. (Vigotsky; 1979, p. 133).

En términos más generales, la metáfora de "andamiaje o scaffolding" se refiere a la orientación verbal que un experto ofrece para ayudar a un alumno a realizar alguna tarea específica, o la colaboración verbal de sus compañeros para realizar una tarea que sería demasiado difícil para cualquiera de ellos individualmente. Un hecho muy importante es que los "andamios" no entienden al estudiante como un receptor pasivo, sino como un participante activo. (Saville Troike, M; 2006)

De esta manera se considera que el aprendizaje estimula y activa una variedad de procesos mentales que afloran en el marco de la interacción con otras personas, interacción que ocurre en diversos contextos y es siempre mediada por el lenguaje. Esos procesos, que en cierta medida reproducen esas formas de interacción social, son internalizadas en el proceso de aprendizaje social hasta convertirse en modos de autorregulación.

Se puede concluir por tanto que a través de esa relación con otros en su ambiente social, el uso del lenguaje y la guía de un docente a lo largo de proceso educativo, el aprendiz avanza de la zona de desarrollo real (lo que aprendería solo, por sí mismo) a la zona de desarrollo próximo pasando por la de su desarrollo potencial. De tal manera que, para Vigotsky, mediante la orientación adecuada, el niño alcanza su desarrollo intelectual y puede superar el desarrollo genético ligado a la edad que propone Piaget (1975).

Abordando el segundo punto, presentaré la definición del lenguaje como la capacidad propia de la especie humana para comunicarse por medio de un sistema de signos vocales (o lengua), que pone en juego una técnica corporal compleja y supone la existencia de una función simbólica y de centros nerviosos genéticamente

especializados. Este sistema de signos vocales empleado por un grupo social (o comunidad lingüística) determinado constituye una lengua particular. (Dubois, 1979).

Como en la lingüística descriptiva e historia en general, el estudio de la *adquisición del lenguaje* en el siglo pasado se concentró en forma sucesiva en la fonología, la sintaxis y la semántica/pragmática. En los 60 y comienzos de los 70, las teorías de la adquisición del lenguaje ponían de relieve los factores biológicos o innatos en el proceso, y relegaban el contexto social del aprendizaje de la lengua a un medio sociolingüístico amorfo a partir del cual los niños de alguna forma construyen su lengua principalmente por medio de procesos cognitivos. En la actualidad el centro de atención se desplazó a cuestiones como qué funciones tiene la lengua para los niños, qué estrategias comunicativas utilizan y cómo se desarrollan, y cómo se estructuran los estímulos lingüísticos (la entrada lingüística) en los procesos de interacción social: en síntesis, la adquisición de la competencia comunicativa. (Saville-Troike, M; 2005).

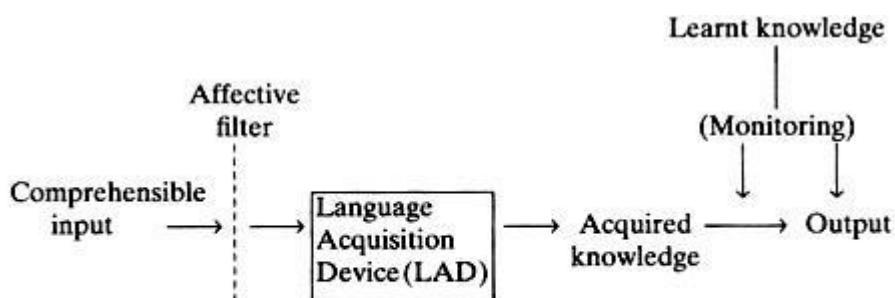
Las investigaciones de los hechos observables de la interacción en el aula se centran en tres aspectos que son el input (entendido como todos los estímulos lingüísticos que reciben), el output (referido al lenguaje que producen los alumnos) y la interacción (de forma aislada y sin tener en cuenta precedentes de las relaciones entre alumno-profesor).

Las primeras investigaciones se centran en estudio del input, especialmente en los usos fonológicos y sintácticos del habla del profesor. Estos estudios muestran que, para hacer el habla comprensible a los alumnos en la adquisición del lenguaje, los profesores hablan generalmente de forma más lenta, utilizan estructuras sintácticas sencillas, exageran su pronunciación, clarifican sus articulaciones, repiten más y utilizan un vocabulario más básico. [En Educación Infantil todos estos aspectos se pueden observar de forma muy evidente debido a que los alumnos no tienen aún una capacidad de comprensión elevada]. Los estudios sobre estos aspectos señalan a que estas modificaciones hacen el input más comprensible. (Carter, R. Y Nunan, D; 2001).

Stephen Krashen, elabora un modelo teórico de adquisición de una segunda lengua. Terrel, profesora de español como segunda lengua, basándose en el modelo del monitor de Krashen, desarrolla el enfoque natural. Es uno de los métodos que más repercusión tuvo en los años 80 en Europa y en Estados Unidos. El enfoque natural emplea, en los

niveles iniciales de aprendizaje de la lengua, técnicas de respuesta física total. Determina como tarea del profesor suministrar un “input comprensible” a los estudiantes, y crear una variedad de estímulos e intereses dentro de las actividades en el aula. Krashen y Terrel delimitan tres estadios por los cuales pasan los alumnos en el método: “1. Estadio de la Pre-producción (período de silencio) donde se produce el desarrollo de la habilidad de comprensión auditiva; 2. Estadio de la Producción Precoz: marcado por los errores en la producción oral. No se debe corregir en este nivel, sólo si es grave el error cometido; 3. Producción discursiva: se utilizan actuaciones con roles (maestro-alumno), comenzando el inicio y finalización de diálogos, discusiones y formación de pequeños grupos de trabajo ” (Brown; 1993).

Entre otras contribuciones, ha propuesto la hipótesis del “filtro afectivo” (Krashen; 1982). Observa que el estado emocional de los alumnos y sus actitudes actúan como un filtro que permite que entre la información necesaria para la comprensión, o bien puede impedir o bloquear la información necesaria para la adquisición del idioma. Así, cuanto más alto sea el filtro afectivo (reflejado en un mayor nivel de ansiedad, baja autoestima y poca participación) más serán las posibilidades de que el estudiante fracase en su proceso de aprendizaje. Por el contrario, un filtro afectivo bajo permitirá mejores niveles de adquisición y aprendizaje de una segunda lengua. Dentro del estudio del filtro afectivo, Krashen abarca aspectos como la motivación, la actitud, la ansiedad y la autoconfianza, para referirse a cómo estos actúan positiva o negativamente en la adquisición de una segunda lengua. (Pizarro, G; Josephy, D; 2011).



The Input Hypothesis Model of L2 learning and production (adapted from Krashen, 1982, pp. 16 and 32; and Gregg, 1984)

2

²El esquema de la hipótesis del input ha sido extraído de los trabajos de Pizarro, G; Josephy, D; 2011

Una teoría similar a la hipótesis del input comprensible de Krashen sobre adquisición de lenguas extranjeras es la hipótesis de la interacción, basada en la creencia de que la interacción o comunicación interpersonal promueve la competencia lingüística. Esta idea, surgida durante la década de los ochenta del pasado siglo, suele atribuirse a Michael Long. Long (1996) afirma que el mejor input comprensible procede de la interacción, porque los participantes pueden *negociar los significados*, modificando su interacción para favorecer la comprensión. La negociación del significado incluye actos de habla como por ejemplo peticiones de clarificación, muestras de confirmación y constataciones de comprensión. Según este autor, el input modificado de forma interactiva para adaptarse a las necesidades del aprendiz es el más eficaz en el proceso de adquisición. Paralelamente a la teoría de Long, se desarrollaron estudios (Loschky 1994, Gass 1994) que demuestran la validez de la interacción para mejorar la comprensión y para incorporar nuevo input por parte de los interlocutores.

Como he mencionado antes, los estímulos lingüísticos que reciben los alumnos y la adecuación que la maestra realiza para hacerlo comprensible, es un aspecto clave para la adquisición de la competencia comunicativa. A partir de aquí haré una revisión sobre los usos que podemos darle al lenguaje como medio para comunicarnos, teniendo en cuenta que la competencia comunicativa abarca tanto aspectos formales como a la capacidad que tenemos para adaptar el lenguaje a las diferentes situaciones.

Dado que el lenguaje es una conducta, como todas ellas, es capaz de provocar otras conductas y se puede definir según sus funciones. La primera y más básica asociada con él es la *comunicativa*. No obstante, se pueden señalar otras relacionadas más íntimamente con el aspecto personal del individuo. (Fernández, AR; Hervás, S; Báez, V, 1984).

Las funciones externas del lenguaje no son entendidas de manera homogénea por las escuelas lingüísticas. A continuación expondré cinco teorías sobre las funciones del lenguaje (algunas con más trascendencia que otras) especificando su marco teórico, la definición de función y la diversidad en el grupo y jerarquía de funciones. (Eiguren, L; 1989).

1. El "organon" de Bühler (1934) recoge ordenadamente un conjunto de ideas que pertenecen al clima intelectual de principios de siglo y que resaltan el plano expresivo del lenguaje y su plurifuncionalidad.

Según Karl Bühler el acto de comunicación gira en torno a tres ejes: 1) el *mando*, 2) el emisor o locutor, y 3) el receptor o destinatario. De acuerdo con esta concepción tripartita, este autor concibe tres funciones fundamentales:

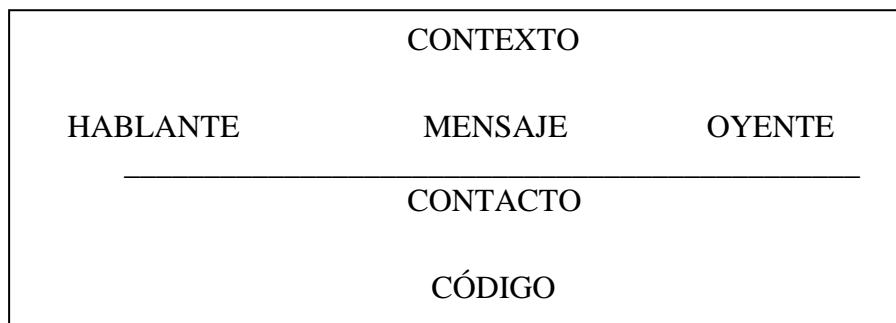
Representativa, que incumbe al contenido comunicado, lo netamente informativo, y en la que predomina la idea o el concepto. Es esta la función que tiene primacía sobre las otras dos, ya que está caracterizada por independizarse de ellas, aunque nunca lo hace de manera absoluta. En esta función, se distingue un predominio tanto de la idea cuanto del concepto y de lo que va dirigido al intelecto, de lo meramente informativo; por ejemplo: *La vida es maravillosa*.

Apelativa, que se desprende de la relación signo-receptor y se refiere a la acción que se ejerce sobre este último, el que, a su vez, se presenta como atraído por el contenido en cuestión. Esta función se actualiza por medio de la actividad coordinada de los individuos de un grupo social con el objeto de que la atención del destinatario esté dirigida en una determinada dirección, vale decir que es una llamada al oyente; por ejemplo: *¡Prepara la cena hoy!*

Expresiva, que incumbe al área del emisor, mediante la cual este manifiesta su subjetividad, su propia y particular interpretación de hechos y cosas, su «actitud psicológica o moral». Esta función tiene como eje al hablante y su subjetividad; por ejemplo: *Hoy no me siento bien; ¡Qué calor tengo!*

2. Jakobson (1960, p. 32, 33) establece que el lenguaje debe ser estudiado en toda la gama de funciones. Antes de discutir la parte poética, debemos definir el lugar que ocupa dentro de las otras funciones. Un esbozo de ellas requiere un examen conciso de los factores que entran a formar parte de cualquier acto de comunicación verbal. El HABLANTE envía un MENSAJE al OYENTE. Para que sea operativo, ese mensaje requiere un CONTEXTO al que referirse (<<referente>>, según la nomenclatura más ambigua), susceptible de ser captado por el oyente y con capacidad verbal o de ser verbalizado; un CÓDIGO

común al hablante y al oyente, si no total, al menos parcialmente (o lo que es lo mismo, un codificador y un descifrador del mensaje); y, por último, un CONTACTO, un canal de transmisión y una conexión psicológica entre el hablante y el oyente, que permita a ambos entrar y permanecer en la comunicación. Todos estos factores involucrados en la comunicación verbal de una manera inalienable pueden ser esquematizados de la siguiente forma:



Cada uno de esos seis elementos determina una función diferente del lenguaje. Aunque distinguimos seis de sus aspectos básicos, apenas podríamos encontrar mensajes verbales que realizasen un cometido único. La diversidad no se encuentra en el monopolio de una de estas funciones varias, sino en un orden jerárquico diferente.

Por lo tanto, Jakobson (1960) toma como base el modelo tradicional de Bühler, pero le agrega tres funciones y propone un esquema de seis:



Fática, que tiene por objeto establecer la comunicación, prolongarla, mantenerla, interrumpirla o comprobar si el *canal* o *contacto* funciona; por ejemplo: *¡Hola!*, *¿qué tal?*, *¿Me escuchas?* (en una conversación telefónica); *Está bien...*

Metalenguística, que tiene lugar cuando el lenguaje se emplea para hablar del lenguaje (o código) mismo; por ejemplo: Pero *es una conjunción adversativa*; Término *corresponde a la primera persona del presente del indicativo del verbo* terminar.

Poética, que se centra en el mensaje para atraer la atención hacia su forma, ya que se ha estructurado de una manera especial; por ejemplo: “*Ya las azucenas floridas y llenas de miel han abierto sus cálices pálidos bajo el oro del sol*” (Darío, R; 1980).

Referencial, que coincide con la *representativa* de Bühler, por la que asignamos un significante a un significado para hablar del mundo, de la vida; para informar y dar datos; por ejemplo, el texto científico o expresiones como: *Silvia fue al cine con su hermana*.

Emotiva, que coincide con la *expresiva* de Bühler y que pone de relieve al emisor, quien manifiesta su afectividad actualizando la comunicación y valiéndose de recursos como la interjección, la primera persona del singular, etcétera; por ejemplo: *¡Dios mío!; ¡Quién pudiera comprar esta casa!*

Conativa, que va un poco más allá de la *apelativa* de Bühler, y mediante la cual el hablante trata de ganar la atención y el interés del receptor u oyente, de impresionarlo y hasta de condicionarlo, y conlleva la *función mágica o de encantamiento*; por ejemplo: *María, ¿podrías ir al supermercado por mí?*

3. Para Martinet (1960 p. 14-16, 28-29; 1962 p.16; 1964 p. 57; 1985 p. 22 y 25), la función esencial de las lenguas, aquella que configura su evolución y su estructura, es la comunicación, "la transmisión de la experiencia de una persona a otra". Junto a ella, se encuentra una gama de usos parciales o entremezclados: servir de vehículo al pensamiento, hablar sin interlocutor (soliloquio), expresar las propias emociones, embellecer la realidad, preguntar, mandar, llamar la atención sobre uno mismo, jugar, etc.

Las formulaciones de las funciones del lenguaje más sugerentes y teóricamente más firmes, aunque, paradójicamente, las menos difundidas, localizan el problema en el

terreno donde puede resultar más fructífero, la sociolingüística. M. A. K. Halliday y D. Hymes son dos hitos significativos de esta corriente.

4. Halliday (1970) concibe el lenguaje como un sistema de significados sociales, como un potencial de significación enclavado en un "contexto de cultura". Adquirirlo consiste en aprender a significar, es decir, en asimilar los usos del lenguaje y el potencial de significado social a ellos asociado. Halliday hace un análisis detallado de las funciones observadas en relación con lo que se pide al alumno en el aula, a las cuales define como: descripciones de la lengua a partir de su utilización en la interacción social.

Destaca las siguientes funciones (basado en la descripción de (Saló, N; 2006, p. 149):

Instrumental: El niño utiliza el lenguaje como instrumento para conseguir determinadas cosas o para satisfacer sus propias necesidades. Es una de las primeras en ser identificada, sobre todo a través del contexto.

Reguladora: el niño usa la lengua para regular o modificar la conducta de los otros, “para hacer o prohibir hacer una cosa determinada o hacerla de una determinada manera”.

Interactiva: usa el lenguaje para establecer una relación entre los interlocutores, iniciar, desarrollar o concluir una relación social determinada.

Personal: se refiere al uso del lenguaje para adquirir el conocimiento de su propia individualidad, tanto en la relación con la imagen individual como en la pertenencia a una cultura específica.

Heurística: utiliza el lenguaje como instrumento para la investigación y el aprendizaje sobre la realidad. Formulación de preguntas

Imaginativa: sirve para desarrollar la capacidad de crear un mundo propio. Procura al niño elementos de metalenguaje como: hacer ver que, inventar, y, se concreta en juegos, historias, hechos imaginados.

Representativa o ideativa: corresponde a la función más evolucionada (22 meses), propia también del adulto. Implica un uso del lenguaje para comunicar y describir la realidad (acontecimientos, objetos, personas, cualidades, etc.).

5. Hymes (1962) representa una rama de la sociolingüística que propugna la localización del lenguaje dentro de la cultura y la sociedad (la etnolingüística o etnografía de la comunicación), estudiando los actos de habla como integrantes de un sistema más general de actos comunicativos.

Hymes (1964) observa el habla como una actividad ordenada en términos de quién habla, a quién, cuándo, pero también en términos de una acción interactiva gobernada por una serie de rituales propios de cada comunidad lingüística, es decir, en situaciones rituales de comunicación: un encuentro social. La noción de competencia comunicativa es definida por Hymes como saber “cuándo hablar, cuándo callar, dónde y de qué manera expresarse”, es decir, saber utilizar el lenguaje no sólo de forma gramaticalmente correcta, sino también en el contexto apropiado. (Saló, N; 2006, p. 105)

El contexto de situación no lo crea el hablante en el momento de producir un texto, sino que éste viene dado ya socialmente. En este sentido, Hymes hace su propuesta de que una comunidad se organiza en un sistema de situaciones comunicativas.

La etnografía pretende relacionar forma y uso y estudiar la comunicación: no basta con la estructura. Es una lingüística constituida socialmente, debe servir para “averiguar las estructuras características de la actividad lingüística, estructuras que van más allá de los estudios aislados en torno a la gramática, en torno a la personalidad, estructura social, etc. Cada una de estas estructuras es una abstracción a partir de la conformación de las actividades lingüísticas, en algún otro marco de referencia” (Hymes, 1974).

A partir de la formulación de Jakobson (1960) de los seis componentes de un acontecimiento de habla, Hymes (1974) ha propuesto repetidamente en una serie de versiones los componentes de las situaciones comunicativas (*speech*

event) [...], que pueden ser tomadas en consideración para analizar el uso del lenguaje creando un primer modelo de análisis de los acontecimientos del habla:

Hymes propone siete “tipos amplios” de funciones para el lenguaje:

1. Expresiva/emotiva.
2. Directiva/conativa/persuasiva.
3. Poética.
4. De contacto (físico o psicológico)
5. Metalingüística (centrada en el significado)
6. Referencial
7. Contextual/situacional.

Hymes sostiene que estas siete funciones se corresponden, en términos generales, aunque no exactamente, con los diversos factores a los que los hablantes prestan atención en situaciones de habla. El lenguaje apropiado depende de diversas combinaciones entre:

- a) Los participantes. Hablante, destinatario, oyente y receptor.
- b) Forma y contenido del mensaje.
- c) Emplazamiento. Circunstancias físicas (por ejemplo, una escuela), y escena (situación psicológica o definición cultural).
- d) Canal. Oral, escrito, telegráfico, tambor, etc.
- e) Formas de habla. De acuerdo con la inteligibilidad mutua: códigos (lingüísticos, paralingüísticos, no verbales...); según el origen común: lenguas y dialectos; según su especialización funcional: registros.
- f) Objetivos.
- g) Clave. Tono, manera o espíritu con el que se realiza el acto (serio, irónico, distante, etc.).
- h) Normas de interacción. Comportamientos específicos relacionados con el habla; no interrumpir, hablar bajo en el aula.
- i) Normas de interpretación. De una misma palabra, entre diferentes dialectos.
- j) Géneros. Se refieren a la posibilidad de identificar características formales reconocidas tradicionalmente: poema, adivinanzas.

Este marco descriptivo permite seguir la complejidad de la interacción cotidiana.

Además, Hymes también presenta unas reglas del uso del habla:

- a) Reglas de alternancia. Elecciones entre maneras alternativas de hablar. Este es el caso de las formas de tratamiento, que pueden seleccionarse de acuerdo con el estatus, la situación, rango profesional, etc.
- b) Reglas de copresencia. Que marcan la expectativa de que si sucede A también ocurrirá B. La ruptura de estas expectativas también permite nuevas interpretaciones de los mensajes verbales.
- c) Reglas de secuencia. Se cuenta con un determinado orden en la producción de actos de habla, por ejemplo: en conversaciones telefónicas, saludos, despedidas, etc.

En referencia a las aportaciones de las diferentes escuelas lingüísticas a lo largo del tiempo, existe una clara correlación entre Bühler (1934) que divide en tres elementos globales que intervienen en la comunicación y tres funciones asociadas a ellos y Jakobson (1960) y Halliday (1970) que desgranan estos elementos y por ende los usos de los mismos.

Debido a que la comunicación está íntimamente relacionada con aspectos psicológicos de la persona y la influencia del contexto, las teorías posteriores han ido teniendo en cuenta este hecho, segmentalizando las funciones primarias en otras más concretas.

A continuación haré referencia a la importancia de contextos enriquecedores y de interacción para el desarrollo de la competencia comunicativa, teniendo en cuenta principalmente los contextos de aprendizaje.

Patrones lingüísticos en contextos de interacción

En este apartado partiré de la clasificación propuesta por Hughes (1989) de diferentes interacciones iniciadas por la maestra en el aula de Educación Primaria. Debido a que este proyecto se centra en el análisis del lenguaje del tercer ciclo de Educación Infantil, extraeré ejemplos de enunciados y contextos que se adecuen al nivel de esta etapa. Por otro lado, he de comentar que algunas de las traducciones no serán literales (las adecuaré al contexto que estoy buscando, eligiendo también aquellas que se podían dar en un aula de 5-6 años).

El objetivo de este apartado será el de plasmar diferentes tipos de enunciados iniciados por la maestra en las actividades que habitualmente se dan en el aula de Educación Infantil, para analizar el uso que le da al lenguaje dentro del aula y cómo puede influir esto en las interacciones/respuestas por parte de los alumnos.

El esquema que propone Hughes me ha parecido muy interesante porque divide las transcripciones por intervalos de tiempo (antes de entrar al aula, al comienzo de la actividad, al final de la misma, frases hechas, etc.) y por actividades concretas (actividades con imágenes, canciones y juegos, etc.). Me parece muy claro para analizar (en un futuro estudio) interacciones concretas que se producen en la escuela en un momento determinado. Por ejemplo, si quisiera centrarme únicamente en las técnicas de explicación de una actividad estructurada este esquema facilitaría mucho el trabajo.

Con respecto al análisis posterior que propongo, utilizaré el modelo de Moon, J (2005) sobre las funciones del lenguaje del maestro en el aula, comparándolas con los usos del lenguaje descritos por las diferentes escuelas lingüísticas anteriores.

Con este análisis, me gustaría llegar establecer la relación existente entre el uso del lenguaje y la importancia de la interacción, analizando cuáles son los usos del lenguaje en el aula que favorecen más a la participación, competencia comunicativa y ambiente del aula que propicia más la comunicación.

1. *Muestras del lenguaje en el aula: adaptación de Hughes (1989)*

1.1 Para controlar el comportamiento de los alumnos:

- Para modificar la conducta del alumnado mediante órdenes directas:
 - Imperativos: *abre la ventana*
 - Prohibiciones: *no mires las respuestas*
 - Verbos “querer”, “esperar”, “preferir” e “insistir” para influir sobre la conducta: *quiero que termines esto en casa*
 - Modales: *tienes que escribir el nombre en la parte superior del folio*
- Para hacer solicitudes a los alumnos:
 - Cambiando la entonación de un mandato
 - Utilizando “por favor”: *cierra el libro por favor*
 - Utilizando preguntas: *¿Quieres salir a la pizarra?/ limpia la pizarra ¿quieres?*
- Para hacer sugerencias y persuadir:
 - Dar una orden utilizando: *yo creo/ no crees que...*
 - Sugerencias directas introducidas con: *mi opinión es.../ ¿qué tal si...?*
 - Utilizando modales como: *puedes/debes o necesitas.*

1.2 Haciendo preguntas

- Preguntas de respuesta cerrada si/no
 - *¿Está lloviendo? ¿Te gusta el helado?*
 - Preguntas rebote utilizadas para dar a entender que la respuesta es incorrecta: *¿Estás seguro? ¿de verdad crees eso?*
- Preguntas disyuntivas
 - *¿Hace sol o está nublado?*
- Preguntas con “qué”, “cómo”, “cuándo”, “dónde”... (de respuesta abierta con posibilidad de múltiples respuestas).
 - *¿Cuánto tiempo llevas jugando a fútbol?*
- Preguntas indirectas: *¿qué piensas sobre...? ¿qué dirías sobre...?*
- Preguntando por razones: *¿por qué cantan?*

1.3 Al comienzo de la clase

- *Quitaos los abrigos*
- *Colgad vuestro abrigo en la perchera*
- *Daos prisa, la clase va a empezar*
- *Buenos días, buenas tardes...*
- *¿Qué tal estáis hoy?*
- *Es hora de empezar la clase.*
- *¿Quién falta hoy?*
- *¿Quién no estuvo en la última clase?*
- *¿Por qué llegáis tarde?*

1.4 El final de la clase

- *Faltan 10 minutos para el final. Tenemos que acabar.*
- *No nos da tiempo a empezar el siguiente ejercicio. Lo terminaremos otro día.*
- *Traedme vuestros dibujos a la mesa.*
- *Nos vemos el martes que viene. Que tengáis un buen fin de semana.*
- *Haced fila al lado de la puerta.*
- *Lavaos las manos antes de iros.*

1.5 Frases hechas y cumplidos protocolarios

- *¡Feliz cumpleaños! ¡Feliz navidad!*
- *¡Bien hecho!*
- *¡Que te vaya bien!*
- *Perdonadme un momento.*
- *Me estoy quedando afónica*
- *Agradezco mucho tu ayuda.*
- *Echa un vistazo, ¡ten cuidado!*
- *Cuidado con el cable. No tropieces*

1.6 Actividades del libro de texto.

- *¿Todo el mundo tiene libro?*
- *Un libro para cada dos.*

- *Cerramos los libros.*
- *Meted por orden vuestra ficha en el casillero.*
- *Leemos el cuento en silencio.*
- *¿Lo habéis entendido todo?*
- *Vamos a comprobar las respuestas.*
- *Escribidlo en mayúsculas, minúsculas, en el margen, dejando un espacio en la parte superior, etc.*
- *Sacad vuestras ceras de colores.*
- *Dibujamos un autobús y lo pintamos en rojo.*
- *Vamos a hacer este diálogo.*
- *Tú harás de Caperucita.*

1.7 Actividades de pizarra

- *Sal y dibuja un gato.*
- *¿Hay algún error en la pizarra?*
- *Mirad todos a la pizarra por favor!*

1.8 Actividades audiovisuales

- *Apartad las manos de los enchufes.*
- *Escuchad y repetid.*
- *Os voy a poner una canción.*

1.9 Actividades con imágenes

- *Volvamos a encender la luz.*
- *Señaladme en esta foto dónde está el gato.*

1.10 Canciones y juegos

- *Vamos a jugar a un juego.*
- *¡Este equipo es el ganador!*
- *Vamos a cantar una canción.*

1.11 Movimientos y actividades generales en el aula

- *Ve al rincón de pensar.*

- *Coge la goma y llévasela a María.*
- *Dejad vuestra mochila.*
- *Enseñadme vuestras fichas.*
- *Juntad vuestras mesas.*

1.12 Control del aula

- *No miréis por la ventana.*
- *Silencio, por favor.*
- *Que todo el mundo deje lo que está haciendo.*
- *Tenéis que terminar en un minuto.*

1.13 Repeticiones y respuestas

- *Hablad más claro.*
- *No tan rápido. No puedo seguiros.*
- *Deja que lo intente ella, no le digas la respuesta.*
- *¿Qué? ¿Cómo?*
- *Me he perdido.*
- *Empezaré yo y vosotros continuáis.*

1.14 Correcciones y refuerzos

- *Muy bien, está correcto, esa es la manera, buen trabajo, no está mal, etc. (afirmativas y negativas).*
- *Podría ser, depende, en cierto modo, así es, etc.*
- *Esto está mucho mejor.*
- *Inténtalo otra vez, no te preocupes.*
- *Lo has leído bastante bien, has mejorado bastante.*

1.15 Explicaciones y divagaciones

- *Esta es la manera en que lo vamos a hacer.*

2. *Análisis de los usos del lenguaje en el aula*

El lenguaje del profesor cobra una importancia crucial, no sólo para la organización del aula, sino también para el proceso de adquisición. Es importante para la organización y gestión de la clase porque se piensa que del lenguaje que los profesores utilicen dependerá el éxito o fracaso de sus planes de enseñanza. En términos de adquisición, el lenguaje del maestro es importante ya que es probable que sea la principal fuente de idioma que el alumno reciba. (Nunan, D; 1991).

Los maestros son a veces criticados por “hablar mucho” en el aula, no dando suficientes oportunidades a los alumnos para expresarse. Pero debemos considerar el primer propósito por el que lo hacen. Los maestros gestionan el aula a través del lenguaje: les dicen lo que tienen que hacer, ejercen control sobre los alumnos, les motivan y les dan oportunidades de “feedback”, además de proporcionarles una fuente de entrada de idioma en el aprendizaje. No solo lo que dicen es importante, sino también cómo lo dicen, porque de esto dependerá lo que aprenden y cómo aprenden los niños. Se piensa que nuestro tono de voz, las pausas que hacemos al hablar o el uso de expresiones faciales influyen en el aprendizaje. (Moon, J; 2005)

Los maestros tienden a utilizar con más frecuencia algunos tipos de enunciados frente a otros. El autor propone diferentes funciones del habla del maestro dentro del aula, dando pie a ampliar esta clasificación:

- *Para dar instrucciones.*

Las funciones del lenguaje que se ponen en juego son la representativa (Bühler, 1934), referencial (Jakobson, 1960) o ideativa (Halliday, 1970); (Hymes, 1974).

- *Para ejercer control.*

Se corresponde con las funciones apelativa (Bühler, 1934), conativa (Jakobson, 1960) o reguladora (Halliday, 1970) (Hymes, 1974).

- *Para proporcionar “feedback”.*

Se trata de la función interactiva (Halliday, 1970).

- *Para alabar.*

Función expresiva (Bühler, 1934) o emotiva (Jakobson, 1960); (Hymes, 1974).
 - *Para pedir información.*

Función heurística (Halliday, 1970).
 - *Para proporcionar modelos del habla.*

Si el maestro utiliza determinados enunciados reflexionando en voz alta sobre la lengua, o incluso dando indicaciones explícitas para que los alumnos adopten modelos lingüísticos concretos, se puede decir que estará utilizando la función metalingüística (Jakobson, 1960); (Hymes, 1974).
 - *Para proporcionar modelos de procedimientos o estrategias.*

Si el maestro utiliza un modelo de cómo llevar a cabo una actividad estará influyendo sobre la conducta de los alumnos (debido a la influencia del rol que adopta), por lo que se corresponderá con la función apelativa, conativa o reguladora.
 - *Para comprobar la comprensión.*

Podría utilizar la función fática (Jakobson, 1960) con preguntas como “¿Qué?”, “¿Cómo?” Comprobando si el alumno le ha escuchado, o la función heurística con preguntas como “¿Estás seguro?”, “¿Lo habéis entendido todo?” para asegurarse de que conocen una determinada respuesta.
 - *Para bromear o para mantener un ambiente distendido.*

El maestro en determinadas situaciones puede recurrir al humor para captar la atención de los alumnos o para hacer el ambiente distendido utilizando la función contextual o situacional (Hymes, 1974).
- Es importante considerar los enunciados que utilizamos en el aula, por la influencia que tienen en el ambiente de aprendizaje. Si principalmente se hace un uso de enunciados para controlar el aula, dar información o controlar la comprensión, la relación con el maestro será probablemente más formal [la entiendo como más distante]. Se ha demostrado que si la maestra por el contrario utiliza otro tipo de enunciados que le permitan crear un ambiente más distendido, bromear alguna vez o preguntar sin

ejercer control, los alumnos responden con un mayor número de enunciados y se muestran más entusiasmados con los contenidos que son objeto de la conversación. (Moon, J; 2005).

Se puede concluir por tanto que, en el ejercicio de la futura profesión, adquiere una gran importancia el uso del lenguaje que el maestro haga en el contexto del aula. Un maestro que únicamente se dirige a los alumnos para indicarles lo que tienen que hacer y cómo tienen que actuar, se convierte en una persona que continuamente influye sobre su forma de pensar y actuar. Sería interesante en este punto reflexionar sobre el verdadero papel del maestro en situaciones de aprendizaje para una futura investigación.

Teniendo en cuenta que se ha demostrado que los contextos de interacción contribuyen al desarrollo global de los alumnos, creo que el maestro debería hacer una planificación de las actividades del aula y del uso del lenguaje que hace en cada una de ellas. Si determinados tipos de actividades/agrupamientos requieren una mayor implicación/direccionalidad del maestro, habrá que asegurar en otros momentos otro tipo de ejercicios que permitan que los alumnos participen e interaccionen entre ellos. De esta forma y concretando en el aula de infantil, se deberán incluir actividades que por un lado favorezcan el desarrollo global del alumno (a nivel general y lingüístico) y que por otro amplíen las posibilidades de interacción.

CAPÍTULO II

Introducción a la investigación

En el segundo capítulo expongo una observación sistemática realizada en el aula del tercer ciclo de Educación Infantil en la que analizo los diferentes papeles alumno-maestro y la relación que se da entre ellos en diferentes tipos de actividades. Al comienzo de este apartado, explicaré la metodología y los instrumentos que he utilizado en la investigación, seguido de la explicación del contexto y la población de evaluación, los objetivos y los resultados obtenidos en la misma. El análisis está centrado en la descripción de los diferentes contextos de interacción, las técnicas que utiliza la maestra para fomentar el desarrollo de la atención y comprensión de las diferentes actividades y la metodología utilizada para favorecer las destrezas orales de los alumnos.

Para introducir la observación que he llevado a cabo en este segundo capítulo voy a resaltar la importancia que tiene para el desarrollo de este tipo de análisis en el contexto de aprendizaje del aula. Para ello me gustaría hacer referencia a una serie de cuestiones.

1. ¿Qué es el análisis del discurso?

Aunque muchos autores establecen bases y definiciones sobre el análisis del discurso (en el análisis de elementos formales del lenguaje), me he centrado en aquellas que hacen referencia a la sociolingüística (resaltando la importancia del contexto y de las relaciones sociales).

De esta forma y considerando el análisis del discurso como una parte de la sociolingüística, se establece que: la sociolingüística deberá incorporar análisis de cómo funciona la conversación, es decir, de cómo se organiza entre dos personas; qué la hace coherente y comprensible; cómo se introducen temas y se cambian; cómo se interrumpe, se hacen preguntas y se dan o se evaden respuestas y, en general, cómo se mantiene o se interrumpe el flujo conversacional. (Stubbs, M; 1987, p. 22).

2. ¿Cuál es la utilidad de las intervenciones en el aula?

El *objetivo* de este tipo de intervenciones en el aula es el de servir como guía o ayuda a los diferentes colectivos relacionados con las escuelas. Este tipo de observaciones pueden dar información sobre distintos aspectos del sistema educativo:

sobre cómo los profesores y alumnos distribuyen su tiempo, qué métodos didácticos se utilizan, cómo es la vida escolar dentro del aula, etc. (Croll, P; 1995, p. 21).

Como futura maestra de Educación Infantil, mi interés personal en esta investigación reside en estimular al máximo la adquisición lingüística de los alumnos para contribuir sustancialmente a su aprendizaje en general.

3. Introducción de la observación

La observación ha sido llevada a cabo en el Colegio Salesianos de Huesca durante el desarrollo de las prácticas IV. La duración de la misma ha sido de 4 semanas aproximadamente. La primera observación fue anotada el 7 de marzo de 2015 y la última registrada es del 17 de abril de 2015.³ El aula donde se ha realizado ha sido el aula de 3º de Educación Infantil, con sujetos con edad comprendida entre 5 y 6 años.

Las observaciones han estado dirigidas tanto hacia situaciones de interacción grupal (alumnos-maestra) como hacia tiempos de interacción de los alumnos a nivel individual. Las observaciones individuales han sido de la maestra y de 4 alumnos (dos niños y dos niñas) que por sus características fueron elegidos en la primera semana que entré al aula. Las características de las muestras se detallarán más adelante.

Los registros observacionales se han recogido en las tablas de observación que he creado teniendo en cuenta los objetivos marcados. Dichas tablas se encuentran en el *anexo I* del documento adjunto. En cada una de las tablas se encuentran concretadas la fecha y la hora de la observación, el tipo de actividad que se estaba realizando durante la misma, el grupo que estaba realizando la actividad y por último se refleja un apartado de incidencias y observaciones en caso de que las hubiera.

La recogida de las interacciones se ha procurado hacer al comienzo de la actividad (con el fin de poder participar en la misma al terminarla). Como explicaré en la metodología más detalladamente, no he participado en las interacciones que eran objeto de observación, por lo que me ubicaba en una zona un poco apartada del grupo (en las actividades grupales) para no interferir. En las actividades en la que los sujetos de la muestra eran observados de forma individual, iba pasando por las mesas y me situaba

³ Los registros observacionales se encuentran en el ANEXO 1 del documento adjunto al proyecto.

discretamente junto a ellos (con el fin de que no cambiases su conducta al saber que estaban siendo observados).

En general la maestra ha colaborado en gran medida, ya que por un lado, accedió sin problema a que realizase este análisis en su aula y por otro, me ha ido aconsejando sobre aspectos del análisis en las diferentes actividades.

Para hacer una primera referencia al clima de aula me gustaría comentar que es una clase en la que se producen muchos intercambios conversacionales, en el sentido de que se les permite a los niños participar en todas las actividades grupales, aprender interactuando con la maestra y con el resto de compañeros, etc., por lo que no he tenido dificultad para encontrar reflejados los indicadores de observación que me había propuesto en un principio.

Objetivos y limitaciones

El *objetivo inicial* era observar el lenguaje del aula para:

- ✓ Analizar técnicas de la maestra para fomentar el desarrollo de destrezas orales y concretar cuáles de ellas favorecen más la interacción, es decir, la participación del alumnado y la competencia comunicativa.
- ✓ Comparar la competencia comunicativa en alumnos de L1 y L2 en una misma aula dentro de un centro bilingüe.
- ✓ Analizar la evolución de los parámetros de desarrollo del lenguaje en las muestras durante el periodo de observación.
- ✓ Hacer un análisis comparativo de las interacciones de los sujetos de la muestra tanto con sus iguales como con la maestra, indicando las funciones del lenguaje más utilizadas en cada caso.

Las *limitaciones* que he encontrado en el desarrollo de mi observación son:

1. No me han permitido utilizar elementos de grabación de audio en el centro donde estaba realizando las prácticas. Mi primera intención era la de hacer grabaciones dentro del aula para luego transcribir los datos obtenidos. De esta forma podría haber evitado otras limitaciones como pueden ser:

- 1.1 Distacciones por parte de los alumnos al saber que están siendo observados.
 - 1.2 Dificultad para tomar anotaciones a la vez que cumple con mi obligación en el aula.
 - 1.3 Dificultad para anotar enunciados que se producen de forma espontánea y que he podido no percibir desde dentro del aula.
2. Asistir como observadora a clases inglés en el centro bilingüe.

Debido a que mi maestra tutora del centro no era la profesora de inglés, no me permitieron involucrarme en dichas clases por no suponer una responsabilidad para otra persona que no fuese mi tutora. Tras estos impedimentos decidí suprimir el objetivo que estaba relacionado con el bilingüismo.

3. Tiempo insuficiente para realizar únicamente el papel de observadora.

Aunque he estado realizando la observación dentro del aula, no he tenido la oportunidad de realizar únicamente el papel de observadora, ya que tenía que cumplir otras funciones dentro de la misma.

4. Premura a la hora de elaborar el plan de observación por la escasez de tiempo para revisar las fuentes bibliográficas (gran parte del material utilizado estaba en inglés).
5. Dificultad para transcribir manualmente conversaciones completas (solo comentarios puntuales).

Debido a la falta de tiempo me ha sido imposible hacer un diario de aula en el que estuviesen transcritas conversaciones completas. En mi observación únicamente he podido añadir un apartado de comentarios para anotar interacciones puntuales.

6. No he utilizado un método estandarizado, lo que puede dar lugar a falta de objetividad en algunos aspectos.

7. Las ausencias de uno de los niños que eran objeto de observación han impedido completar todos los indicadores individuales que se referían a él.

Los *objetivos finales* que establecí son:

El objetivo de la observación es analizar diferentes interacciones que se producen en el aula, con el fin de:

1. Concretar qué contextos de los analizados en las tablas contribuyen más a desarrollar la participación, basándome en el número de respuestas de los alumnos.
2. Establecer qué contexto(s) cumple(n) las condiciones necesarias para contribuir al desarrollo de la competencia comunicativa.
3. Establecer cuáles son las técnicas utilizadas por la maestra que favorecen más la interacción en el aula.
4. Plasmar algunas funciones del lenguaje utilizadas por los alumnos y la maestra.

Las *hipótesis* que considero antes de realizar la investigación son:

1. Las actividades en las que la maestra ejerce poco control sobre la conducta favorecen más la interacción y la participación de los alumnos.
2. Las actividades rutinarias inhiben la participación en el aula.
3. El control del habla de los alumnos por parte de la maestra (entendido como la reducción o control de las posibilidades de interacción) contribuye al desarrollo de la competencia comunicativa.

Metodología, alcance de la investigación y variables

1. Metodología:

Dentro de este apartado se van a describir:

- Diseño de la observación.

El diseño de mi investigación observacional es un *diseño transversal*, ya que se plantea la relación entre diversas variables de estudio (se detallarán más adelante).

- Tipo de observación.

Teniendo en cuenta las limitaciones con las que ya contaba antes de comenzar la observación, decidí elaborar una tabla de observación en la que establecí una serie de ítems para observar en las diferentes actividades. El tipo de observación fue por tanto una *observación descriptiva* en la que no se han llevado a cabo inferencias o interpretaciones, ya que solo he anotado si se produce o no un determinado ítem.

- Grado de participación del observador.

Durante el tiempo dedicado a las observaciones no he participado en la actividad para no interferir en la misma. Se ha tratado de una observación *no participante*.

- Sistematicidad de la observación.

Para hacer referencia al tipo de observación que se ha llevado en el aula, explicar que se trata de un modelo *semi-estructurado*. El modelo que he propuesto tiene una visión sistemática (en el diseño de las tablas de observación y la recogida de datos en forma dicotómica) pero por otro lado incluye también observaciones que abarcan el ámbito cualitativo (aspectos que me han llamado la atención).

- Tipo de conductas observadas.

Para hacer referencia al tipo de conducta de análisis, se trata de conductas *de interacción oral*.

- Instrumentos de observación

Los instrumentos de evaluación utilizados son “listas de comprobación (checklists)”. Se definen como listas de actos, conductas o incidentes específicos [ítems], que cada vez que ocurren en una unidad de tiempo delimitada por el observador [en una actividad], éste las codifica [presencia o ausencia de las conductas previamente prefijadas]. (Aragón, V; 2010)

2. *Alcance de la investigación.*

La muestra de la investigación consta de 5 sujetos observados (la maestra y 4 alumnos de 3º de Educación Infantil). Al tratarse de una muestra muy reducida la fiabilidad de los resultados es muy relativa. De cara a una futura investigación en la que no hubiese tantas limitaciones habría que tener en cuenta diferentes aspectos.

En primer lugar, habría que ampliar considerablemente la muestra de análisis. Por otro lado y valorando la importancia del contexto en los resultados obtenidos, sería necesario llevar a cabo el estudio en un mayor número de centros educativos (públicos/privados, rurales/urbanos), de diferentes barrios o áreas geográficas. La edad/sexo de la maestra sería otro aspecto interesante que podría tener repercusión en los resultados.

3. *Variables del estudio.*

Las variables del estudio quedan plasmadas en las tablas realizadas para el análisis de las interacciones.

Variable 1: tipo de actividad.

Cada una de las tablas están referidas a un tipo de actividad de la siguiente forma:

Tabla 1: Será utilizada para observar aquellas actividades en las que se produzcan intercambios conversacionales no estructurados/guiados, concretando en la tabla inicial de qué tipo de actividad se trata.

Tabla 2: Será utilizada para observar aquellas actividades grupales estructuradas/guiadas, concretando en la tabla inicial de qué tipo de actividad se trata.

Tabla 3: Será utilizada para observar aquellas actividades individuales/grupales en las que los alumnos dispongan de tiempo libre para jugar y relacionarse con sus compañeros, concretando en la tabla inicial de qué tipo de actividad se trata.

Tabla 4: Será utilizada para observar las interacciones iniciadas por la maestra en el aula.

Variable 2: indicadores de la observación.

Nota: aunque no pertenecen a las variables de observación, los indicadores han sido agrupados por categorías para facilitar el análisis posterior.

CATEGORÍA	INDICADORES TABLA 1
Competencia socio-pragmática	Saluda y se despide al entrar o salir del aula
	Da las gracias habitualmente a la maestra y a los compañeros
	Se disculpa cuando realiza acciones no convenientes
Aspectos relacionados con la interacción oral	Responde a acciones que el maestro ordena antes de entrar en el aula (quitarse el abrigo, permanecer en silencio, formar la fila, etc.)
	Hace comentarios con sus compañeros antes de comenzar la actividad
	Inicia conversaciones con el maestro/a
	Responde cuando el maestro se dirige a él/ella
	Observa/escucha a los demás cuando hablan
	Hace preguntas al maestro/a sobre centros de su interés
	Interrumpe conversaciones cuando tiene que aportar una idea
	Habla con sus compañeros durante las explicaciones del maestro/a
	Hace preguntas que no están relacionadas con la explicación del maestro/a
	Responde de manera coherente a las cuestiones del maestro/a
Aspectos relacionados con la expresión oral	Utiliza un vocabulario preciso en la expresión de sus ideas
	Comete errores en la emisión oral (omisiones, repeticiones, sustituciones)
	Relata experiencias vividas en su entorno inmediato
	Habla sobre sí mismo
	Habla sobre otras personas
	Habla sobre objetos, hechos o personas de una forma repetitiva
Coherencia discursiva	Hace comparaciones entre objetos, sucesos, etc.
	El relato se produce siguiendo una secuencia de sucesos
	Utiliza conectores (aunque, sin embargo, etc.)

CATEGORÍA/ TEMPORALIZACIÓN	INDICADORES TABLA 2 MAESTRA
Antes de comenzar la actividad: interacción oral con los alumnos y <i>adaptación del lenguaje oral de la maestra</i>	<p>Utiliza palabras sencillas adaptando el lenguaje a las capacidades de los alumnos</p> <p>Basa sus explicaciones en centros de interés de los alumnos</p> <p>Explica las actividades de forma secuencial (por partes)</p> <p>Realiza preguntas a los alumnos para asegurarse de que todos han comprendido la actividad</p> <p>Utiliza modelos, comparaciones o ejemplos en las explicaciones</p>
Durante el desarrollo de la actividad: interacción oral	<p>Recuerda los pasos a seguir una vez que los alumnos han empezado a realizar la actividad</p> <p>Guía a los alumnos durante el desarrollo de la actividad, manteniendo un diálogo con ellos (preguntas, indicaciones, correcciones, etc.)</p> <p>Permite que los alumnos se ayuden entre iguales</p>
INDICADORES TABLA 2 ALUMNOS	
Interacción oral alumno-alumno, alumno-maestra	<p>Realiza la actividad de forma individual, sin hacer ningún comentario con los compañeros</p> <p>Habla solo, sin tener en cuenta lo que hacen sus compañeros</p> <p>Comienza alguna conversación buscando respuesta en sus compañeros y/o en la maestra</p> <p>Habla con algún compañero para indicarle lo que tiene que hacer (dirige su conducta)</p> <p>Pregunta las dudas de manera directa a la maestra</p> <p>Tarda en responder a las preguntas que le formula la maestra (latencia de respuesta)</p>
Expresión oral	<p>Observa a los demás sin hablar mientras ejecutan la actividad</p> <p>Expresa de forma oral que ha finalizado la actividad</p>
Comprensión oral	Corrige la actividad cuando la maestra le propone alguna sugerencia

CATEGORÍA	INDICADORES TABLA 3
Interacción oral entre iguales	<p>Juega en silencio</p> <p>Juega solo (sin hacer caso a los demás compañeros)</p> <p>Habla y observa a los demás sin pedir respuestas</p> <p>Comienza conversaciones esperando respuesta</p> <p>Utiliza enunciados breves para comunicarse</p> <p>Responde a la interacción generada por sus compañeros</p> <p>Da órdenes a sus compañeros con el fin de dirigir su conducta</p> <p>Explica a los compañeros cómo jugar con un determinado objeto</p>

CATEGORÍA	INDICADORES TABLA 4 MAESTRA
Socio-pragmática	Saluda al entrar al aula
	Espera a que los niños se encuentren disponibles para iniciar cualquier interacción
	Da las gracias cuando los niños realizan una acción requerida por ella (favores, mantienen el silencio, etc.)
	Se dirige a los alumnos por su nombre
	Mira a los alumnos cuando se dirige a ellos
Vocabulario	Utiliza diferentes sinónimos para referirse a un mismo objeto/situación
	Utiliza vocabulario sencillo, adaptándose al nivel de comprensión de los alumnos
Interacción oral	Utiliza preguntas capacitadoras (que los niños son capaces de responder) para guiar la actividad
	Realiza preguntas que dan pie a una amplia gama de respuestas
	Controla el comportamiento de los niños a través de indicadores orales (podrías hacer..., deberías...)
	Dirige el comportamiento llamando su atención de forma oral (“miramos a la pizarra”, “dejamos de hablar”, etc.)
	Utiliza refuerzo oral positivo (“muy bien”, “sigue así”, etc.)
	Hace comentarios para explicar dibujos, imágenes...
	Utiliza elementos de entonación para expresar estados de ánimo (sentimientos, simpatía, agradecimiento, etc.)

Contexto y análisis de las observaciones

El centro donde he realizado las observaciones es el Colegio Salesiano “San Bernardo” de Huesca, situado cerca del centro de la ciudad, concretamente en la avenida de Montreal. Se trata de un centro concertado de carácter religioso que se fundamenta en orientaciones de la pedagogía actual.

Con respecto a la situación socio-cultural, los alumnos provienen de todos los barrios de la ciudad, aunque el grupo más numeroso lo hace desde la zona más próxima al colegio. Cada vez hay un mayor número de alumnos que provienen de otros países y culturas, por lo que también contempla la diversidad del alumnado para dar respuesta a las necesidades que presenta.

El nivel socioeconómico es medio-alto, predominando los cabezas de familia asalariados, pequeños industriales, enseñantes, funcionarios, agricultores y una minoría de profesiones liberales y militares. En muchas familias trabajan el padre y la madre fuera del hogar. Las familias suelen estar preocupadas por la evolución de sus hijos,

acudiendo mayoritariamente a las reuniones tanto generales, como a las entrevistas individuales y colaborando en las orientaciones que desde el colegio se les dan.

El equipo docente está formado por profesionales muy cualificados y atentos, tanto con los alumnos como con las familias, por lo que el clima de convivencia del centro es muy favorable.

Las instalaciones del centro son muy amplias y con mucha iluminación. Las clases disponen de espacios diferenciados para realizar diferentes agrupaciones (espacios de asamblea, mesas de grupos de cinco, etc.). También disponen de elementos tecnológicos de audio, vídeo y ordenador. Con respecto a los materiales podemos encontrar rincones de biblioteca, rincones de juegos, de construcciones, de juego simbólico, etc.

Para hacer referencia a los sujetos de la *muestra* utilizaré las iniciales de su nombre de la siguiente forma:

A) Maestra: "M"

Edad: 30 años.

Sexo: femenino.

Formación: título universitario de magisterio de Educación Infantil.

Experiencia: 5 años trabajando en distintos colegios privados y concertados de Zaragoza y Huesca. Ha trabajado tanto en el primer ciclo como en el segundo ciclo de Educación Infantil.

Otros datos de interés: se trata de una persona con gran vocación en el desempeño de su trabajo. Tiene mucha iniciativa para realizar actividades novedosas en el aula. Es una persona muy respetada por los niños, pero a su vez ha conseguido crear un ambiente cercano y de seguridad en su aula.

B) Alumno 1: "A"

Edad: 6 años.

Sexo: femenino.

Año de escolarización: 2012-2013 (3 años).

Datos de interés para el estudio: NO. Se considera un elemento “típico” que puede servir se “control” a la investigación.

C) Alumno 2: “D”

Edad: 6 años.

Sexo: masculino.

Año de escolarización: 2013-2014 (4 años)

Datos de interés para el estudio: se trata de un alumno tímido y con dificultad en la adquisición fonológica (repite o sustituye fonemas con mucha frecuencia)

D) Alumno 3: “S”

Edad: 5 años.

Sexo: masculino.

Año de escolarización: 2012-2013 (3 años)

Datos de interés para el estudio: muchas faltas de asistencia que han impedido completar todos los registros referidos a este sujeto. Habla infantilizada.

E) Alumno 4: “C”

Edad: 6 años .

Sexo: femenino.

Año de escolarización: 2012-2013 (3 años).

Datos de interés para el estudio: NO.

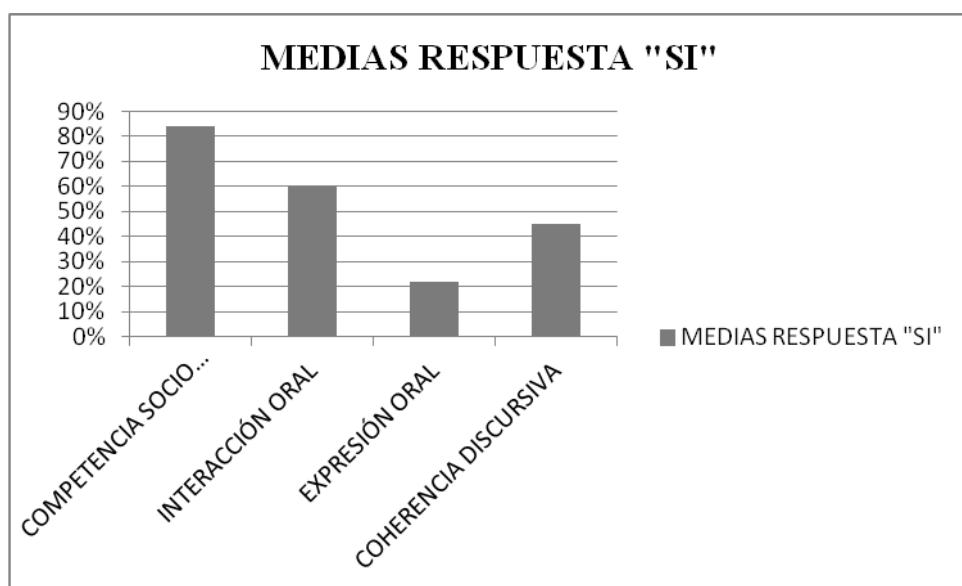
Análisis y resultados de datos obtenidos

5.1 Tabla 1

Esta tabla ha sido utilizada para observar aquellas actividades en las que se produzcan intercambios conversacionales no estructurados/guiados por el maestro/a.

5.1.1 Análisis global.

Para hacer un análisis de la primera tabla aportaré las medias de los datos obtenidos como “observados” en la globalidad de los indicadores agrupados por categorías. Quedan reflejados en la siguiente gráfica.



De esta forma se puede observar que los sujetos “A”, “D”, “S” y “C” han obtenido una media de un 84% en los indicadores agrupados en la competencia socio-pragmática, un 60% en las interacciones orales, un 22% en las expresiones orales y un 45% en la coherencia discursiva.

Por otro lado y resaltando algunos de los indicadores de la categoría que ha revelado un menor porcentaje de conductas observadas (expresión oral), los indicadores en los que menos porcentaje de “SI” (por debajo del 40%) han obtenido los alumnos han sido los siguientes:

Indicador	Porcentaje de respuestas “SI”
Hace preguntas al maestro sobre sus centros de interés.	27 %
Interrumpe conversaciones cuando tiene que aportar una idea.	31%
Habla con sus compañeros durante las explicaciones del maestro/a.	22%
Hace preguntas que no están relacionadas con la explicación del maestro/a	9%

Con respecto a la coherencia discursiva (en la que han obtenido un porcentaje por debajo del 50%) el indicador que ha afectado más al resultado y que se encuentra por debajo del 40% es “Utiliza conectores (aunque, sin embargo, etc.)” con un 36%.

Resultados:

Los niños demuestran gran competencia socio-pragmática (categoría que depende de la cultura en la que han nacido). De este modo, acostumbran a saludar o despedirse en las entradas y salidas del aula, dar las gracias cuando se les hace un cumplido, refuerzo, etc.; y disculparse cuando se les regaña o se dan cuenta de que han hecho algo mal.

Los indicadores que menos porcentaje han tenido (interacción oral) se producían durante las actividades de interacción grupal en las que, normalmente, los alumnos contaban experiencias vividas de su entorno familiar. El hecho de que no hablen a la vez que otros compañeros o que no interrumpan las conversaciones cada vez que tengan algo que aportar, me parece un resultado interesante para comprobar que los alumnos tienen un alto grado de adquisición de los componentes que intervienen para que un discurso resulte fluido (respetar los turnos de palabra, esperar a que todos los compañeros terminen para comentar la actividad o escuchar lo que los demás están aportando a la conversación).

Pienso que, aunque a la edad de 5 años los niños comprenden las conversaciones en las que se introducen conectores del discurso, es normal que no los utilicen de una forma habitual. Este indicador resultaba interesante para observar dónde está el límite de adquisición del lenguaje y puede ser uno de los que, a lo largo de la investigación demuestren que a esta edad no se puede afirmar que el desarrollo de este ámbito esté concluido.

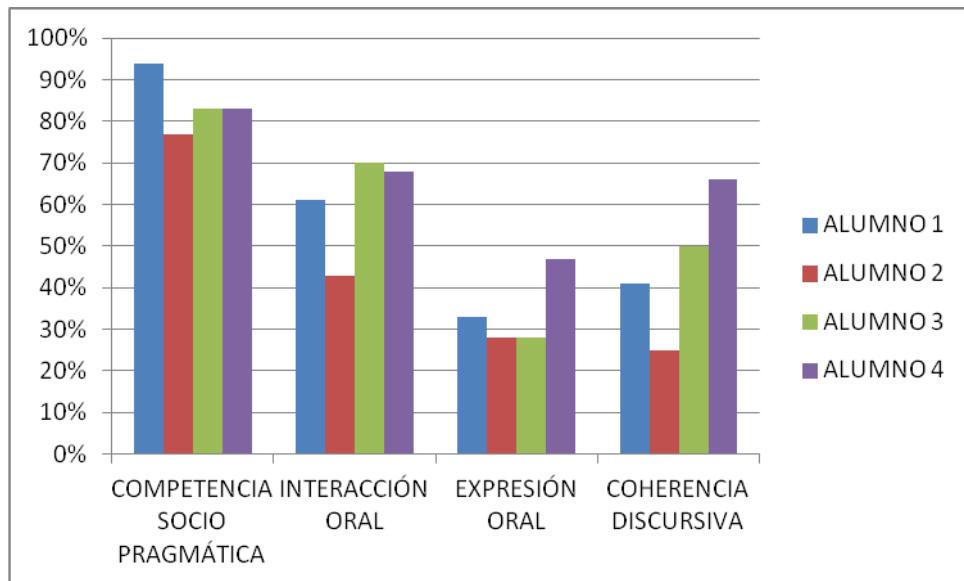
Por otro lado, se puede concluir que el bajo porcentaje en el indicador “Hace preguntas que no están relacionadas con la explicación del maestro/a” que, además de revelar un adecuado desarrollo del lenguaje, prestan atención y siguen el hilo de la conversación (el caso contrario podría hacer sospechar de un déficit de atención o de alguna dificultad en las destrezas de comprensión).

5.1.2 Comparación entre los sujetos.

Al observar los resultados de las muestras en las diferentes categorías he obtenido los siguientes datos sobre los porcentajes de los indicadores con respuesta “SI”.

	ALUMNO “A”	ALUMNO “D”	ALUMNO “S”	ALUMNO “C”
COMPETENCIA SOCIO-PRAGMÁTICA	94%	77%	83%	83%
INTERACCIÓN ORAL	61%	43%	70%	68%
EXPRESIÓN ORAL	33%	28%	28%	47%
COHERENCIA DISCURSIVA	41%	25%	50%	66%

Los datos se ven reflejados en la siguiente tabla que permitirá mejor hacer una comparativa.



Como se puede observar, existen diferencias notables entre los cuatro sujetos. En la competencia socio-pragmática, tal y como se ha podido observar en los datos generales, los cuatro alumnos obtienen porcentajes altos y es en las siguientes competencias donde se pueden empezar a sacar conclusiones. Los alumnos 1 “A” y 4 “C” no aportan datos relevantes en esta comparativa.

La mayor diferencia entre interacción y expresión oral es dada por el alumno 3 “S” que es el alumno que tiene mayor número de ausencias durante las observaciones. Es el alumno 2 “D” el que en ambas categorías presenta los datos más bajos.

Resultados

Es posible que exista relación entre el gran número de ausencias del alumno “S” y sus dificultades para relatar experiencias, iniciar conversaciones con los compañeros, etc. En el caso de que fuese así, se podrían demostrar los beneficios que puede llegar a tener la asistencia al colegio como un contexto de aprendizaje y concretamente los beneficios que puede llegar a tener en el desarrollo del lenguaje.

He podido observar que en este contexto la maestra contribuye favorablemente a la participación diaria de los alumnos (en este aula la asamblea es una rutina en la que los niños pueden contar experiencias, introducirse en nuevos temas que llamen su interés, y, en definitiva, aprender con motivación, que es uno de los requisitos que considero imprescindibles para favorecer los aprendizajes significativos.).

5.1.3 Funciones del lenguaje observadas en la interacción.

Las funciones que se ven reflejadas en la tabla 1 son:

- ✓ Referencial o representativa: los niños utilizan esta función en las actividades propias de la tabla 1 para contar hechos que le han sucedido en su día a día. Por ejemplo, al volver de Semana Santa (datos del día 7/3/15) los alumnos explicaban al grupo las cosas que habían hecho o los lugares que habían visitado. En otra de las observaciones (25/3/15) la maestra explicaba a los alumnos cómo había ocurrido el accidente del avión que se estrelló en Francia.
- ✓ Emotiva: en los datos de la tabla del día 25/3/15 recogí una observación de una niña que se dirigió a la maestra para decirle “¡Qué guapa estás!”.
- ✓ Interactiva: durante las asambleas los niños establecen relaciones a través del lenguaje. Este tipo de actividades son las que más fomentan la interacción entre todo el grupo clase.
- ✓ Heurística: constantemente los niños utilizan el lenguaje para aprender del mundo que les rodea. Esta función se ve reflejada en “Hace preguntas al maestro sobre centros de su interés” o “Hace preguntas que no están relacionadas con la explicación del maestro”.

5.2 Tabla 2

Esta tabla ha sido utilizada para observar aquellas actividades grupales estructuradas/ guiadas por el maestro/a.

5.2.1 Análisis de los datos relativos a la maestra.

En el análisis de las variables donde se adjunta la tabla 2 se puede observar que parte de la misma se ha diseñado para observar la adecuación del lenguaje de la maestra

en la explicación de las actividades y la interacción global que se produce entre ella y los alumnos. Con respecto a los datos, se ha obtenido un porcentaje del 75% en la adecuación del lenguaje oral y un 75% en los indicadores que han sido anotados con respuesta “SI”.

Para hacer un análisis de los indicadores más relevantes, se ha obtenido que el indicador con un menor porcentaje de “SI” (50%) ha sido “Permite que los alumnos se ayuden entre iguales”. Sin embargo, el indicador “Utiliza palabras sencillas adaptando el lenguaje a las capacidades de los alumnos” ha obtenido un 100%.

Hay observaciones que llaman la atención y que ponen de manifiesto la metodología que utiliza en las interacciones. Algunos ejemplos son:

El día 25/3/15 en el indicador “Basa sus explicaciones en centros de interés de los alumnos” anoté que la maestra utilizó un dibujo de una serpiente que tenía el cuerpo formado por cubos para explicarles a los niños que tenían que poner los cubos en línea (en el cuerpo de la serpiente). En el indicador “Utiliza modelos, comparaciones o ejemplos en las explicaciones” se anota que la maestra dice “Hay que decorar a la serpiente porque estamos en primavera” por lo que está relacionando diferentes conocimientos que se estaban adquiriendo en ese mes. En ese mismo indicador, el día 14/4/15 anoté que en una actividad que consistía en observar y describir las diferencias entre adultos y niños en una imagen, la maestra relacionaba el ejercicio con la familia de los niños y las cosas que hacen habitualmente.

El día 13/4/15 en el indicador “Guía a los alumnos durante el desarrollo de la actividad, manteniendo un diálogo con ellos” se anotó que la maestra dijo a los niños “Acordaos de que las consonantes van de la mano con una vocal”. Se observa de este modo un juego lingüístico o metáfora (función poética) que la maestra utiliza para facilitar la comprensión de un concepto abstracto a través de otro más cercano para los niños.⁴

⁴ Un aspecto interesante para ampliar en próximas investigaciones sería el análisis de este tipo de intervenciones por parte de los maestros.

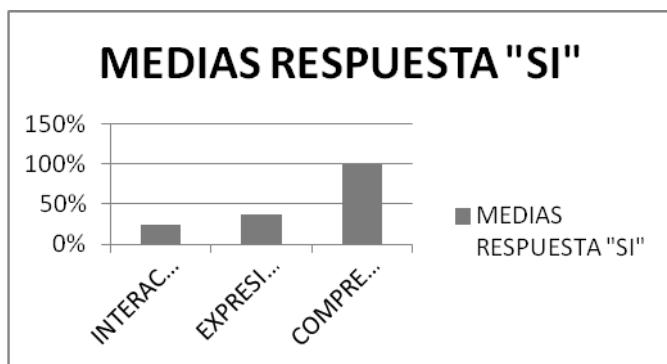
Resultados

Con respecto al objetivo que obtuvo un 50 % pienso que puede estar influido por el momento de la observación ya que, normalmente, a principio de cada trimestre los tiempos son más flexibles y las actividades se producen con más tranquilidad, lo que permite a los alumnos ayudar a sus compañeros. Cuando nos acercamos al final del trimestre la maestra quiere evaluar los progresos, y es por este motivo por el que prefiere que los alumnos realicen solos las actividades. No obstante, aparece reflejado el siguiente comentario de la maestra en la observación del día 25/3/15 “Podéis hablar sin levantar la voz”.

En general, considero que la maestra utiliza técnicas adecuadas (como se pueden observar en los ejemplos) para guiar y sobre todo para motivar a los niños en este tipo de actividades. Recordemos que se trata de actividades muy estructuradas que son las más densas y por tanto las que más aburren o desmotivan a los alumnos.

5.2.2 Análisis de los datos relativos a los alumnos.

Con respecto a los alumnos, los datos generales que se extraen de esta tabla son los siguientes:



Los porcentajes son: 24% en la interacción oral, 37% en la expresión oral y 100% en la comprensión. Durante el desarrollo de este tipo de actividad hay una diferencia muy acusada entre los datos que se barajaban en la interacción oral de la tabla anterior (60%). Sin embargo, no hay tanta variación entre los datos de expresión oral (siendo el de la tabla anterior de un 22%).

Los indicadores relativos a la expresión oral (son los resultados más reveladores para el estudio) son: “Observa a los demás sin hablar mientras ejecutan la actividad” y “Expresa de forma oral que ha finalizado la actividad”. El primero obtiene un 46% de respuestas “SI” y el segundo un 26%. Dado que el primero de ellos expresa que hay una inexistencia de interacción, se puede concluir que en este tipo de contexto es casi nula.

Resultados

El resultado más concluyente de los datos que aporta esta tabla es que en los contextos estructurados (donde la maestra da una serie de instrucciones para que los niños realicen la actividad) no proporcionan oportunidades de interacción ni participación, incluso siendo las técnicas utilizadas por la maestra las más favorables para la consecución de los objetivos (que los niños aprendan a través de actividades como fichas unos contenidos específicos).

5.3 Tabla 3

Esta tabla ha sido utilizada para observar aquellas actividades individuales o grupales en las que los alumnos dispongan de tiempo libre para jugar y relacionarse con sus compañeros (únicamente se observa a los alumnos).

5.3.1 Datos generales.

Partiendo de la base de que los dos primeros indicadores de esta tabla responden a la no interacción “Juega en silencio” y “Juega solo” han obtenido un porcentaje de un 6%, por lo que equivale a un 93.3% de interacción oral. El resto de indicadores desvelan un porcentaje del 58%, por lo que la media de interacción de este contexto sería de un 68.7%. En relación con los datos de la primera tabla (que hasta ahora han desvelado el contexto más favorecedor para la interacción), comprobamos que con un 60% no supera los datos obtenidos en la tabla 3.

Resultados

El hecho de que los diferentes contextos que se dan en la escuela permitan o favorezcan mayor interacción influye en el desarrollo de la competencia comunicativa pero no la condiciona. Para que realmente estos contextos desarrollen dicha competencia deberían reunir un mayor número de condiciones que pueden ser, correcciones que permitan a los alumnos hablar de una forma gramaticalmente correcta, que le ofrezcan la posibilidad de comunicar (interaccionar) y que permitan el desarrollo de actividades donde el niño tenga la necesidad de expresarse. El contexto que favorezca más estas condiciones será el que contribuya a la adquisición y desarrollo de la competencia comunicativa.

En mi opinión y basándome en las observaciones que he ido realizando, las actividades propias de la tabla 1 son aquellas que más la favorecen porque cumplen las condiciones que he mencionado anteriormente. La maestra se encuentra presente en el aula pudiendo ser un modelo en los aspectos formales del lenguaje, pero a su vez estos procedimientos permiten que los alumnos aprendan e interaccionen entre ellos. La necesidad de expresarse viene dada porque no son actividades que vengan impuestas por la maestra sino que, normalmente, son los alumnos los que las proponen y por tanto se pone de manifiesto la importancia de la motivación en el aprendizaje.

5.4 Tabla 4

Esta tabla ha sido utilizada para observar las interacciones y técnicas utilizadas por la maestra en el aula.

5.4.1 Datos generales.

Dentro de las categorías de análisis se encuentran: competencia socio-pragmática, adecuación del vocabulario e interacción oral (técnicas que favorecen la interacción en el aula).

En primer lugar y haciendo referencia a la competencia socio-pragmática, la maestra ha obtenido un porcentaje de “SI” del 100%. Esta competencia abarcaba indicadores como: “Saluda al entrar al aula”, “Espera a que los niños se encuentren

disponibles para iniciar cualquier interacción”, “Da las gracias cuando los niños realizan una acción requerida por ella” o “Mira a los alumnos cuando se dirige a ellos”.

Con respecto a la adquisición del vocabulario, según el análisis la maestra “Utiliza sinónimos para referirse a un mismo objeto y situación” y “Utiliza un vocabulario sencillo, adaptándose al nivel de comprensión de los alumnos” en un 70% de las observaciones.

Dentro del análisis de las técnicas utilizadas encontramos que en un 100% de las interacciones la maestra en algún momento de la observación: “Utiliza preguntas capacitadoras (que los niños son capaces de responder) para guiar la actividad”, “Realiza preguntas que dan pie a una amplia gama de respuestas”, “Dirige el comportamiento de los alumnos llamando su atención de forma oral” y “Utiliza elementos de entonación para expresar estados de ánimo (o llamar la atención de los alumnos”. En un 80% “Hace comentarios para explicar dibujos, imágenes, etc.” En un 60% “Utiliza el refuerzo positivo”. Por último, en un 40% “Controla el comportamiento de los alumnos a través de indicadores orales (aconseja conductas)”.

En el apartado de observaciones se describen algunos ejemplos:

- En la observación del día 13/4/15 durante la asamblea, la maestra hace una serie de preguntas como “¿Qué has hecho el fin de semana?” (es una pregunta que invita al niño a relatar experiencias vividas) o “¿Podemos escuchar? (esperando que los niños guarden silencio para escuchar a los compañeros)
- En la observación del día 17/4/15 durante la asamblea (en la elección de una noticia interesante del fin de semana) la maestra utiliza las imágenes del periódico para explicar las noticias y que los niños expresen su opinión.

Resultados

La maestra utiliza un lenguaje claro y preciso en las explicaciones y un tono de voz adecuado (subrayando palabras clave y con una entonación ascendente al final de los enunciados) que hace el input más comprensible para los alumnos (considero que es esencial en la enseñanza a edades tempranas).

Con respecto a los contenidos que utiliza para tratar en las interacciones, creo que hace un uso adecuado de múltiples recursos que fuera del aula pueden estar al alcance de los niños (historias, noticias de periódicos, noticias de internet, imágenes, obras de arte, etc.) incitando a que estos opinen sobre los hechos que le gustan, que querrían hacer, etc.

Por otro lado, he observado que utiliza muchas preguntas abiertas (que pueden dar pie a debate entre los alumnos) para fomentar la adquisición de los turnos de palabra, la adecuación del lenguaje de los alumnos al tema en concreto y a favorecer la necesidad de expresión.

Pienso que, en función de los datos relacionados con el grupo de alumnos estudiado, nos encontramos ante una maestra que explota al máximo las técnicas que se pueden utilizar para fomentar la participación, la interacción y la competencia comunicativa.

Conclusiones

El análisis de las observaciones realizadas en el aula corrobora lo establecido por la literatura existente sobre adquisición, tanto desde aportaciones teóricas como mediante estudios empíricos. Así pues, la conclusión que primeramente debe extraerse es que el lenguaje y las técnicas utilizadas por el docente influyen en el número de interacciones que se producen en el aula. De la gestión del maestro de los diferentes contextos de interacción y de las actividades que se realizan dependerán la cantidad y el tipo de interacciones que se produzcan en la clase. De esta forma y como cabía esperar, las actividades en las que el maestro ejerce poco control sobre la conducta de los alumnos (actividades de la tabla 1) son las que más favorecen la participación y la interacción, lo que confirma mi primera hipótesis.

Con respecto a la competencia comunicativa en estas actividades de tipo más libre, la maestra tiene la oportunidad de adecuar su lenguaje haciendo el input más comprensible para los alumnos utilizando elementos motivadores para ellos. Muchas veces son los alumnos los que eligen los temas a tratar poniendo en práctica los aspectos del lenguaje que han adquirido, teniendo una posibilidad de andamiaje en el aula formada tanto por el profesor como por sus iguales (lo que facilita la adquisición de aspectos formales y las relaciones sociales). He podido observar el siguiente ejemplo en el aula de prácticas. Los niños propusieron el tema de “los dinosaurios” como unidad didáctica e individualmente anotaron los conocimientos que tenían sobre estos animales (algunos nombres, lo que comían, etc.). A partir de estas primeras nociones, la maestra propuso una investigación por la que los niños podían aportar materiales o investigaciones que les resultasen interesantes. Al final de la unidad se contrastaron los conocimientos previos con los finales, pudiendo ver el progreso que entre todos habían conseguido. Centrándonos en aspectos formales del lenguaje los alumnos ampliaron notablemente su vocabulario específico y con respecto a la interacción, se observó que se creaban conversaciones muy fluidas en las que los niños ponían en práctica muchas destrezas comunicativas como: esperar turnos, aportar ideas iniciando conversaciones, etc.

Estos procedimientos también permiten aprendizajes significativos, ya que los alumnos se ven involucrados en el proceso participando activamente. De esta manera, los niños pueden plantear qué quieren aprender, valorar sus propias hipótesis,

investigar, formular preguntas, contrastar ideas, etc. El maestro en este tipo de aprendizaje es un guía que, a través de diferentes metodologías, garantiza la participación de todos los discentes.

Refiriéndome a los alumnos, se han observado grandes diferencias entre ellos en las categorías señaladas. Se ha podido comprobar que el hecho de que el centro escolar, y concretamente el docente, favorezcan contextos de interacción no es determinante para que los alumnos desarrollen su lenguaje de la misma forma. Hay aspectos del ser humano, como pueden ser los filtros afectivos propuestos por Krashen, y de la cultura que también determinan el aprendizaje en general y el de la lengua en particular.

Para poner un ejemplo práctico, en el análisis de las muestras el alumno “D” era un niño tímido (quizás por falta de autoconfianza) que además poseía intereses muy restringidos (se ve reflejado en una falta de motivación por otros muchos temas que se trataban en el aula fuera de sus intereses). A lo largo de la investigación hemos podido observar que se trata de un niño que tiene problemas a nivel fonológico y que en general, tiene menos iniciativa a la hora de intervenir. Estos elementos pueden ser un reflejo de lo que Krashen expuso en su teoría del filtro afectivo.

Con respecto a la segunda hipótesis planteada al comenzar la investigación (las actividades rutinarias inhiben la participación en el aula) se han obtenido resultados que llaman la atención. Se observa que las actividades rutinarias como pueden ser las entradas o salidas del aula contribuyen en un alto grado en la adquisición de la competencia socio-pragmática. De esta forma y en contacto con las normas culturales de la sociedad, los alumnos inician intercambios comunicativos como saludos, despedidas, dan las gracias o disculparse. Todos estos intercambios son considerados como objeto de observación de la etnografía de la comunicación en la adquisición de la competencia comunicativa, por lo que no se puede afirmar la hipótesis después del estudio.

La tercera hipótesis plasmaba que el control del habla de los alumnos por parte de la maestra (entendido como la reducción o control de las posibilidades de interacción) contribuye al desarrollo de la competencia comunicativa. Tras realizar las observaciones en el aula esta hipótesis puede abarcar varios aspectos. Se ha observado que si la maestra controla la conversación de forma directiva (por ejemplo en las actividades de

la tabla 2) las posibilidades de interacción se ven reducidas notablemente, por lo que la hipótesis quedaría desmontada. Por el contrario, si la maestra gestiona correctamente los tiempos en los que los alumnos interactúan y participan en el aula controlando el habla pero proporcionando oportunidades de “feedback”, este control contribuiría positivamente.

Como conclusión general del proyecto, las teorías interaccionistas de Vigotsky (1934-1979), Krashen (1982) y Long (1996), han demostrado la importancia vital de que los niños, desde la primera infancia, interactúen para demostrar sus destrezas lingüísticas y su capacidad de comprensión en general. Para que esto ocurra, debemos crear situaciones, tanto en la enseñanza de la lengua materna como en la segunda lengua, en las que los niños puedan usar el lenguaje y aprender de la riqueza de contextos que puede propiciar el aula. También hemos podido reflexionar sobre el papel de la escuela y del maestro como fuente principal de un input de calidad y sobre las funciones del lenguaje a las que podemos recurrir para adaptarnos a las diferentes situaciones o contextos. He considerado interesante adjuntar en el *anexo II* una propuesta de actividades para que, dentro del contexto del aula, los niños encuentren posibilidades de expresión oral. Es importante que los niños puedan expresar sus pensamientos de forma clara y ordenada, respetando los turnos de palabra y utilizando correctamente las normas gramaticales y formales del lenguaje, es decir, utilizando las estrategias que intervienen en la expresión. De esta forma, el documento adjunto se puede considerar como un recurso que las futuras maestras podrán utilizar en el desarrollo de estrategias de expresión oral dentro del aula. En las observaciones y los análisis que han surgido en el desarrollo del proyecto hemos observado una dominancia de la función conativa y heurística en el desarrollo conversacional del aula. Estas actividades pretenden introducir otro tipo de funciones como son la imaginativa, poética, referencial o interactiva, para capacitar a los niños en el uso del lenguaje con una mayor diversidad de finalidades.

Por último cabe añadir que, de cara al desarrollo de la futura profesión, ha quedado demostrada la importancia que tiene, en la formación del profesorado, la adquisición de las habilidades y técnicas suficientes para garantizar los contextos necesarios para la adquisición de la competencia comunicativa de los alumnos; lo que implicará la correcta

gestión de los contextos, el respeto y la conciencia sobre las diferencias individuales, el estudio de técnicas para favorecer las destrezas orales y su adecuación a nuestra aula.

Referencias bibliográficas

- AINSWORTH, M., BLEHAR, M., WATERS, E. Y WALL, S. (1978). *Patterns of attachment: a psychological study of the strange situation*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- ARAGÓN, V. (2010). *La observación en el ámbito educativo*. Revista de innovación y experiencias educativas. N° 35.
- AUSUBEL, P. (1976). *Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- BROWN, H.A. (1993), *Principles of Language Learning and Teaching*. New Jersey: Prentice Hall.
- BROWN, H. D. (2001). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. New York: Addison Wesley Longman, Inc.
- BÜHLER, K. (1934). *Sprachtheorie*. FISCHER, J (Trad. cast.: *Teoría del lenguaje* 1979) Madrid: Alianza.
- CABRERA, B; MAZZARELLA, C. (2001). *Vigotsky: enfoque sociocultural*. Instituto pedagógico de Caracas. UPEL.
- CARTER, R. Y NUNAN, D. (2001). *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CROLL, P. (1995). *La observación sistemática en el aula*. Madrid: Editorial La Muralla.
- DARÍO, R. (1980). *El álbum santiagués* Madrid: Espasa Calpe.
- DUBOIS, J. Y OTROS. (1979). *Diccionario de Lingüística*. Madrid: Alianza.
- EGUREN, LJ. (1989). *El alcance explicativo del funcionalismo*. Universidad de Valladolid.
- FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, AR; HERVÁS, S y BÁEZ, V. (1984). *Introducción a la Semántica*. Madrid: Cátedra.

- FONSECA, H; NINÓN, M. (2001). *Teorías del aprendizaje y modelos educativos*. Salud, arte y cuidado, vol. 4
- GARCÍA, M; OLVERA, C; FLORES JC. (2007) *Vínculo de comunicación alumno-maestro en el aula*. Razón y palabra: 54.
- GASS, S; SELINKER, L. (1994). *Second Language Acquisition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- HALLIDAY, M. (1982). *Exploraciones sobre las funciones del lenguaje*. Barcelona: Editorial Médica y técnica.
- HUGHES, G.S. (1989). *A handbook of classroom English*. Nueva York: Oxford University Press.
- HYMES, D. (1964). *Language in Culture and Society*. New York & London: Harper & Row.
- JAKOBSON, R. (1960). *Lingüística y poética*. Madrid: Cátedra.
- KRASHEN, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- KRASHEN, S. D. Y TERREL, T. D. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon.
- KRASHEN, S. D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Nueva York: Addison Wesley Longman, Inc..
- LOSCHKY, L. (1996). *Comprehensible input and second language acquisition*. Studies in Second Language Acquisition (Vol. 16). Cambridge: Cambridge University Press.
- LONG, M. (1996). *The role of the linguistic environment in second language acquisition*. Handbook of language acquisition (Vol. 2): Second language acquisition (pp. 413-468). New York: Academic Press.
- MARTINET, A. (1960-1978). *Elementos de lingüística general*. Madrid: Gredos.

- MOON, J. (2005). *Children Learning English*. Oxford: Macmillan.
- OTERO, L. (1998). *Enfoques y métodos en la enseñanza de lenguas en un recorrido hacia la competencia comunicativa*. Centro Virtual Cervantes.
- PIAGET , J. (1969-1975). *Psicología y Pedagogía*. Barcelona: Ariel.
- PIZARRO, G; JOSEPHY, D. (2011). *El efecto del filtro afectivo en el aprendizaje de una segunda lengua*. Universidad Nacional de Costa Rica. Revista Letras 48.
- PRADO, J. (2011): *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: La Muralla.
- PUJALS PÉREZ, G. (2002). *Lo complejo y lo cotidiano de la enseñanza de la lengua en la educación infantil*. Universitat de Barcelona. Vol 14 P. 273-290
- SALÓ LLOVERAS, N. (2006). *Estrategias de comunicación en el aula (el diálogo y la comunicación interactiva)*. Barcelona: CEAC.
- SAVILLE-TROIKE, M. (2005). *Etnografía de la comunicación*. Argentina: Prometeo libros.
- SAVILLE-TROIKE, M. (2006). *Introducing Second Language Acquisition*. New York: Cambridge University Press.
- STUBBS, M. (1987). *Análisis del discurso y análisis sociolinguístico del lenguaje natural*. Madrid: Alianza.
- VIGOTSKY, L.S (1934-1973). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- VYGOTSKY, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires: Grijalbo.
- WATSON, J. B. (1925-1955). *El conductismo*. Buenos Aires: Paidós.

ANEXO I⁵

⁵ Se señala con un 1 cuando aparece el indicador y con 0 cuando no lo hace.

TABLA 1

Esta tabla será utilizada para observar aquellas actividades en las que se produzcan intercambios conversacionales no estructurados/guiados, concretando en la tabla inicial de qué tipo de actividad se trata.

FECHA	7-3-15	INCIDENCIAS	NO
HORA	9:20 AM	GRUPO	5B COMPLETO
TIPO DE ACTIVIDAD Y DESARROLLO	VUELTA DE SEMANA SANTA. LA ACTIVIDAD CONSISTE EN CONTAR LO QUE HAN HECHO DURANTE LAS VACACIONES		

CATEGORÍA	INDICADORES	A	D	S	C
Competencia socio-pragmática	Saluda y se despide al entrar o salir del aula	1	1	1	1
	Da las gracias habitualmente a la maestra y a los compañeros	1	1	1	1
	Se disculpa cuando realiza acciones no convenientes	0	0	0	0
Aspectos relacionados con la interacción oral	Responde a acciones que el maestro ordena antes de entrar en el aula (quitarse el abrigo, permanecer en silencio, formar la fila, etc.)	1	1	1	1
	Hace comentarios con sus compañeros antes de comenzar la actividad	1	0	1	1
	Inicia conversaciones con el maestro/a	1	0	1	0
	Responde cuando el maestro se dirige a él/ella	1	1	1	1
	Observa/escucha a los demás cuando hablan	1	0	1	1
	Hace preguntas al maestro/a sobre centros de su interés	1	0	0	0
	Interrumpe conversaciones cuando tiene que aportar una idea	0	0	0	0
	Habla con sus compañeros durante las explicaciones del maestro/a	0	0	0	1
	Hace preguntas que no están relacionadas con la explicación del maestro/a	0	0	0	0
	Responde de manera coherente a las cuestiones del maestro/a	1	1	1	1
Aspectos relacionados con la expresión oral	Utiliza un vocabulario preciso en la expresión de sus ideas	1	1	1	1
	Comete errores en la emisión oral (omisiones, repeticiones, sustituciones)	0	1	0	0
	Relata experiencias vividas en su entorno inmediato	1	0	1	1
	Habla sobre sí mismo	1	1	0	1
	Habla sobre otras personas	1	0	1	1
	Habla sobre objetos, hechos o personas de una forma repetitiva	0	0	0	0
	Hace comparaciones entre objetos, sucesos, etc.	0	0	1	0
Coherencia discursiva	El relato se produce siguiendo una secuencia de sucesos	1	1	1	1
	Utiliza conectores (aunque, sin embargo, etc.)	0	0	0	1

TABLA 1

Esta tabla será utilizada para observar aquellas actividades en las que se produzcan intercambios conversacionales no estructurados/guiados, concretando en la tabla inicial de qué tipo de actividad se trata.

FECHA	25-3-15	INCIDENCIAS	FALTA “S”
HORA	9:00 AM	GRUPO	5B COMPLETO
TIPO DE ACTIVIDAD Y DESARROLLO	EN LA ASAMBLEA RECORDAMOS EL SUCESO DEL AVIÓN QUE SE ESTRELLÓ EN FRANCIA		

CATEGORÍA	INDICADORES	A	D	S	C
Competencia socio-pragmática	Saluda y se despide al entrar o salir del aula	1 ⁶	0		1
	Da las gracias habitualmente a la maestra y a los compañeros	1	1		1
	Se disculpa cuando realiza acciones no convenientes	1	1		0
Aspectos relacionados con la interacción oral	Responde a acciones que el maestro ordena antes de entrar en el aula (quitarse el abrigo, permanecer en silencio, formar la fila, etc.)	1	1		1
	Hace comentarios con sus compañeros antes de comenzar la actividad	1	1		1
	Inicia conversaciones con el maestro/a	1 ⁷	0		1
	Responde cuando el maestro se dirige a él/ella	1	1		1
	Observa/escucha a los demás cuando hablan	1	1		1
	Hace preguntas al maestro/a sobre centros de su interés	0	0		1
	Interrumpe conversaciones cuando tiene que aportar una idea	0	0		1
	Habla con sus compañeros durante las explicaciones del maestro/a	0	1		1
	Hace preguntas que no están relacionadas con la explicación del maestro/a	0	0		0
	Responde de manera coherente a las cuestiones del maestro/a	1	1		1
Aspectos relacionados con la expresión oral	Utiliza un vocabulario preciso en la expresión de sus ideas	1	0		1
	Comete errores en la emisión oral (omisiones, repeticiones, sustituciones)	0	1		0
	Relata experiencias vividas en su entorno inmediato	0	0		0
	Habla sobre sí mismo	0	0		0
	Habla sobre otras personas	0	0		1
	Habla sobre objetos, hechos o personas de una forma repetitiva	0	0		0
	Hace comparaciones entre objetos, sucesos, etc.	0	0		1
Coherencia discursiva	El relato se produce siguiendo una secuencia de sucesos	0	0		1
	Utiliza conectores (aunque, sin embargo, etc.)	1	1		1

⁶ Lo acompaña de un abrazo.

⁷ ¡Qué guapa estás!

TABLA 1

Esta tabla será utilizada para observar aquellas actividades en las que se produzcan intercambios conversacionales no estructurados/guiados, concretando en la tabla inicial de qué tipo de actividad se trata.

FECHA	26-3-15	INCIDENCIAS	
HORA	9:00 AM	GRUPO	5B COMPLETO
TIPO DE ACTIVIDAD Y DESARROLLO	DURANTE LA ASAMBLEA SE EXPLICA CÓMO VAN A SER LOS ACONTECIMIENTOS DURANTE LA JORNADA DE PUERTAS ABIERTAS DEL COLEGIO. LOS PADRES PUEDEN ENTRAR AL AULA EN CUALQUIER MOMENTO DEL DÍA PARA VER LAS INSTALACIONES Y CONOCER AL PROFESORADO DEL CENTRO. ⁸		

CATEGORÍA	INDICADORES	A	D	S	C
Competencia socio-pragmática	Saluda y se despide al entrar o salir del aula	1	0	0	0
	Da las gracias habitualmente a la maestra y a los compañeros	1	1	1	1
	Se disculpa cuando realiza acciones no convenientes	1	1	1	1
Aspectos relacionados con la interacción oral	Responde a acciones que el maestro ordena antes de entrar en el aula (quitarse el abrigo, permanecer en silencio, formar la fila, etc.)	1	0	0	0
	Hace comentarios con sus compañeros antes de comenzar la actividad	1	1	1	1
	Inicia conversaciones con el maestro/a	0	0	1	0
	Responde cuando el maestro se dirige a él/ella	1	1	1	1
	Observa/escucha a los demás cuando hablan	1	1	1	1
	Hace preguntas al maestro/a sobre centros de su interés	0	0	1	0
	Interrumpe conversaciones cuando tiene que aportar una idea	0	0	1	1
	Habla con sus compañeros durante las explicaciones del maestro/a	0	0	1	0
	Hace preguntas que no están relacionadas con la explicación del maestro/a	0	0	1	0
	Responde de manera coherente a las cuestiones del maestro/a	1	0 ⁹	1	1
Aspectos relacionados con la expresión oral	Utiliza un vocabulario preciso en la expresión de sus ideas	1	0	1	1
	Comete errores en la emisión oral (omisiones, repeticiones, sustituciones)	0	1	0	0
	Relata experiencias vividas en su entorno inmediato	0	0	1	0
	Habla sobre sí mismo	0	0	0	0
	Habla sobre otras personas	0	0	1	0
	Habla sobre objetos, hechos o personas de una forma repetitiva	0	0	0	0
Coherencia discursiva	Hace comparaciones entre objetos, sucesos, etc.	0	0	0	0
	El relato se produce siguiendo una secuencia de sucesos	0	0	1	0
	Utiliza conectores (aunque, sin embargo, etc.)	0	0	1	0

⁸ En general, el discurso ha sido bastante cerrado, sin demasiadas oportunidades de interacción

⁹ No participa. Parece estar dormido.

TABLA 1

Esta tabla será utilizada para observar aquellas actividades en las que se produzcan intercambios conversacionales no estructurados/guiados, concretando en la tabla inicial de qué tipo de actividad se trata.

FECHA	27-3-15	INCIDENCIAS	
HORA	9:30 AM	GRUPO	5B COMPLETO
TIPO DE ACTIVIDAD Y DESARROLLO	LOS ALUMNOS RELATAN EXPERIENCIAS DE LAS VACACIONES DE SEMANA SANTA		

CATEGORÍA	INDICADORES	A	D	S	C
Competencia socio-pragmática	Saluda y se despide al entrar o salir del aula	1	0	1	1
	Da las gracias habitualmente a la maestra y a los compañeros	1	1	1	1
	Se disculpa cuando realiza acciones no convenientes	1	1	1	1
Aspectos relacionados con la interacción oral	Responde a acciones que el maestro ordena antes de entrar en el aula (quitarse el abrigo, permanecer en silencio, formar la fila, etc.)	1	1	1	1
	Hace comentarios con sus compañeros antes de comenzar la actividad	1	1	1	1
	Inicia conversaciones con el maestro/a	1	0	1	1
	Responde cuando el maestro se dirige a él/ella	1	1	1	1
	Observa/escucha a los demás cuando hablan	1	1	1	1
	Hace preguntas al maestro/a sobre centros de su interés	1	0	1	1
	Interrumpe conversaciones cuando tiene que aportar una idea	1	0	1	1
	Habla con sus compañeros durante las explicaciones del maestro/a	0	0	0	0
	Hace preguntas que no están relacionadas con la explicación del maestro/a	0	0	0	0
	Responde de manera coherente a las cuestiones del maestro/a	1	1	1	1
Aspectos relacionados con la expresión oral	Utiliza un vocabulario preciso en la expresión de sus ideas	1	1	1	1
	Comete errores en la emisión oral (omisiones, repeticiones, sustituciones)	0	1	0	0
	Relata experiencias vividas en su entorno inmediato	0	0	0	0
	Habla sobre sí mismo	1	0	0	1
	Habla sobre otras personas	0	0	0	1
	Habla sobre objetos, hechos o personas de una forma repetitiva	0	0	0	0
	Hace comparaciones entre objetos, sucesos, etc.	0	0	0	0
Coherencia discursiva	El relato se produce siguiendo una secuencia de sucesos	1	1	1	1
	Utiliza conectores (aunque, sin embargo, etc.)	1	0	1	1

TABLA 1

Esta tabla será utilizada para observar aquellas actividades en las que se produzcan intercambios conversacionales no estructurados/guiados, concretando en la tabla inicial de qué tipo de actividad se trata.

FECHA	9-4-15	INCIDENCIAS	FALTA “S”
HORA	10:00 AM	GRUPO	5B
TIPO DE ACTIVIDAD Y DESARROLLO	EN LA ASAMBLEA. LEEMOS EL PERIÓDICO, ELEGIMOS UNA NOTICIA, HACEMOS UN DIBUJO Y LA EXPLICAMOS.		

CATEGORÍA	INDICADORES	10			
		A	D	S	C
Competencia socio-pragmática	Saluda y se despide al entrar o salir del aula	1	1		1
	Da las gracias habitualmente a la maestra y a los compañeros	1	1		1
	Se disculpa cuando realiza acciones no convenientes	1	1		1
Aspectos relacionados con la interacción oral	Responde a acciones que el maestro ordena antes de entrar en el aula (quitarse el abrigo, permanecer en silencio, formar la fila, etc.)	1	1		1
	Hace comentarios con sus compañeros antes de comenzar la actividad	1	1		1
	Inicia conversaciones con el maestro/a	0	0		1
	Responde cuando el maestro se dirige a él/ella	1	1		1
	Observa/escucha a los demás cuando hablan	1	1		1
	Hace preguntas al maestro/a sobre centros de su interés	0	0		0
	Interrumpe conversaciones cuando tiene que aportar una idea	0	0		0
	Habla con sus compañeros durante las explicaciones del maestro/a	0	0		0
	Hace preguntas que no están relacionadas con la explicación del maestro/a	0	1		0
	Responde de manera coherente a las cuestiones del maestro/a	1	0		1
Aspectos relacionados con la expresión oral	Utiliza un vocabulario preciso en la expresión de sus ideas	1	1		1
	Comete errores en la emisión oral (omisiones, repeticiones, sustituciones)	0	1		0
	Relata experiencias vividas en su entorno inmediato	1	1		1
	Habla sobre sí mismo	0	0		1
	Habla sobre otras personas	0	0		1
	Habla sobre objetos, hechos o personas de una forma repetitiva	0	0		0
	Hace comparaciones entre objetos, sucesos, etc.	0	0		1
Coherencia discursiva	El relato se produce siguiendo una secuencia de sucesos	0	0		1
	Utiliza conectores (aunque, sin embargo, etc.)	0	0		0

¹⁰ Apenas ha participado en la actividad.

¹¹ Es el encargado de la clase e interactúa con la maestra para completar el calendario y el panel del tiempo.

¹² “¿Está lloviendo?” No tenía nada que ver con el tema de conversación y, además, no estaba lloviendo

¹³ Problemas con el fonema /r/.

TABLA 1

Esta tabla será utilizada para observar aquellas actividades en las que se produzcan intercambios conversacionales no estructurados/guiados, concretando en la tabla inicial de qué tipo de actividad se trata.

FECHA	13-4-15	INCIDENCIAS	
HORA	9:25 AM	GRUPO	5B COMPLETO
TIPO DE ACTIVIDAD Y DESARROLLO	DURANTE LA ASAMBLEA, LOS NIÑOS COMENTAN LO QUE MÁS LES HA GUSTADO DEL FIN DE SEMANA		

CATEGORÍA	INDICADORES	A	D	S	C
Competencia socio-pragmática	Saluda y se despide al entrar o salir del aula	1	1	1	1
	Da las gracias habitualmente a la maestra y a los compañeros	1	1	1	1
	Se disculpa cuando realiza acciones no convenientes	1	1	1	1
Aspectos relacionados con la interacción oral	Responde a acciones que el maestro ordena antes de entrar en el aula (quitarse el abrigo, permanecer en silencio, formar la fila, etc.)	1	1	1	1
	Hace comentarios con sus compañeros antes de comenzar la actividad	1	0	0	1
	Inicia conversaciones con el maestro/a	1	0	0	1
	Responde cuando el maestro se dirige a él/ella	1	1	1	1
	Observa/escucha a los demás cuando hablan	1	1 ¹⁴	1	1
	Hace preguntas al maestro/a sobre centros de su interés	0	0	0	0
	Interrumpe conversaciones cuando tiene que aportar una idea	0	0	1	0
	Habla con sus compañeros durante las explicaciones del maestro/a	0	0	0	0
	Hace preguntas que no están relacionadas con la explicación del maestro/a	0	0	0	0
	Responde de manera coherente a las cuestiones del maestro/a	1	1	1	1
Aspectos relacionados con la expresión oral	Utiliza un vocabulario preciso en la expresión de sus ideas	1	0	1	1
	Comete errores en la emisión oral (omisiones, repeticiones, sustituciones)	0	1	0	0
	Relata experiencias vividas en su entorno inmediato	1	1	1	1
	Habla sobre sí mismo	1	1	1	1
	Habla sobre otras personas	1	0	1 ¹⁵	1 ¹⁶
	Habla sobre objetos, hechos o personas de una forma repetitiva	0	0	0	0
	Hace comparaciones entre objetos, sucesos, etc.	0	0	0	0
Coherencia discursiva	El relato se produce siguiendo una secuencia de sucesos	1	0 ¹⁷	1	1
	Utiliza conectores (aunque, sin embargo, etc.)	0	0	0	0

¹⁴ Se distrae tocándose los zapatos y los calcetines.

¹⁵ “Aarón me pegó”

¹⁶ “Fui a bailar con mis amigas”

¹⁷ Solo cuenta una cosa: “fui al indoor”

TABLA 2

Esta tabla será utilizada para observar aquellas actividades grupales estructuradas/guiadas, concretando en la tabla inicial de qué tipo de actividad se trata.

FECHA	25-3-15	INCIDENCIAS	FALTA ALUMNO “S”
HORA	9:20 AM	GRUPO	5B COMPLETO
TIPO DE ACTIVIDAD Y DESARROLLO	SE TRATA DE UNA FICHA EN LA QUE LOS NIÑOS TIENEN QUE SEGUIR UNA LÍNEA (QUE SIMULA EL CUERPO DE UNA SERPIENTE) CON CUBOS.		

<u>CATEGORÍA/TEMPORALIZACIÓN</u>	<u>INDICADORES</u>	<u>MAESTRA</u>			
		A	D	S	C
Antes de comenzar la actividad: interacción oral con los alumnos y adaptación del lenguaje oral de la maestra	Utiliza palabras sencillas adaptando el lenguaje a las capacidades de los alumnos	1			
	Basa sus explicaciones en centros de interés de los alumnos	1	¹⁸		
	Explica las actividades de forma secuencial (por partes)	1			
	Realiza preguntas a los alumnos para asegurarse de que todos han comprendido la actividad	1			
	Utiliza modelos, comparaciones o ejemplos en las explicaciones	1	¹⁹		
Durante el desarrollo de la actividad: interacción oral	Recuerda los pasos a seguir una vez que los alumnos han empezado a realizar la actividad	1			
	Guía a los alumnos durante el desarrollo de la actividad, manteniendo un diálogo con ellos (preguntas, indicaciones, correcciones, etc.)	1			
	Permite que los alumnos se ayuden entre iguales	1	²⁰		
Interacción oral alumno-alumno, alumno-maestra	Realiza la actividad de forma individual, sin hacer ningún comentario con los compañeros	0	0		0
	Habla solo, sin tener en cuenta lo que hacen sus compañeros	0	1		0
	Comienza alguna conversación buscando respuesta en sus compañeros y/o en la maestra	1	1		1
	Habla con algún compañero para indicarle lo que tiene que hacer (dirige su conducta)	1	0		1
	Pregunta las dudas de manera directa a la maestra	1	0		0
	Tarda en responder a las preguntas que le formula la maestra (latencia de respuesta)	0	1		0
Expresión oral	Observa a los demás sin hablar mientras ejecutan la actividad	0	1		1
	Expresa de forma oral que ha finalizado la actividad	1	1		1
Comprensión oral	Corrige la actividad cuando la maestra le propone alguna sugerencia	1	1		1

¹⁸ Utiliza la serpiente como centro de interés.

¹⁹ “Hay que decorar la serpiente porque estamos en primavera”.

²⁰ “Podéis hablar sin levantar la voz”.

TABLA 2

Esta tabla será utilizada para observar aquellas actividades grupales estructuradas/guiadas, concretando en la tabla inicial de qué tipo de actividad se trata.

FECHA	26-3-15	INCIDENCIAS	
HORA	9:30 AM	GRUPO	5B COMPLETO
TIPO DE ACTIVIDAD Y DESARROLLO	SE TRATA DE UN DICTADO SOBRE EL TEMA DEL PROYECTO “LOS JUEGOS OLÍMPICOS”		

CATEGORÍA/ TEMPORALIZA CIÓN	INDICADORES	MAESTRA			
		A	D	S	C
Antes de comenzar la actividad: interacción oral con los alumnos y adaptación del lenguaje oral de la maestra	Utiliza palabras sencillas adaptando el lenguaje a las capacidades de los alumnos	1			
	Basa sus explicaciones en centros de interés de los alumnos	1			
	Explica las actividades de forma secuencial (por partes)	1			
	Realiza preguntas a los alumnos para asegurarse de que todos han comprendido la actividad	1 ²¹			
	Utiliza modelos, comparaciones o ejemplos en las explicaciones	0			
Durante el desarrollo de la actividad: interacción oral	Recuerda los pasos a seguir una vez que los alumnos han empezado a realizar la actividad	1 ²²			
	Guía a los alumnos durante el desarrollo de la actividad, manteniendo un diálogo con ellos (preguntas, indicaciones, correcciones, etc.)	1 ²³			
	Permite que los alumnos se ayuden entre iguales	0			
		A	D	S	C
Interacción oral alumno-alumno, alumno-maestra	Realiza la actividad de forma individual, sin hacer ningún comentario con los compañeros	1	1	1	1
	Habla solo, sin tener en cuenta lo que hacen sus compañeros	0	0	0	0
	Comienza alguna conversación buscando respuesta en sus compañeros y/o en la maestra	1	0	1	1
	Habla con algún compañero para indicarle lo que tiene que hacer (dirige su conducta)	0	0	0	0
	Pregunta las dudas de manera directa a la maestra	0	0	0	1
	Tarda en responder a las preguntas que le formula la maestra (latencia de respuesta)	0	0	0	0
Expresión oral	Observa a los demás sin hablar mientras ejecutan la actividad	0	0	0	0
	Expresa de forma oral que ha finalizado la actividad	0	0	1	0
Comprensión oral	Corrige la actividad cuando la maestra le propone alguna sugerencia	1	1	1	1

²¹ “¿Habéis puesto el nombre y la fecha?”

²² “El primer deporte va a ser...”

²³ “No lo hagas tan pequeño (...) atletismo empieza por *at*”

TABLA 2

Esta tabla será utilizada para observar aquellas actividades grupales estructuradas/guiadas, concretando en la tabla inicial de qué tipo de actividad se trata.

FECHA	13-4-15	INCIDENCIAS	
HORA	10:00 AM	GRUPO	5B COMPLETO
TIPO DE ACTIVIDAD Y DESARROLLO	ESCRIBIMOS UNA NOTICIA DEL FIN DE SEMANA		

<u>CATEGORÍA/TEMPORALIZACIÓN</u>	<u>INDICADORES</u>	<u>MAESTRA</u>			
		A	D	S	C
Antes de comenzar la actividad: interacción oral con los alumnos y adaptación del lenguaje oral de la maestra	Utiliza palabras sencillas adaptando el lenguaje a las capacidades de los alumnos	1			
	Basa sus explicaciones en centros de interés de los alumnos	0			
	Explica las actividades de forma secuencial (por partes)	0	²⁴		
	Realiza preguntas a los alumnos para asegurarse de que todos han comprendido la actividad	0			
	Utiliza modelos, comparaciones o ejemplos en las explicaciones	0			
Durante el desarrollo de la actividad: interacción oral	Recuerda los pasos a seguir una vez que los alumnos han empezado a realizar la actividad	1	²⁵		
	Guía a los alumnos durante el desarrollo de la actividad, manteniendo un diálogo con ellos (preguntas, indicaciones, correcciones, etc.)	1	²⁶		
	Permite que los alumnos se ayuden entre iguales	1			
Interacción oral alumno-alumno, alumno-maestra	Realiza la actividad de forma individual, sin hacer ningún comentario con los compañeros	0	1	0	1
	Habla solo, sin tener en cuenta lo que hacen sus compañeros	0	0	0	0
	Comienza alguna conversación buscando respuesta en sus compañeros y/o en la maestra	0	0	1	0
	Habla con algún compañero para indicarle lo que tiene que hacer (dirige su conducta)	0	0	0	0
	Pregunta las dudas de manera directa a la maestra	0	0	1	0
	Tarda en responder a las preguntas que le formula la maestra (latencia de respuesta)	0	1	0	0
Expresión oral	Observa a los demás sin hablar mientras ejecutan la actividad	0	0	1	0
	Expresa de forma oral que ha finalizado la actividad	0	0	0	0
Comprensión oral	Corrige la actividad cuando la maestra le propone alguna sugerencia	1	1	1	1

²⁴ No es necesario. Se trata de una actividad rutinaria.

²⁵ “Acordaos de que las consonantes van de la mano con una vocal”

²⁶ Los niños acuden a la mesa de la maestra para preguntar dudas.

TABLA 2

Esta tabla será utilizada para observar aquellas actividades grupales estructuradas/guiadas, concretando en la tabla inicial de qué tipo de actividad se trata.

FECHA	14-4-15	INCIDENCIAS	
HORA	11:15 AM	GRUPO	5B COMPLETO
TIPO DE ACTIVIDAD Y DESARROLLO	OBSERVAR UNA IMAGEN EN LA QUE APARECEN ADULTOS Y NIÑOS PARA DESCRIBIRLA Y SEÑALAR LAS DEFERENCIAS		

CATEGORÍA/ TEMPORALIZA CIÓN	INDICADORES	MAESTRA			
		A	D	S	C
Antes de comenzar la actividad: interacción oral con los alumnos y adaptación del lenguaje oral de la maestra	Utiliza palabras sencillas adaptando el lenguaje a las capacidades de los alumnos	1			
	Basa sus explicaciones en centros de interés de los alumnos	1	²⁷		
	Explica las actividades de forma secuencial (por partes)	1			
	Realiza preguntas a los alumnos para asegurarse de que todos han comprendido la actividad	1			
	Utiliza modelos, comparaciones o ejemplos en las explicaciones	1			
Durante el desarrollo de la actividad: interacción oral	Recuerda los pasos a seguir una vez que los alumnos han empezado a realizar la actividad	1			
	Guía a los alumnos durante el desarrollo de la actividad, manteniendo un diálogo con ellos (preguntas, indicaciones, correcciones, etc.)	0			
	Permite que los alumnos se ayuden entre iguales	1			
Interacción oral alumno-alumno, alumno-maestra		A	D	S	C
	Realiza la actividad de forma individual, sin hacer ningún comentario con los compañeros	0	1	0	0
	Habla solo, sin tener en cuenta lo que hacen sus compañeros	0	0	0	0
	Comienza alguna conversación buscando respuesta en sus compañeros y/o en la maestra	1	0	0	1
	Habla con algún compañero para indicarle lo que tiene que hacer (dirige su conducta)	0	0	0	0
	Pregunta las dudas de manera directa a la maestra	0	0	0	0
	Tarda en responder a las preguntas que le formula la maestra (latencia de respuesta)	0	1	0	0
Expresión oral	Observa a los demás sin hablar mientras ejecutan la actividad	1	1	1	1
	Expresa de forma oral que ha finalizado la actividad	0	0	0	0
Comprensión oral	Corrige la actividad cuando la maestra le propone alguna sugerencia	1	1	1	1

²⁷ La maestra relaciona la actividad con las rutinas de los alumnos.

TABLA 3

Esta tabla será utilizada para observar aquellas actividades individuales/grupales en las que los alumnos dispongan de tiempo libre para jugar y relacionarse con sus compañeros, concretando en la tabla inicial de qué tipo de actividad se trata.

FECHA	7-3-15	INCIDENCIAS	
HORA	10:30 AM	GRUPO	AGRUPACIONES LIBRES
TIPO DE ACTIVIDAD Y DESARROLLO	OBSERVACIÓN DURANTE EL RECREO		

CATEGORÍA	INDICADORES	A	D	S	C
Interacción oral entre iguales	Juega en silencio	0	1	0	0
	Juega solo (sin hacer caso a los demás compañeros)	0	0	0	0
	Habla y observa a los demás sin pedir respuestas	0	0	0	0
	Comienza conversaciones esperando respuesta	1	1	1	1
	Utiliza enunciados breves para comunicarse	0	1	0	1
	Responde a la interacción generada por sus compañeros	1	1	1	1
	Da órdenes a sus compañeros con el fin de dirigir su conducta	1	0	1	1
	Explica a los compañeros cómo jugar con un determinado objeto	0	0	1	0

TABLA 3

Esta tabla será utilizada para observar aquellas actividades individuales/grupales en las que los alumnos dispongan de tiempo libre para jugar y relacionarse con sus compañeros, concretando en la tabla inicial de qué tipo de actividad se trata.

FECHA	25-3-15	INCIDENCIAS	FALTA ALUMNO “S”
HORA	10:30 AM	GRUPO	AGRUPACIONES LIBRES
TIPO DE ACTIVIDAD Y DESARROLLO	OBSERVACIÓN DURANTE EL RECREO		

CATEGORÍA	INDICADORES	A	D	S	C
Interacción oral entre iguales	Juega en silencio	0	0	0	0
	Juega solo (sin hacer caso a los demás compañeros)	0	0	0	0
	Habla y observa a los demás sin pedir respuestas	0	0	0	0
	Comienza conversaciones esperando respuesta	1	1	1	1
	Utiliza enunciados breves para comunicarse	0	1	0	0
	Responde a la interacción generada por sus compañeros	1	1	1	1
	Da órdenes a sus compañeros con el fin de dirigir su conducta	0	0	0	1
	Explica a los compañeros cómo jugar con un determinado objeto. ²⁸	0	0	0	0

²⁸ No se trata de una situación de juego en la que los niños dispongan de materiales.

TABLA 3

Esta tabla será utilizada para observar aquellas actividades individuales/grupales en las que los alumnos dispongan de tiempo libre para jugar y relacionarse con sus compañeros, concretando en la tabla inicial de qué tipo de actividad se trata.

FECHA	13-4-15	INCIDENCIAS	
HORA	11:50 AM	GRUPO	5B COMPLETO
TIPO DE ACTIVIDAD Y DESARROLLO	VISUALIZACIÓN DE UN VÍDEO SOBRE LOS CINCO SENTIDOS		

<u>CATEGORÍA</u>	<u>INDICADORES</u>	<u>A</u>	<u>D</u>	<u>S</u>	<u>C</u>
Interacción oral entre iguales	Juega en silencio	0	0	0	0
	Juega solo (sin hacer caso a los demás compañeros)	0	0	0	0
	Habla y observa a los demás sin pedir respuestas	0	0	0	0
	Comienza conversaciones esperando respuesta	1	0	1	1
	Utiliza enunciados breves para comunicarse	0	1	1	0
	Responde a la interacción generada por sus compañeros	1	1	1	1
	Da órdenes a sus compañeros con el fin de dirigir su conducta	0	0	0	0
	Explica a los compañeros cómo jugar con un determinado objeto	0	0	0	0

TABLA 3

Esta tabla será utilizada para observar aquellas actividades individuales/grupales en las que los alumnos dispongan de tiempo libre para jugar y relacionarse con sus compañeros, concretando en la tabla inicial de qué tipo de actividad se trata.

FECHA	14-4-15	INCIDENCIAS	
HORA	10:30 AM	GRUPO	AGRUPACIONES LIBRES
TIPO DE ACTIVIDAD Y DESARROLLO	OBSERVACIÓN DURANTE EL RECREO		

<u>CATEGORÍA</u>	<u>INDICADORES</u>	<u>A</u>	<u>D</u>	<u>S</u>	<u>C</u>
Interacción oral entre iguales	Juega en silencio	0	0	0	0
	Juega solo (sin hacer caso a los demás compañeros)	0	1	0	0
	Habla y observa a los demás sin pedir respuestas	0	0	0	0
	Comienza conversaciones esperando respuesta	1	0	1	1
	Utiliza enunciados breves para comunicarse	0	1	0	0
	Responde a la interacción generada por sus compañeros	1	1	1	1
	Da órdenes a sus compañeros con el fin de dirigir su conducta	1	1	1	¹ ₂₉
	Explica a los compañeros cómo jugar con un determinado objeto	¹ ₃₀	0	0	0

²⁹ “¡Vamos a jugar al pilla pilla!”

³⁰ “¡Que no te tires del tobogán así!

TABLA 3

Esta tabla será utilizada para observar aquellas actividades individuales/grupales en las que los alumnos dispongan de tiempo libre para jugar y relacionarse con sus compañeros, concretando en la tabla inicial de qué tipo de actividad se trata.

FECHA	17-4-15	INCIDENCIAS	
HORA	10:00 AM	GRUPO	5B COMPLETO
TIPO DE ACTIVIDAD Y DESARROLLO	JUEGO POR RINCONES (GRUPOS DE 6 NIÑOS DENTRO DEL AULA)		

CATEGORÍA	INDICADORES	A	D	S	C
Interacción oral entre iguales	Juega en silencio	0	0	0	0
	Juega solo (sin hacer caso a los demás compañeros)	0	1	0	0
	Habla y observa a los demás sin pedir respuestas	0	1	0	0
	Comienza conversaciones esperando respuesta	1	1	1	1
	Utiliza enunciados breves para comunicarse	0	1	0	0
	Responde a la interacción generada por sus compañeros	1	1	1	1
	Da órdenes a sus compañeros con el fin de dirigir su conducta	1	0	0	1
	Explica a los compañeros cómo jugar con un determinado objeto	1 ³¹	0	0	0

³¹ Explica a una compañera cómo debe fijarse en la imagen de la portada para montar un puzzle.

TABLA 4

Esta tabla será utilizada para observar las interacciones iniciadas por la maestra en el aula.

FECHA	7-3-15	DATOS DE INTERÉS (Estado de ánimo, nivel de actividad, disposición del grupo, etc.)	BUENA DISPOSICIÓN DE LA MAESTRA PARA ESCUCHAR A LOS ALUMNOS
HORA	9:30 AM	GRUPO	5B COMPLETO
TIPO DE ACTIVIDAD Y DESARROLLO	DURANTE LA ASAMBLEA LOS NIÑOS CUENTAN LO QUE HAN HECHO EN LAS VACACIONES DE SEMANA SANTA. LA MAESTRA INTERACTÚA CON ELLOS.		

CATEGORÍA	ÍNDICADORES	VALORACIÓN
Socio-pragmática	Saluda al entrar al aula	1
	Espera a que los niños se encuentren disponibles para iniciar cualquier interacción	1
	Da las gracias cuando los niños realizan una acción requerida por ella (favores, mantienen el silencio, etc.)	1
	Se dirige a los alumnos por su nombre	1
	Mira a los alumnos cuando se dirige a ellos	1
Vocabulario	Utiliza diferentes sinónimos para referirse a un mismo objeto/situación	0
	Utiliza vocabulario sencillo, adaptándose al nivel de comprensión de los alumnos	1
Interacción oral	Utiliza preguntas capacitadoras (que los niños son capaces de responder) para guiar la actividad	1
	Realiza preguntas que dan pie a una amplia gama de respuestas	1
	Controla el comportamiento de los niños a través de indicadores orales (podrías hacer..., deberías...)	0
	Dirige el comportamiento llamando su atención de forma oral (“miramos a la pizarra”, “dejamos de hablar”, etc.)	1 ³²
	Utiliza refuerzo oral positivo (“muy bien”, “sigue así”, etc.)	0
	Hace comentarios para explicar dibujos, imágenes...	0
	Utiliza elementos de entonación para expresar estados de ánimo (sentimientos, simpatía, agradecimiento, etc.)	1

³² “Shhh”

TABLA 4

Esta tabla será utilizada para observar las interacciones iniciadas por la maestra en el aula.

FECHA	25-3-15	DATOS DE INTERÉS (Estado de ánimo, nivel de actividad, disposición del grupo, etc.)	
HORA	9:45 AM	GRUPO	5B COMPLETO
TIPO DE ACTIVIDAD Y DESARROLLO	LA MAESTRA HACE UNA CORRECCIÓN DE UNA FICHA OBSERVANDO A LOS ALUMNOS E INTERACTUANDO CON ELLOS.		

CATEGORÍA	ÍNDICADORES	VALORACIÓN
Socio-pragmática	Saluda al entrar al aula	1
	Espera a que los niños se encuentren disponibles para iniciar cualquier interacción	1
	Da las gracias cuando los niños realizan una acción requerida por ella (favores, mantienen el silencio, etc.)	1
	Se dirige a los alumnos por su nombre	1
	Mira a los alumnos cuando se dirige a ellos	1
Vocabulario	Utiliza diferentes sinónimos para referirse a un mismo objeto/situación	0
	Utiliza vocabulario sencillo, adaptándose al nivel de comprensión de los alumnos	1
Interacción oral	Utiliza preguntas capacitadoras (que los niños son capaces de responder) para guiar la actividad	1
	Realiza preguntas que dan pie a una amplia gama de respuestas	1
	Controla el comportamiento de los niños a través de indicadores orales (podrías hacer..., deberías...)	1
	Dirige el comportamiento llamando su atención de forma oral (“miramos a la pizarra”, “dejamos de hablar”, etc.)	1
	Utiliza refuerzo oral positivo (“muy bien”, “sigue así”, etc.)	0
	Hace comentarios para explicar dibujos, imágenes...	1 ³³
	Utiliza elementos de entonación para expresar estados de ánimo (sentimientos, simpatía, agradecimiento, etc.)	1

³³ La maestra tiene que parar la actividad para volver a explicarla, ya que se estaban cometiendo errores.

TABLA 4

Esta tabla será utilizada para observar las interacciones iniciadas por la maestra en el aula.

FECHA	13-4-15	DATOS DE INTERÉS (Estado de ánimo, nivel de actividad, disposición del grupo, etc.)	LA MAESTRA SE MUESTRA CONTENTA. LOS ALUMNOS ESTÁN UN POCO DORMIDOS (LUNES 1º HORA)
HORA	9:25 AM	GRUPO	5B COMPLETO
TIPO DE ACTIVIDAD Y DESARROLLO	INTERACCIONES DURANTE LA ASAMBLEA. CONTAMOS NOTICIAS DEL FIN DE SEMANA.		

CATEGORÍA	ÍNDICADORES	VALORACIÓN
Socio-pragmática	Saluda al entrar al aula	1
	Espera a que los niños se encuentren disponibles para iniciar cualquier interacción	1
	Da las gracias cuando los niños realizan una acción requerida por ella (favores, mantienen el silencio, etc.)	1
	Se dirige a los alumnos por su nombre	1
	Mira a los alumnos cuando se dirige a ellos	1
Vocabulario	Utiliza diferentes sinónimos para referirse a un mismo objeto/situación	0
	Utiliza vocabulario sencillo, adaptándose al nivel de comprensión de los alumnos	1
Interacción oral	Utiliza preguntas capacitadoras (que los niños son capaces de responder) para guiar la actividad	1
	Realiza preguntas que dan pie a una amplia gama de respuestas	1 ³⁴
	Controla el comportamiento de los niños a través de indicadores orales (podrías hacer..., deberías...)	0
	Dirige el comportamiento llamando su atención de forma oral (“miramos a la pizarra”, “dejamos de hablar”, etc.)	1 ³⁵
	Utiliza refuerzo oral positivo (“muy bien”, “sigue así”, etc.)	1
	Hace comentarios para explicar dibujos, imágenes...	1 ³⁶
	Utiliza elementos de entonación para expresar estados de ánimo (sentimientos, simpatía, agradecimiento, etc.)	1

³⁴ “¿Qué has hecho este fin de semana?”

³⁵ “¿Podemos escuchar?”

³⁶ La maestra cuenta también sus experiencias del fin de semana

TABLA 4

Esta tabla será utilizada para observar las interacciones iniciadas por la maestra en el aula.

FECHA	14-4-15	DATOS DE INTERÉS (Estado de ánimo, nivel de actividad, disposición del grupo, etc.)	
HORA	11:35 AM	GRUPO	5B COMPLETO
TIPO DE ACTIVIDAD Y DESARROLLO	OBSERVACIÓN DURANTE LA ESPLICACIÓN DE UNA ACTIVIDAD DE LECTO-ESCRITURA. SE TRABAJAN LOS TIEMPOS VERBALES DEL PASADO Y FUTURO.		

CATEGORÍA	ÍNDICADORES	VALORACIÓN
Socio-pragmática	Saluda al entrar al aula	1
	Espera a que los niños se encuentren disponibles para iniciar cualquier interacción	1
	Da las gracias cuando los niños realizan una acción requerida por ella (favores, mantienen el silencio, etc.)	1
	Se dirige a los alumnos por su nombre	1
	Mira a los alumnos cuando se dirige a ellos	1
Vocabulario	Utiliza diferentes sinónimos para referirse a un mismo objeto/situación	1
	Utiliza vocabulario sencillo, adaptándose al nivel de comprensión de los alumnos	1
Interacción oral	Utiliza preguntas capacitadoras (que los niños son capaces de responder) para guiar la actividad	1
	Realiza preguntas que dan pie a una amplia gama de respuestas	1
	Controla el comportamiento de los niños a través de indicadores orales (podrías hacer..., deberías...)	1 ³⁷
	Dirige el comportamiento llamando su atención de forma oral (“miramos a la pizarra”, “dejamos de hablar”, etc.)	1
	Utiliza refuerzo oral positivo (“muy bien”, “sigue así”, etc.)	1
	Hace comentarios para explicar dibujos, imágenes...	1
	Utiliza elementos de entonación para expresar estados de ánimo (sentimientos, simpatía, agradecimiento, etc.)	1

³⁷ “En vez de hacer tres frases podéis hacer una introduciendo comas (,).” “Por ejemplo: la casa, la mesa, la silla, etc.”

TABLA 4

Esta tabla será utilizada para observar las interacciones iniciadas por la maestra en el aula.

FECHA	17-4-15	DATOS DE INTERÉS (Estado de ánimo, nivel de actividad, disposición del grupo, etc.)	
HORA	10:00 AM	GRUPO	5B COMPLETO
TIPO DE ACTIVIDAD Y DESARROLLO	EXPLICACIÓN DE UNA NOTICIA DEL PERIÓDICO.		

CATEGORÍA	ÍNDICADORES	VALORACIÓN
Socio-pragmática	Saluda al entrar al aula	1
	Espera a que los niños se encuentren disponibles para iniciar cualquier interacción	1
	Da las gracias cuando los niños realizan una acción requerida por ella (favores, mantienen el silencio, etc.)	1
	Se dirige a los alumnos por su nombre	1
	Mira a los alumnos cuando se dirige a ellos	1
Vocabulario	Utiliza diferentes sinónimos para referirse a un mismo objeto/situación	1
	Utiliza vocabulario sencillo, adaptándose al nivel de comprensión de los alumnos	1
Interacción oral	Utiliza preguntas capacitadoras (que los niños son capaces de responder) para guiar la actividad	1
	Realiza preguntas que dan pie a una amplia gama de respuestas	1
	Controla el comportamiento de los niños a través de indicadores orales (podrías hacer..., deberías...)	0
	Dirige el comportamiento llamando su atención de forma oral (“miramos a la pizarra”, “dejamos de hablar”, etc.)	1
	Utiliza refuerzo oral positivo (“muy bien”, “sigue así”, etc.)	1
	Hace comentarios para explicar dibujos, imágenes...	1 ³⁸
	Utiliza elementos de entonación para expresar estados de ánimo (sentimientos, simpatía, agradecimiento, etc.)	1

³⁸ Utiliza el periódico para explicar imágenes.

ANEXO II

Propuesta de actividades para desarrollar la expresión oral en el aula de Educación Infantil

El objetivo que persigo con la propuesta de estas actividades es que, dentro del contexto del aula, los niños encuentren posibilidades de expresión oral. Es importante que los niños puedan expresar sus pensamientos de forma clara y ordenada, respetando los turnos de palabra y utilizando correctamente las normas gramaticales y formales del lenguaje, es decir, utilizando las estrategias que intervienen en la expresión.

Partiendo de la base de que el contexto familiar ha proporcionado al niño sus primeras experiencias comunicativas, se pretenderá que en el contexto escolar evolucionen teniendo en cuenta los diferentes contextos y elementos culturales a los que el niño tendrá acceso en el futuro.

Hemos podido acercarnos a lo largo de los capítulos y de la observación llevada a cabo a la importancia que adquiere la interacción oral en la competencia comunicativa, por lo que he considerado interesante plasmar estas actividades para el desarrollo de estrategias de expresión oral, de forma que puedan ser un recurso accesible a futuras maestras.

Antes de revisar las actividades hay que tener en cuenta que:

1. No son actividades pensadas para la Educación Infantil de forma específica, sino para la didáctica de la lengua en el contexto escolar en general. Necesitamos, por tanto, adaptarlas al nivel de nuestros alumnos.
2. Tal y como se muestran en el esquema, se trata de actividades descontextualizadas, por lo que se podrían contextualizar e integrar en otras tareas comunicativas ampliándolas, adaptándolas o enlazándolas.

Actividades

<i>Planificar el discurso</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Expresar adjetivos adecuados de un personaje famoso (cantante, deportista, presentador, actor, etc.) - Inventar una historia entre todos, contestando oralmente con datos concretos a las siguientes preguntas: ¿dónde ocurre, cuándo ocurre, qué ocurre, cómo ocurre? - Crear diálogos que reflejen diferentes situaciones de comunicación, con distintos registros y distinto grado de formalidad. - Ordenar viñetas desordenadas, crear una historia sobre ellas y narrarla. - Buscar temas adecuados para mantener una conversación con distintos personajes: (qué le contarías si te encontrases con: tu mejor amigo después de unas largas vacaciones, un familiar que nunca has visto, tu cantante favorito, el director del colegio, etc.)
<i>Conducir el discurso</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar discusiones sobre temas de interés respetando turnos de palabra. - Opinar sobre un hecho concreto (por ejemplo una noticia del periódico).
<i>Producir el texto</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Narrar textos orales de producción popular: cuentos, fábulas, leyendas, etc. - Inventar historias, modificarlas o completar inicios o finales. - Contar anécdotas reales o personales. - Recitar textos como: poesías, canciones, trabalenguas, etc. - Describir dibujos o fotografías. - Simular situaciones reales de comunicación (juego simbólico): hablar por teléfono, con un micrófono, comprar en un supermercado, etc. - Conversar sobre experiencias o sentimientos.
<i>Evaluar la comprensión del interlocutor</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Explicar una película y aclarar datos, si es preciso, por la reacción de los oyentes. - Dar instrucciones para realizar un juego valorando si se ha comprendido. - Describir a un personaje y comprobar si los oyentes saben de quién se trata y precisar datos si es necesario.
<i>Utilizar adecuadamente códigos no verbales</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Dramatizar cuentos o situaciones comunicativas con utilización de códigos verbales y no verbales, como la mimética y los movimientos. - Realizar escenificaciones con marionetas, títeres y guíñol. - Representar con gestos y mimética: objetos, nombres de películas, deportes, etc.

Prado, J. (2011): *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: La Muralla. (p, 180-181).